T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Çiğdem BAKİ PALA

(Doktora Tezi)

İstanbul, 2020

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARIN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

EXPLORING CONTROVERSIAL AND SENSITIVE ISSUES IN THE CONTEXT OF SOCIAL STUDIES EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Çiğdem BAKİ PALA

(Doktora Tezi)

Danışman

Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK

Prof. Dr. Seyfi KENAN

İstanbul, 2020

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2020

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

10/09/2020



Çiğdem BAKİ PALA

ÖZGEÇMİŞ

1998	Trabzon Beşikdüzü Atatürk Lisesi
2000	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik programından mezuniyet
2000-2004	Özel sektör iş tecrübesi
2007	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliğinden mezuniyet
2009	Ağrı Tutak Çırpılı İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni
2010	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı araştırma görevlisi
2012	Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Tarih Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans programından mezuniyet
2013-.....	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı araştırma görevlisi
2013-.....	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı doktora öğrencisi

ÖNSÖZ

Bu çalışma ile Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmen olarak başladığım eğitimci kariyerimin en önemli aşamalardan birini nihayet tamamlamış bulunuyorum. Araştırmanın konusu olan "Hassas ve tartışmalı konuları nasıl ele alınabilir?" sorusu aklıma ve kalbime ilk görev yerim olan Ağrı/Tutak Çırpılı Atatürk İlköğretim Okulu'nda düşmüştü. O zamanlarda sınıflarımda yüzleşmek zorunda kaldığım "bazı sorunlar" karşısında ne yapacağıma dair herhangi bir fikrim yoktu. Dahası bu sorunların bazılarıyla ilgili yeterince bilgim de yoktu. Büyük işler başarmayı hayal ederek başladığım bu yolun sonunda sanırım en büyük başarım kafamdaki sorulara cevap bulmuş ve bunun yanında cevaplamam gereken yeni sorular sormuş olmamdır. Bu araştırma süreci bana çok şey öğretti. Umarım alana da katkısı olur.

Bu süreçte yolumu aydınlatan, ufkumu açan ve bana destek olan değerli hocalarıma ve arkadaşlarıma burada teşekkür etmek isterim. Öncelikle bu ülkede eğitimin kalitesini yükseltmeyi dert edinmiş ve gönüllü olarak ne kadar çok çalıştığına yakından şahit olduğum, öğrencisi olmaktan onur duyduğum hocam Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK'e çok teşekkür ederim. Özellikle bütün tezi birlikte okuduğumuz süreçteki derin tartışmalar benim için büyük şanstı ve bakış açımı genişletti. Diğer danışman hocam Prof. Dr. Seyfi KENAN'a çalışmanın kuramsal temellerini oluşturmamda verdiği desteğe ve özellikle engellerle karşılaştığımda daima motivasyonumu yükseltmek için gösterdiği çabaya teşekkür ederim. Tez izleme komitesinin üyesi olarak çalışmanın her aşamasına büyük katkılar sunan ve araştırma sürecinde üzerinde uzlaşamadığımız her konu için sonrasında "Siz haklıydınız hocam." dediğim Prof. Dr. Yücel KABAPINAR'a çok teşekkür ederim. Yine tez izleme komitesinin üyesi Prof. Dr. Levent DENİZ'e çalışmaya katkılarından dolayı ve biz öğrencileriyle kurduğu ilişkilerde örnek niteliğinde davranış biçimi için teşekkür ederim. Pandemi döneminde yapılan savunma sınavım için onca riske rağmen Eskişehir'den gelen Doç. Dr. Elvan GÜNEL'e ve Mersin'den gelen Prof. Dr. Hakan AKDAĞ'a çok teşekkür ederim. Eleştirileri ve önerileriyle çalışmaya son şeklini vermemi sağladılar.

Değerli arkadaşlarım ve meslektaşlarım Dr. Gülten YILDIRIM, Dr. Sevilay BULUT ve Doç. Dr. Zafer İBRAHİMOĞLU yazdıklarımı eleştirel bir biçimde okuyarak büyük katkıda bulundular. Görsel Sanatlar Eğitimcisi Dr. Şenay BAŞ çocukların resimlerinin değerlendirilmesi ve analizinde çalışmaya çok önemli bir katkıda bulundu. Doç. Dr. Ahmet KATILMIŞ hocama zihin açıcı ve isabetli soruları için teşekkür ederim. Hemen yan odada olduğunu bilmek güven vericiydi. Doç. Dr. Gül TUNCEL sadece bilgilerini değil kütüphanesini de paylaştı çok teşekkür ederim. Dr. Gökşen ÜÇÜNCÜ uygulama okulu ile iletişim kurmamı sağladı ve uygulama süreci boyunca karşılaşılan sorunların çözümünde her zaman yardımcı oldu. Murat URGANCI ve Meltem ZEBİL'in uygulamanın bütün aşamalarında çok büyük destekleri ve emekleri var, onlara minnettarım. Uzun süre birlikte çalıştığımız değerli dostlarım Dr. Gizem BENGİÇ ÇOLAK, Dr. Kerem ÇOLAK, Dr. Abdullah Cevdet KIRIKÇI'ya destekleri için çok teşekkür ederim. Dostluğu ve her zaman destek olduğu için yol arkadaşım Dr. Nazihan URSAVAŞ'a teşekkür ederim. Ve tabii ki uygulama sınıfındaki harika çocuklara sonsuz teşekkürler ederim. 29 Mayıs Üniversitesi İSAM ve Elmalıkent Yerleşkesi Merkez Kütüphanelerine sundukları nezih çalışma ortamı için ve güler yüzlü personeli için çok teşekkür ederim.

Son olarak sevgi dolu çok geniş ailem, her birinize ayrı ayrı teşekkür ederim. Ancak burada adını anmadan geçemeyeceğim ablam Gülseren BAKİ'ye; kız çocuklarının eğitimini çok önemli gören ve bu konuda bana destek olan canım babacığım Ali Arslan BAKİ'ye ve anneciğim Binnaz BAKİ'ye çok teşekkür ederim. Çalışan bir kadın olarak bana destek olan, oğluma yokluğumu aratmayan abim Celal BAKİ, yengem Şükran BAKİ, yeğenlerim Aysel BAKİ ve Aynur BAKİ'ye sonsuz şükranlarımı sunarım, ömür boyu minnettar kalacağım. Çalışmalarım boyunca kaygılarımı paylaşan ve beni rahatlatan dostum Selçuk BAKİ'ye çok teşekkür ederim. Nihayet sevgili eşim Cihan PALA'ya ve canım evladım Mete Han PALA'ya varlıkları için teşekkür ederim.

Çiğdem BAKİ PALA

İstanbul, 2020

ÖZET

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi demokratik eğitim ile ilişkilendirilir. Demokratik eğitim, okul kültürünün demokratik hale getirilmesi ile uygulanabilir. Demokratik okullar diyalog temellidir ve tartışma için açık bir sınıf iklimi sunar. Özellikle üzerinde uzlaşmaya varılmamış toplumsal sorunlarla ilgili farklı bakış açıları ve alternatif çözüm yolları demokratik sınıflarda tartışmaya açılır. Ayrıca demokratik eğitim insan hakları ihlalleriyle ilgili önemli sorunları incelemeyi ve yaşanan problemleri analiz etmeyi gerektirir. Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı demokratik sınıflarda öğrenenler farklı görüşlerle karşı karşıya gelir ve kendi düşüncelerinin en doğrusu olduğu yanılgısından kurtulabilir. Bu sayede tartışma kültürünün ve farklılıklarla uyum içinde bir arada yaşama becerisinin geliştirilmesi sağlanabilir.

Tartışmalı ve hassas konular öğretimi uzun yıllardır sorun merkezli program tasarımları kapsamında tartışılır. Toplumsal dinamiklerin yanında okul kültürü, sınıf iklimi, öğretmenin özellikleri, ve öğrenenlerin özellikleri tartışmalı konuların ele alınması etkileyen önemli faktörlerdir. Bu nedenle farklı bağlamlarda tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına dair uygulamalar ve araştırmalar yapılması önemlidir. Bu sayede tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasındaki güçlüklerin üstesinden gelinebilir. Bu araştırmanın amacı ortaokul 6. sınıf düzeyinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymaktır.

Araştırmada tartışmalı ve hassas konuların 6. sınıf düzeyinde nasıl ele alınabileceğini anlamak ve uygulamada yaşanan sorunlara çözüm üretmek amaçlandığı için eylem araştırması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın ilk aşamasında tartışmalı ve hassas konularla ilgili var olan durumu ortaya koymak için bir ön araştırma yürütülmüştür. Sorun tanımlama aşamasındaki çalışma grubu 10 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Uygulama aşamasındaki çalışma grubu ise İstanbul'un Beykoz ilçesindeki bir ortaokulda, 6. sınıftaki 11 kız ve 23 oğlan olmak üzere toplam 34 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları; uygulama süreci ders kayıtları, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlüğü ve araştırmacı saha notları, öğrenci çalışmaları, öğrenci görüşü açık uçlu anket formu, öğrenci günlükleri, geçerlik komitesi toplantı/görüşme kayıtları ve Demokratik Değerler Ölçeğidir. Araştırmada nicel verilerin analizinde ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için

SPSS'te Wilcoxon işaretli sıra testi yapılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz ve tematik içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun tartışmalı konuları çocukları demokratik bir topluma hazırlamak için etkili bir araç olarak görmesine rağmen bu konuları ele almaktan kaçınırlar. Öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almakta çekinmelerinin en önemli nedeni kendilerini güvende hissetmemeleridir. Tartışmalı ve hassas konuların sınıflarda ele alındığı uygulama süreci kayıtlarının ve öğrenenlerin süreçte ortaya koydukları ürünlerin analizi sonucunda; öğrenenlerin ele alınan tartışmalı ve hassas konulara yaklaşım biçimlerinin farklılaştığı anlaşılmıştır. Tartışmalar boyunca öğrenenlerin bazılarının ele alınan konuya dair yaklaşımlarına eleştirel bir biçimde bakmaya başladıkları görülmüştür. Buna göre öğrenenler tartışmalar boyunca ele alınan konunun farklı boyutlarını inceleyerek başlangıçtaki görüşlerini geliştirebilmiştir. Araştırmanın bir diğer önemli sonucuna göre öğrencilerin çoğunluğu özellikle toplumu etkileyen önemli sorunların sınıflarda tartışmaya açılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Son olarak tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını destekleyen bir yönetici olarak okul müdürünün temel motivasyonları "eleştirel düşünmeyi geliştirme", "düşünce özgürlüğünü geliştirme", "öğrencilerin iyi insan olmalarını destekleme", "ülkenin gelişmesine katkıda bulunma", "toplumsal kutuplaşmaları azaltma" olarak tespit edilmiştir. Uygulama sürecinde ortaya çıkan çeşitli sorunlara ve sınıftaki öğrencilerin tartışmalara katılım düzeylerinin farklı olmasına rağmen 6. sınıf düzeyinde tartışmalı ve hassas konuların tartışmaya açılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersleri gibi toplumsal yaşamla ilgili derslerin öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Tartışmalı ve hassas konular öğretimi, tartışmalı konular, sosyal bilgiler, eylem araştırması,

ABSTRACT

Teaching controversial and sensitive issues is associated with democratic education. Democratic education can be practiced by democratizing the school culture. Democratic schools are dialogue-based and offer an open classroom climate for discussion. In particular, different perspectives and alternative solutions, regarding social problems that are not agreed upon are opened to discussion in democratic classes. In addition, democratic education requires examining important issues related to human rights violations. In democratic classrooms where controversial and sensitive issues are addressed, learners come face to face with different views and may escape the misconception that their own opinions are the best. In this way, the culture of discussion and the ability to live together in harmony with differences can be developed.

Teaching controversial and sensitive issues has been discussed within the context of problem-centered curriculum designs for many years. In addition to social dynamics, school culture, classroom climate, teacher's characteristics, and learners' characteristics are important factors affecting the handling of controversial issues. For this reason, it is important to conduct practices and research on dealing with controversial and sensitive issues in different contexts. In this way, difficulties in handling controversial and sensitive issues can be overcome. The purpose of this study is to reveal how the process of dealing with controversial and sensitive issues works at the 6th grade level of secondary school.

It was carried out as an action research because it was aimed to understand how controversial and sensitive issues can be handled at the 6th grade level and to find solutions to the problems experienced in practice. In the first stage of the research, a preliminary research was conducted to reveal the existing situation regarding controversial and sensitive issues. In this context, the study group at the stage of defining the problem of the research consists of 10 social studies teachers. The study group in the practice phase consists of 34 students, 11 girls and 23 boys in the 6th grade in a secondary school in Beykoz district of Istanbul. Data collection tools of the research are; course records, semi-structured interviews,

researcher’s diary and researcher’s field notes, student artifacts, open-ended questionnaire form, student’s diaries, records of validity committee meetings/interviews and Democratic Values Scale. In the analysis of quantitative data, Wilcoxon signed rank test was conducted to determine whether there was a significant difference between pre-test and post-test results. Qualitative data were analyzed using descriptive analysis and thematic content analysis.

According to the findings of the research, although most of the teachers think that controversial issues as an effective tool to prepare children for a democratic society, they avoid addressing these issues. The most important reason teachers hesitate to deal with controversial issues is that they feel unsafe. As a result of the analysis of the course records in which controversial and sensitive issues are addressed in classrooms and the student artifacts; it is understood that the approaches of the learners to the controversial and sensitive issues differed. Throughout the discussions, it has been found out that some of the learners started to look at their position in a critical way. Accordingly, the learners were able to develop their initial views by examining the different dimensions of the topic discussed during the discussions. According to another important result of the research, after the courses, the majority of the students stated that especially important problems affecting the society should be discussed in classrooms. Finally, the main motivations of the school principal, who support the handling of controversial and sensitive issues, have been determined as "developing critical thinking", "developing freedom of thought", "supporting students to be good people", "contributing to the development of the country", "reducing social polarizations". Although the various problems that emerged during the courses it is thought that it would be beneficial to open controversial and sensitive issues at the 6th grade level. Controversial and sensitive issues should be included in the curricula of social life-related courses, especially such as social studies courses.

Keywords: Teaching controversial and sensitive issues, controversial issues, social studies, action research,

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI ..... **i**

ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**

ÖNSÖZ ..... **iii**

ÖZET ..... **v**

ABSTRACT ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **ix**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xvii**

KISALTMALAR ..... **xviii**

1. BÖLÜM: GİRİŞ **1**

1.1. Problem **1**

1.2. Amaç **6**

1.3. Araştırmanın Önemi **7**

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları **7**

1.5. Alanyazın **8**

1.6. Tanımlar **22**

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE **23**

2.1. Tartışmalı ve Hassas Konular **23**

2.1.1. Tartışmalı Konu Nedir? 23

2.1.2. Hassas Konu Nedir? 32

2.1.3. Tabu Konu Nedir? 34

2.2. Tartışmalı ve Hassas Konuların Özellikleri **35**

2.2.1. Dinamiklik/Dönemsellik 35
2.2.2. Görecelilik 39
2.2.3. Anlaşmazlık/Çatışma Durumu İçerme 45
2.2.4. Duyarlılık/Hassasiyetler İçerme 47
2.2.5. Bağlamsallık 48
2.2.6. Politik ve İdeolojik Bir Köken....49

2.3. Tartışmalı Konuların Sınıflandırılması 51
2.3.1. Tartışmalı Tarihi Konular 53
2.3.2. Temel İnsan Haklarıyla İlgili Tartışmalı Konular 59
2.3.3. Sosyobilimsel Konular 60
2.3.4. Tartışmalı Politik Konular 61
2.3.5. Tartışmalı Dini Konular....63
2.3.6. Güncel-Aktüel Tartışmalı Konular ve Çok Yeni Meydana Gelmiş Toplumsal Olaylar 64

2.4. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi....67
2.4.1. Tartışma ve Öğrenme 79
2.4.2. Tartışmalı Konular Öğretiminin Tarihsel Gelişimi 89
2.4.3. Tartışmalı Konular Öğretiminin Temelleri....92
2.4.4. Tartışmalı Konuların Seçimi Üzerine....110
2.4.5. Tartışmalı Konular Hangi Eğitim Kademelerinde Kullanılabilir? 115
2.4.6. Tartışmalı Konuların Öğretiminde Sorunlar....117
2.4.7. Tartışmalı Konuların Öğretiminde İlke ve Yöntemler 128
2.4.8. Tartışmalı Konularla Öğrenme: Planlama, Uygulama, Değerlendirme 154

2.5. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Tartışmalı Konular Öğretimi 182
2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Tartışmalı Konuların Yeri 182
2.5.2. Sınıflarda Neler Oluyor? 184

3. BÖLÜM: YÖNTEM....191

3.1. Araştırmanın Modeli 191

3.2. Araştırma Tasarımı ve Süreci....196
3.2.1. Sorunun Tanımlanması (Anlamaya Çalış) 202

3.2.2. Uygulamanın Planlanması ve Eylem Planının Geliştirilmesi (Eylem Planı Geliştir) 203
3.2.3. Eylem Planının Uygulanması ve Uygulamaların Değerlendirilmesi (Uygula ve Değerlendir) 209
3.2.4. Araştırma Sürecinin Değerlendirilmesi ve Gözden Geçirilmiş Eylem Planı (Geliştirmeye Çalış) 209
3.3. Araştırmanın Katılımcıları 210
3.3.1. Sorunun Tanımlanması Aşamasında Katılımcılar 211
3.3.2. Uygulama Aşamasında Katılımcılar 213
3.4. Uygulama Okulu ve Okul İklimi 222
3.4.1. Sınıf İklimi ve Koşullar 223
3.5. Uygulama Takvimi 228
3.6. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci 230
3.6.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler 232
3.6.2. Demokratik Değerler Ölçeği (DDÖ) 235
3.6.3. Araştırmacı Günlüğü ve Araştırmacı Saha Notları 236
3.6.4. Öğrenci Görüşü Açık Uçlu Anket Formu 236
3.6.5. Öğrenci Çalışmaları 237
3.6.6. Öğrenci Günlükleri 237
3.6.7. Ders Kayıtları 238
3.6.8. Geçerlik Komitesi Toplantı/Görüşme Kayıtları 238
3.7. Verilerin Analizi 239
3.7.1. Nicel Verilerin Analizi/Demokratik Değerler Ölçeği 240
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi 240
3.8. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik 245
3.9. Araştırmada Etik 251
3.10. Araştırmanın Uygulanmasında Yaşanan Güçlüklere Dair 252
4. BÖLÜM: BULGULAR 255
4.1. Var Olan Durumu/Sorunu Tanımlayıcı Bulgular 255

4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Uygulamalarına Dair Bulgular 255
4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Tartışmalı ve Hassas Konuların Sınıflara Yansımalarına Dair Bulgular 259
4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokratik Eğitim Uygulamalarına Dair Bulgular 264
4.1.4. Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alındığı Süreçlerde Öğrenenlerin Tepkilerine Dair Bulgular 266
4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akademik Özgürlük Anlayışlarına ve Akademik Özgürlüğe Sahip Olma Durumlarına Dair Bulgular 272
4.2. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecine Ait Bulgular 278
4.2.1. Ele Alınan Konulara Yaklaşımlara ve Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine İlişkin Bulgular 279
4.2.2. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Öğrenenlerin Düşünceyi Destekleme Yollarına/Bilgi Kaynaklarına Ait Bulgular 335
4.2.3. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Öğrenenlerin Katılım Biçimlerine Dair Bulgular 339
4.2.4. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Dair Bulgular 344
4.2.5. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecini İlişkin Öğrenenlerin Görüşlerine Dair Bulgular 355
4.3. Tartışmalı Konularla Öğrenme Sürecinde Demokratik Değerlerin Gelişimine Dair Bulgular 358
4.4. Okul Müdürünün Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenmeyi Desteklemedeki Temel Motivasyonlarına İlişkin Bulgular 364
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 369
5.1. Sonuçlar ve Tartışma 369
5.1.1. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimiyle İlgili Var Olan Durum Nasıldır? 369
5.1.2. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Süreci Nasıldır? 375
5.1.3. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinin Öğrenenlerin Demokratik Değerlerinin Gelişimine Etkisi Nasıldır? 387

5.1.4. Okul Müdürünün Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenmeyi Desteklemedeki Temel Motivasyonları Nelerdir? 387

5.2. Öneriler 389

5.2.1. Uygulamaya Dair Öneriler 389

5.2.2. Yapılacak Araştırmalar için Öneriler 389

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler 390

6. KAYNAKÇA 394

EKLER 411

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1: Türkiye'de Sosyal Bilimlerle İlintili Dersler Kapsamında Yapılan Tartışmalı Konularla İlgili Tezler Hakkında 10

Tablo 2.1: Tartışmalı Konularla Öğrenmede Planlama ve Uygulama Süreçlerini Değerlendirmeye Yönelik Stratejiler. 167

Tablo 2.2: Tartışmalı Konuları Ele Almada Öğretmen Rollerine Dair Yapılan Sınıflandırmalar. 169

Tablo 3.1: Araştırmanın Aşamaları ve Aşamalar Kapsamında Yapılan Çalışmalar. 201

Tablo 3.2: Ele Alınan Tartışmalı ve Hassas Konular ve Kazanımlar. 206

Tablo 3.3: Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Ders Planlarının/Materyallerin Sahip Olması Gereken Temel Kriterler 207

Tablo 3.4: Sorunun Tanımlanması Aşamasında Katılımcı Öğretmenler Hakkında Bilgiler 212

Tablo 3.5: Katılımcı Öğrencilerin Takma İsimleri ve Cinsiyetleri 214

Tablo 3.6: Uygulama Takvimi 229

Tablo 3.7: Araştırma Sorularına Cevap Aramak İçin Kullanılacak Veri Toplama Araçları 231

Tablo 3.8: Geçerlik Komitesi Toplantı/Görüşme Takvimi 239

Tablo 3.9: Güvenirliği Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar 248

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Tartışmalı ve Hassas Konulara Dair Uygulamaları 256

Tablo 4.2: Öğretmenlere Göre Öğrenenler Tarafından Gündeme Getirilen Tartışmalı Ve Hassas Konular 260

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Demokratik Eğitim Uygulamaları 264

Tablo 4.4: Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alındığı Süreçlerde Öğrenenlerin Tepkilerine Dair Bulgular 267

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Akademik Özgürlüğe Sahip Olup Olmadıklarına Dair Düşünceleri 273

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Göre Akademik Özgürlüğe Tehdit Unsurlar.....276

Tablo 4.7: Değerlendirme İçin Seçilen Etkinlikler.....279

Tablo 4.8: Öğrenenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Eşitlik Konusuna Yaklaşım Biçimleri....280

Tablo 4.9: Toplumsal Cinsiyet Konusu E-Posta Etkinliği Puanlama Anahtarı. 285

Tablo 4.10: Toplumsal Cinsiyet Konusu E-Posta Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliği.285

Tablo 4.11: Öğrenenlerin Sığınmacılara/Mültecilere Yaklaşım Biçimleri.....291

Tablo 4.12: Göç Konusu Kompozisyon Etkinliği Puanlama Anahtarı.....300

Tablo 4.13: Göç Konusu Kompozisyon Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliği.....301

Tablo 4.14: Öğrenenlerin Ayrımcılık Konusuna Yaklaşım Biçimleri.....306

Tablo 4.15: Ayrımcılık Konusu Örnek Olay İnceleme Etkinliği Puanlama Anahtarı.....311

Tablo 4.16: Ayrımcılık Konusu Örnek Olay Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliği 312

Tablo 4.17: Öğrenenlerin Irkçılık Konusuna Yaklaşım Biçimleri 316

Tablo 4.18: Irkçılık Konusu Resim Çizme Etkinliği Puanlama Anahtarı. 321

Tablo 4.19: Irkçılık Konusu Resim Çizme Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliğine İlişkin Bulgular 322

Tablo 4.20: Öğrenenlerin Vikipedi'nin Yasaklanması Konusuna Yaklaşım Biçimleri. 326

Tablo 4.21: Düşünce ve İfade Özgürlüğü Konusu Düşün Eşleş Paylaş Etkinliği Puanlama Anahtarı. 330

Tablo 4.22: Düşünce ve İfade Özgürlüğü Konusu Düşün Eşleş Paylaş Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular.....330

Tablo 4.23: Öğrenenlerin Tartışma Süreçlerinde Düşüncelerini Destekleme Yollarına/Bilgi Kaynaklarına İlişkin Bulgular.....335

Tablo 4.24: Öğrenenlerin Tartışmalara Katılım Biçimleri 339

Tablo 4.25: Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması Sürecinde Yaşanan Sorunlar..345

Tablo 4.26: Eşitlik ve Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest-Sontest Bulgular.....359

Tablo 4.27: Eşitlik ve Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları 359

Tablo 4.28: Başkalarının Haklarına Saygı Boyutu Öntest-Sontest Bulgular.....360

Tablo 4.29: Başkalarının Haklarına Saygı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları 360

Tablo 4.30: Hoşgörü ve Çeşitlilik Boyutu Öntest-Sontest Bulgular 361

Tablo 4.31: Hoşgörü ve Çeşitlilik Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları 361

Tablo 4.32: Başkalarının Özgürlüğü Boyutu Öntest-Sontest Bulgular 362

Tablo 4.33: Başkalarının Özgürlüğü Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları 362

Tablo 4.34: Bireysel Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest-Sontest Bulgular 362

Tablo 4.35: Bireysel Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları 363

Tablo 4.36: Farklılıklara Duyarlılık Boyutu Öntest-Sontest Bulgular 363

Tablo 4.37: Farklılıklara Duyarlılık Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları 364

Tablo 5.1: Öğrenenlerin Ele Alınan Konulara Göre Yaklaşım Biçimleri 376

Tablo 5.2: Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular 379

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Tartışma ile Öğrenme Süreci 82
Şekil 2.2: Tartışmayı Etkileyen Dinamikler 84
Şekil 2.3: Tartışmalı Konular Öğretiminin Temelleri 93
Şekil 2.4: Kamu Politikaları Müzakere Modeli 148
Şekil 2.5: Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenmede Ders Planlama Süreci 155
Şekil 3.1: Araştırmanın Seyri 198
Şekil 3.2: Araştırmanın Katılımcıları 210
Şekil 3.3: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları 230
Şekil 3.4: Görüşme Verilerinin Analiz Süreci 241
Şekil 3.5: Öğrenci Çalışmalarının Analiz Süreci 243
Şekil 3.6: Öğrenci Görüş Anketlerinin Analiz Süreci 243
Şekil 3.7: Ders Kayıtlarının Analiz Süreci 244
Şekil 4.1: Uygulama Sürecine Ait Bulgulara Dayalı Olarak Ulaşılan Temalar 278

KISALTMALAR

Akt: Aktaran

CIRCLE: Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement

DDÖ: Demokratik Değerler Ölçeği

Ed: Editör

EUROCLIO: Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (European Association of History Educators)

HES: Hidroelektrik Santral

LGBTİ: Lezbiyen, Gey, Biseksüel, Transgender, İntersex

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS: Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies)

TDK: Türk Dil Kurumu

UNHCR: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği

1. BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem

Tartışmalı konular, insanların değer, inanç veya ilgilerine dayalı olarak farklı değerlendirmelerde bulundukları bu sebeple uzlaşmaya varılamamış, toplumun genelini ilgilendiren önemli sorunlardır (Yazıcı ve Seçgin, 2010). Tartışmalı konular kavramının sınırlarını belirlemek, hangi konuların tartışmalı konular bağlamında ele alınabileceğine karar vermek zor bir iştir. Çünkü tartışmalı konular birbirinden farklı ve çatışan görüşlerin olduğu güncel meselelerin yanında sadece iki kutuplu yaklaşımlarla açıklanamayacak daha karmaşık toplumsal sorunları da kapsar. Örneğin nükleer santraller, GDO, aşı gibi güncel tartışmalı konular bu sorunların karşıtları ve taraftarları gibi çatışan görüşlerin argümanlarının tartışmaya açılması ile ele alınabilir. Öte yandan göç, ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi temel insan haklarıyla ilgili konular ırkçılar ve ırkçılık karşıtları gibi ikilemler üzerinden tartışmaya açılabilecek konular değildir. Bu tür konular insan hakları ihlalleri içeren sorunlar oldukları için mekanik bir biçimde lehte ve aleyhte argümanların tartışmaya açılması yerine bu sorunların yol açtığı insan hakları ihlallerinin incelenmesini gerekli kılar. Buna göre bir göçmenin devlete günlük maliyeti veya göçmenlere para harcamayarak devletin ne kadar tasarruf edebileceği gibi bir bağlamda göçmen konusunu tartışmak doğru olmaz. Dolayısıyla göç, ırkçılık, cinsiyetçilik gibi temel insan haklarıyla ilgili tartışmalı konuların aynı zamanda hassas konular oldukları söylenebilir.

Tartışmalı ve hassas konuların eğitsel bir araç olarak kullanılması sorun merkezli program tasarımı yaklaşımıyla ortaya çıkar. Sorun merkezli programı savunan uzmanların temel kabullerinden biri olarak "Sorunları okuldan uzak tutmak düşünceyi uzak tutmaktır, hayatı uzak tutmaktır." (Rugg 1941'den akt. Evans, 2012, s.195-196) anlayışı karşımıza çıkar. Buna göre insanlık şu anki yüzyılda, önceki zamanlarda yaşanan değişimlerin toplamından çok daha fazla değişim yaşamaktadır. Bu değişimin olumlu bir sonucu olarak insanların geçim kaynakları değişmiş ve maddi malların çeşitliliği ve bulunabilirliği artmıştır. Öte yandan dünyanın doğal kaynakları, dünyayı nihai olarak yaşanmaz kılacak derecede tüketilmektedir. Kitlesel yoksulluk ve açlığı ortaya çıkarabilecek derecede bir nüfus artışı söz konusudur. Bu türden yüzlerce sorun insanı hayatta kalma ve türünün devamını sağlama problemiyle yüz yüze getirmektedir. Bunun

yanında değişen toplumsal yapı ve aile yapısı nedeniyle çocuklar daha başka çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum vatandaşlık eğitimi anlayışının değişimini zorunlu kılar. Vatandaşların sorumluluk anlayışlarının geliştirilmesi için bu gibi toplumsal sorunlar örgün eğitimin bir parçası olmalıdır (Engle, 1996, s.v-vii).

Yazıcı ve Seçgin, (2010, s.488) tartışmalı konuların eğitimbilimle ilişkisini iki temele dayandırır. İlki tartışmalı konuların sınıfa bir şekilde geleceği olgusudur. Buna göre özellikle sosyal bilimlerle ilgili dersler, toplumsal sorunları ve tartışmalı ve hassas konuları doğal olarak içerdiği için bir şekilde bu konuların sınıflara girmesi kaçınılmazdır (McBee, 1996). Nitekim tarihi bilgi, tarihsel belgelerin ve kanıtların yorumuna dayalı olarak inşa edildiği için çok boyutlu ve karmaşıktır. Dolayısıyla tarih biliminin doğası gereği tarihi pek çok konu tartışmalı olabilir. Benzer şekilde sosyal bilgiler dersi toplumsal konularla ilgili bir içeriğe sahip olduğu için birçok tartışmalı ve hassas konuyu barındırır. Türkiye'de tartışmalı konular öğretimi üzerine yapılan araştırmalar, öğretim programında bu konulara yer verilmemiş olsa bile tarih ve sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların sınıflarda gündeme geldiğini ortaya koymaktadır (Çopur, 2015; Günal, 2016; Koldaş, 2018; Öztürk, 2017; Tokdemir, 2013; Yılmaz, 2012).

İkincisi ise sağlıklı demokrasilerde öğrenenlerin etkin, katılımcı ve toplumsal olaylara duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesi için tartışmalı konularla yüz yüze getirilmesi gerekliliğidir (Yazıcı ve Seçgin, 2010, s.489). Demokratik sistemler daha fazla sesi içeren ve daha fazlı katılımı gerektiren "güçlü demokrasiler" ile vatandaşların katılımını talep etmeyen ve kararları seçilmiş temsilcilerin aldığı "zayıf demokrasiler" olarak sınıflandırılır (Barber, 1995). Güçlü demokrasi ideali vatandaşların katılımcı, aktif ve eleştirel olmalarını gerektirir ve oy kullanıp bir temsilci seçtikten sonra kendi özel yaşamlarına dönmelerine karşı çıkar. Çünkü demokrasiler merkezi otoritenin gücünü bireylerle paylaştığı oranda güçlenirler (Parker, 2003, s.XVII). Güçlü demokrasilerin inşası ve sürdürülebilmesi için okulların çocuklara demokratik değerleri kazandırmaları ve çocukların demokrasiyi içselleştirmelerini sağlamaları gerekir.

Tartışmalı ve hassas konuların özellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerin öğretim programlarına dahil edilmesi gerektiğini savunanların temel gerekçesi, çözümlenmemiş, güncel tartışmalı toplumsal sorunları tartışmaya açmanın öğrencileri demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gerekli becerileri kazanmaları konusunda destekleyeceği anlayışıdır. Çünkü güncel sorunların özgürce tartışılması demokrasinin en temel özelliği olarak kabul edilir.

Çözümlenmemiş toplumsal sorunların açık bir biçimde tartışılmasıyla farklı çözüm yolları ortaya çıkarılabilir. Ayrıca öğrenciler bu süreçte deneyim yoluyla temel demokratik değerleri kazanabilir. Demokratik eğitimde farklı görüşlere ve kimliklere saygı duyma ve farklılıklarla uyum içinde bir arada yaşayabilme, toplumsal sorunlara karşı duyarlı olma gibi tutum ve becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi önemlidir. Toplumsal meseleleri tartışma ve müzakere etme, bu tutum ve becerilerin kazandırılmasının bir yolu olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla demokratik anlayış tartışmalı ve hassas konuları görmezden gelmek yerine bu önemli sorunlardaki çelişkilerin uygar bir şekilde tartışılmasını destekler.

Tartışma ve demokrasi ilişkisi üzerine Hess (2009b, s.15-16) "tartışmasız demokrasi olamaz" der. İdeal tartışmalarda kişilerin eşit katılım hakkı vardır. Bu özelliğiyle tartışmalar toplumun bütün bireylerinin politik olarak eşit olduğu ve karar verme süreçlerine eşit katılım hakkı olduğu demokrasi temsilleri gibidir. Sınıf tartışmaları öğrencilere birbirlerini siyasi eşitler olarak görme, farklı bakış açılarına değer verme, kanıtları değerlendirerek ele alınan konuyu çözümleme fırsatını sunar. Ayrıca öğrencilerin kamusal alanda karşılaşacakları siyasi konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağlar ki bunlar demokratik düzen geliştirmek için önemlidir (McAvoy ve Hess, 2013, s.19). Tartışmalı konuların eğitsel bir araç olarak kullanılması anlayışının önemli dayanaklarından biri güçlü ve gelişmiş bir demokrasi biçimi olan müzakereci demokrasi için öğrenenlerin gerekli becerileri kazanmalarını sağlamaktır (Parker, 2003, s.124). Tartışmalı konularla öğrenme ile öğrenenlerin farklılıkları anlaması ve farklılıklara saygı duyması, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesi, tartışma kültürünü kazanması, güncel ve sosyal olaylara karşı duyarlı olmaları sağlanabilir (Dahlgren, 2008; Hess, 1998; Kruger, 2012; Wilson, 1989). Özellikle farklılıklara ve farklı görüşlere saygıyı inşa etmenin önemli bir yolu olarak tartışmanın kullanılması demokrasilerin güçlenmesini ve sürdürülebilirliğini sağlar.

Öğrencilerin farklı görüşlerle karşı karşıya gelmeleri ve diğerlerinin bakış açılarını anlayabilmeleri için fırsatlar sunması tartışmalı ve hassas konularla öğrenmenin birincil avantajıdır. Günümüzde farklı görüşlerle karşı karşıya gelme ve diğerlerinin bakış açılarını anlama fırsatı daha da fazla önem kazanmaktadır. Çünkü dijital dünyanın insanlara sunduğu seçim özgürlüğü insanların hemfikir oldukları kişilerle iletişim kurma eğilimiyle birleşince kutuplaşmaları besleyici bir tehlike ortaya çıkarır (Sunstein, 2004; Sunstein, 2009). Dijital

ortamlar insanlara ilgi ve isteklerine göre içerikleri filtreleme imkanı sağlar. Örneğin sosyal medya platformlarında sadece ilgi duyulan ve istenilen içerik, haber ve kişiler takip edilebilir. Sunstein (2004; 2009) dijital platformlarda insanların sadece kendi görüşlerine yakın kişi ve haber kaynaklarıyla çevrelenmiş olduğu "yankı odalarını" demokrasi için büyük bir tehlike olarak görür. Ona göre yankı odaları insanların karşıt görüşlerden soyutlanarak izole bir biçimde yaşamalarına neden olabilir. Dolayısıyla aynı seslerin yükseldiği, tek taraflı veri ve bilgi akışının olduğu yankı odalarında sahip olunan görüşler tekrarlanarak güçlendirilir. Sonunda yankı odalarında insanlar daha aşırı ve katı bir biçimde önceki düşüncelerine bağlanır ve daha kutuplaşmış, partizan hale gelirler. Bu nedenle yankı odaları demokrasiye zarar verebilecek bir faktör olarak görülmektedir (Sunstein, 2004; 2009). Cannard (2005)'a göre tartışmalı konuların ele alınması ile öğrenenler, dünyada beyaz ve siyah haricinde gri rengin de olabileceğini bulabilirler. Bu sayede kutuplaşmalardan uzaklaşarak farklı düşüncelere karşı daha ılımlı bir bakış açısına sahip olabilirler.

Tartışmalı konuların çoğu güncel ahlaki, ekonomik, politik ve dini meselelerdir. Bu meseleler gençleri doğrudan etkileyebilir veya demokratik toplumun bir parçası olarak onlar bu sorunlar üzerinde etkili olabilirler. Yani çocukların, doğrudan etkilenebilecekleri veya toplumda bir fark yaratma ve sonuçları etkileme potansiyeli olan konulardır. Tartışmalı konulardan kaçınmak öğrenenlerin hayatlarını ilgilendiren önemli konulardan kaçınmak ve onları yetişkin hayatına gerektiği şekilde hazırlamamaktır (QCA, 1998). Öğrenenlerin bir probleme ilişkin düşünce üretmesi, neden-sonuç ilişkileri üzerinde düşünmesi, farklı bakış açılarını değerlendirebilmesi yani üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmesi için fırsatlar sunulması önemlidir (Gelen, 2002, s.104). Öğrenenlerin, gerçek yaşam problemleri hakkında düşünebilmeleri, farklı bakış açılarını değerlendirebilmeleri, sorunlara çok yönlü çözümler üretebilmeleri ve kendi fikirlerini gerekçeleriyle ortaya koyabilmeleri için tartışmalı ve hassas konular etkili bir araçtır.

Okullar demokratik yaşamın gerektirdiği çeşitliliğe ve temellere sahiptirler. Parker (1996b, s.1) 'demokrasi laboratuvarı olarak okulların' demokratik hayatın geliştirilmesi için çalışması gerektiğini savunur. Demokratik okullar, tartışma için açık bir sınıf iklimini destekler ve öğrenenlerin okulun şekillenmesine katkıda bulunmasına fırsat verir. Bu tür okullar hem vatandaşlık bilgisini hem de politik katılımı teşvik eder (Torney-Purta, Lehmann, Oswald,

Schulz, 2001). Demokrasi, bireylerin ve grupların özgür bir şekilde problemlerle mücadele etmesini, çelişkili görüşleri incelemesini ve alternatifler arasından seçim yapabilmelerini gerektirir. Özgürlük seçim/seçenek demektir. Öğrencilerin demokratik vatandaşlığın sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak okulların temel sorumluluğudur. Okullar toplumsal sorunların incelenmesini ve çözüm önerilerinin geliştirilmesini sağlamalıdır. Bunun için öğrenciler, anlaşmazlık olan, üzerinde uzlaşmaya varılmamış konuları incelemeli ve problemleri analiz etme, gerçekleri toplama ve organize etme, olgular ve görüşler arasında ayrım yapma, farklı bakış açılarını tartışma ve gerekçeli bir şekilde karar alma konusunda pratik yapmalıdır. Okullar tartışmalı konuların tam ve özgür bir şekilde incelenmesini, teşvik etmeli ve demokrasilerde bir ilerleme aracı olarak tartışmaların rolünün anlaşılmasını sağlamalıdır (NCSS, 1971).

Çocukların uzlaşma kültürüne sahip, tartışma ve iletişim becerileri gelişmiş, temel demokratik değerleri benimsemiş bireyler olabilmeleri için sınıflarda ideal tartışmaları doğrudan deneyimlemeleri gerekir. Çünkü çocuklar öğrenme için somut yaşam deneyimlerine daha fazla ihtiyaç duyarlar. Bireylerin yaşamlarının ilk yılları öğrenme ve kişilik gelişimi açısından son derece önemlidir. Topluma ve sosyal yaşantılara karşı tepkilerinin biçimi, başkalarıyla nasıl iletişim kurulacağı, yaşamın ilk yıllarındaki öğrenme deneyimlerine bağlıdır (Çubukçu ve Gültekin, 2006). Ne var ki uygulamada tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasıyla ilgili birçok sorun yaşanmaktadır.

Sosyal bilgiler ve tarih programlarının tartışmalı konuları içeriyor olmasına rağmen bu konuların sınıflarda farklı bakış açılarına yer verilecek şekilde tartışmaya açılmasının ihmal edildiğini ortaya koyan birçok araştırma vardır (Çopur, 2015; Günal, 2016; Hess ve Avery, 2008; Kahne, Rodriguez, Smith ve Thiede, 2000; s.508; Koldaş, 2018; Öztürk, 2017; Phillips, 1997; Tokdemir, 2013, s. 211; Tuncer, 2018; Yılmaz, 2012). Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçleri incelemek ve bu süreçteki dinamikleri araştırmak bu konuların öğretiminde yaşanabilecek güçlüklerin üstesinden gelmeye katkı sağlayabilir. Oysa Türkiye'de özellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerde tartışmalı ve hassas konuların öğretimini uygulamalı olarak inceleyen araştırmaların eksik olduğu görülmektedir. Tartışmalı ve hassas konuları ele alındığı eğitim-öğretim süreçlerinin temel dinamiklerini anlayabilmek için uygulamalı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın temel amacı ortaokul düzeyinde

tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı derslerin uygulanabilir olup olmadığını anlamaya çalışmaktadır.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul 6. sınıf düzeyindeki çocuklarla tartışmalı ve hassas konuları ele almanın uygulanabilir olup olmadığını ve bu konuların nasıl ele alınabileceğini belirlemeye çalışmaktır. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimiyle ilgili var olan durum nasıldır?
   - Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara dair uygulamaları nasıldır?
   - Tartışmalı ve hassas konular sosyal bilgiler sınıflarına nasıl yansır?
   - Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik eğitim uygulamaları nelerdir?
   - Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akademik özgürlüğe ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?
2. Altıncı sınıf düzeyinde tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı uygulama süreci nasıldır?
   - Uygulama sürecinde öğrenenlerin ürünlerinin niteliği nasıldır?
   - Öğrenenlerin ele alınan konuya yaklaşımları nasıldır?
   - Öğrenenlerin tartışmalarda düşüncelerini destekleme yolları nelerdir?
   - Uygulama sürecinde öğrenenlerin tartışmalara katılımları nasıldır?
   - Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
3. Öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Altıncı sınıf düzeyinde tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecinde öğrencilerin Demokratik Değerler Ölçeğinden aldıkları puanlar nasıl iyileşmiştir?

5. Tartışmalı ve hassas konularla öğrenmeyi destekleyen bir yönetici olarak uygulama okulu müdürünün tartışmalı konularla öğrenmeyi desteklemede temel motivasyonları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde tartışmalı konuların eğitsel bir araç olarak kullanılması ile ilgili farklı boyutları ele alan kuramsal veya uygulamalı birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise bu alandaki araştırmalar son yıllarda artış göstermiştir. Türkiye'de yapılan araştırmaların çoğunluğu tartışmalı konuların sınıflarda kullanılıp kullanılmadığına; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışmalı konularla ilgili görüşlerine ve düşüncelerine; programların tartışmalı konuları içerme durumlarına ve Türkiye'nin tartışmalı konularının neler olduğuna odaklanan çalışmalardır.

Tartışmalı konuların öğretimi konuların doğası gereği zor bir iştir. Bu sebeple planlı bir şekilde öğretiminden kaçınılmakta, bu konular genellikle tek bir bakış açısıyla sunulmakta ya da öğrenenler tarafından sınıfa getirildiğinde geçiştirilmektedir. Sınıflardaki uygulamaların ve bu uygulamaların farklı boyutlarının değerlendirildiği araştırmalar tartışmalı konuların eğitsel bir araç olarak kullanılması konusunda uygulayıcılara yol gösterebilir. Bu sebeple tartışmalı konuların ele alınacağı süreçleri derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uygulama sürecinin nasıl yönetileceği, uygulamada çıkabilecek sorunlar, sorunlara karşı sunulacak çözüm önerileri ve ortaya çıkacak etkinlik örneklerinin öğretmenlere, öğretmen adaylarına tartışmalı konuların ele alınmasında kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın alanyazına en önemli katkısı kuram ve uygulama arasındaki boşluğu doldurmaya yönelik bir çaba olmasıdır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1) Araştırmanın sınıf içi uygulamaları 32 ders saati boyunca yapılan uygulamalar ile sınırlıdır.
2) Bu araştırmada ele alınan tartışmalı ve hassas konular seçilen beş konudaki uygulamalarla sınırlıdır.
3) Katılımcıların farklı düşüncelerde olması tartışmaların niteliğini arttırır. Uygulama sınıfındaki öğrencilerin görüşleri birbirine yakın olduğu için bu araştırmanın sonuçları uygulama grubunun homojenliğiyle sınırlıdır.

1.5. Alanyazın

Eğitimde tartışmalı ve hassas konuların kullanılmasıyla ilgili özellikle Amerika'da ve Avrupa'da pek çok bilimsel araştırma yapılmış, tez ve makale yayımlanmıştır. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimiyle ilgili kitap bölümlerinin yanında sadece bu konuda yazılmış bazı kitaplar da vardır. Ayrıca çeşitli eğitim kuruluşları tarafından tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili projeler yürütülmüş ve raporlar hazırlanmıştır. Türkiye'de ise bu alanda son yıllarda çalışmaların yapılmaya başlandığı söylenebilir. Örneğin Amerika'da 1920'li yıllardan beri, sorun merkezli program kapsamında tartışmalı ve hassas konularla ilgili yoğun bir şekilde çalışmalar yapılırken Türkiye'de sosyal bilgiler ve tarih eğitimi alanında tartışmalı konularla ilgili ilk tez çalışması 2009 yılında yapılmıştır.

Türkiye'de tartışmalı ve hassas konular hakkında yapılmış ve ulaşılabilen çalışmalar sayılıdır. Özellikle sosyal bilimler eğitimi alanında tartışmalı konularla ilgili araştırmalarda son yıllarda bir artış vardır. Bu başlık altında tartışmalı ve hassas konularla öğrenme üzerine sosyal bilimler eğitimi alanında Türkiye'de yapılmış tez çalışmalarına değinilir. Daha sonra ulaşılabilen diğer çalışmalara yer verilir. Araştırmanın kavramsal çerçevesi daha çok yurt dışında yapılmış çalışmalara dayalı olarak yazılmış hacimli bir bölümdür. Tekrara düşmemek için bu başlık altında yurt dışında yapılmış çalışmalara değinilmemektedir.

Tartışmalı ve sosyobilimsel konuların eğitimiyle ilgili Türkiye'de 2007-2016 yılları arasında yapılmış toplam 51 lisansüstü tezin incelendiği çalışmaya göre bu tezlerin 36'sı fen bilgisi öğretmenliği, 3'ü sınıf öğretmenliği, 2'si sosyal bilgiler öğretmenliği, 8'i biyoloji öğretmenliği ve 2'si kimya öğretmenliği alanında yapılmıştır. Bu tez çalışmalarının

çoğunluğunun küresel ısınma, nükleer enerji santralleri, GDO, klonlama gibi sosyobilimsel konularda yapılmış olduğu görülmektedir. Yazarlar çalışmaların daha çok tartışmalı sosyobilimsel konularda yapılmasının sebebini, 2013 yılı itibariyle fen eğitimi programlarında sosyobilimsel konulara yer verilmiş olmasıyla açıklamaktadırlar (Tatar ve Adıgüzel, 2019). Bu incelemenin yapıldığı tarihten sonra sosyal bilgiler ve tarih öğretiminde tartışmalı konular üzerine 2 doktora tezi (Günal, 2016; Öztürk, 2017) ve 3 yüksek lisans tezi (Koldaş, 2018; Tuncer, 2018; Yücel, 2018) daha yapılmıştır. Bu çalışmalarla birlikte sosyal bilgiler ve tarih eğitimi alanlarında Türkiye'de yapılmış 5'i yüksek lisans ve 2'si doktora olmak üzere toplam 7 tez araştırmasına ulaşılmıştır.

Tatar ve Adıgüzel (2019, s.11) sosyal bilgiler alanında tartışmalı konular öğretimiyle ilgili çalışmaların çok az sayıda olmasının sebebini tartışmalı konuların öğretim programlarına dahil edilmemiş olmasına bağlamaktadır. Bunun, tartışmalı konuların daha az araştırılmasını etkileyen bir faktör olduğu düşünülmektedir. Sosyal bilgiler ve tarih dersi öğretim programları tartışmalı ve hassas konuları içeriyor olsa bile bu konular tartışmaya kapalı bir biçimde, tekli bakış açısıyla ele alınır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında (MEB, 2018) kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konuların farklı tartışma teknikleri ile kullanılması önerilse de kitaplarda güncel olarak hararetli tartışmaların olduğu konular bile sanki üzerinde hiç tartışma yokmuş gibi sunulur.

Bunun yanında Türkiye'nin koşulları bağlamında tartışmalı konuların sakıncalı olarak görülmesinin bu konuları çalışmaktan kaçınmada etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü aslında sosyal bilgiler ve tarih öğretim programları doğrudan tartışmalı konulara yer vermese bile bu dersler doğal olarak tartışmalı konuları barındırır. Özellikle tarih ve sosyal bilgiler dersleriyle ilişkili tartışmalı konuların çoğunluğunun aynı zamanda politik bir nitelik taşıdığı ve güncel siyasi tartışmaların içinde yer alan konular oldukları için bu konuların ele alınmasından kaçınıldığı düşünülmektedir. Nitekim öğretmenlerin bu konuları tartışmaya açmanın sakıncalı olacağını düşünmeleri tartışmalı konuları ele almaktan kaçınmalarına sebep olur (Günal, 2016; Hess, 2004, s.260; Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, 2017, s. 324; Koldaş 2018; Ochoa-Becker, 2007, s.165; Zembylas ve Kambani, 2012. Sosyal bilimlerle ilgili derslerde tartışmalı konular öğretimi üzerine yapılmış tez çalışmaları hakkındaki bazı bilgiler tablo 1.1'de sunulmuştur.

Tablo 1.1: Türkiye'de Sosyal Bilimlerle İlintili Dersler Kapsamında Yapılan Tartışmalı Konularla İlgili Tezler Hakkında

Araştırmacı/ Yıl	Araştırma Konusu	Araştırma Yöntemi/Modeli	Çalışma Alanı	Tez Türü
Seçgin, 2009	Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri	Betimsel Tarama	Öğretmen Eğitimi	YL
Tokdemir, 2013	Tarih öğretmenlerinin tartışma yöntemine dair görüşleri ve uygulamaları	Karma Yöntem	Tarih Eğitimi	DR
Çopur, 2015	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşünceleri	Karma Yöntem	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Günal, 2016	Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları	Durum Çalışması	Tarih Eğitimi	DR
Öztürk, 2017	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları	Karma Yöntem	Sosyal Bilgiler Eğitimi	DR
Tatar, 2018	İhmal edilen program kapsamında ilk ve ortaokul öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konuların incelenmesi	Nitel Betimsel Model	Eğitim Bilimleri	DR
Tuncer, 2018	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi	Karma Yöntem	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Yücel, 2018	Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde tartışmalı konular	Yarı Deneysel	Sosyal Bilgiler Eğitimi	YL
Koldaş, 2018	Tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumu	Fenomenoloji	Tarih Eğitimi	YL
Deniz, 2018	Sınıf öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşünceleri	Durum Çalışması	Sınıf öğretmenliği	YL

Sosyal bilimler eğitimi alanında tartışmalı konular üzerine Türkiye'deki ilk çalışmalardan biri Seçgin (2009) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada "öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri" incelenmiştir. Araştırma farklı branşlardan toplam 446 öğretmen adayının katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada öncelikle öğretmen adayları kendilerine sunulan bir dizi tartışmalı konunun ne derece tartışmalı olup olmadığını

değerlendirmiştir. Daha sonra bu konulardan hangilerinin sınıflarda tartışmaya açılması gerektiği konusunda görüşünü belirtmiştir. Bunların yanında tartışmalı konuları sınıflarında ele almış olsalardı nasıl bir yol izleyebilecekleri ve hangi güçlüklerle karşılaşabilecekleri konusunda varsayıma dayalı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırmanın göze çarpan bazı sonuçlarına göre katılımcı öğretmen adaylarının %90'ı tartışmalı konuların öğretiminde etkili stratejiler için öğretmen adaylarının eğitim alması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bundan başka kendilerine verilen konu listesinden en fazla sayıda öğretmen adayının, daha fazla tartışmalı olarak değerlendirdikleri ilk on konu şöyledir; "terör, işsizlik, KPSS, ekonomik kriz, Türkiye-AB ilişkileri, torpil, eğitim sistemi, ÖSS, yolsuzluklar, sınav sistemleri." Seçgin (2009)'e göre çalışmanın yürütülmüş olduğu dönem itibariyle "türban, darbe ve ihtilaller, cemaatler, Kuzey Irak sorunu, küresel ısınma gibi konular" ülke gündeminde olan tartışmalı konular olmasına rağmen daha az sayıda öğretmen adayı tarafından örneğin, "KPSS, işsizlik, ekonomik kriz" gibi konulara nazaran tartışmalı olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacı bu durumun, katılımcıların kendilerine sunulan konuları kendi bakış açılarına göre değerlendirmelerinden kaynaklı olabileceğini düşünür. Ona göre katılımcılar gelecek kaygısı yaşadıkları için ve kendileriyle ilişkili olduğu için sınavlar ve parasal konuları daha tartışmalı olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte bu sonuç Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs'in (2017, s.322) işaret ettiği gibi öğretmen adaylarının 'tartışmalı konular' kavramından ne anladıklarıyla ilgili olabilir.

Tokdemir, (2013) tarih öğretmenlerinin tartışmayı bir öğretim yöntemi olarak kullanma durumlarını ve tartışma yöntemine ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırma doğrudan tartışmalı konulara odaklanmamış olsa dahi tarih öğretmenlerinin tartışmayı nasıl kullandıklarına dair gözleme dayalı önemli bulgular sunar. Ayrıca tartışma yöntemiyle ilgili detaylı bilgiler sunması bakımından da önemli bir araştırmadır. Araştırmada 284 tarih öğretmenine anket uygulanmış, 30 tarih öğretmeniyle mülakat yapılmış ve 4 tarih öğretmeninin dersleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın anket ve görüşmeye dayalı bulgularına göre tarih öğretmenleri tartışmayı tarih dersi için etkili ve kullanılması gerekli bir yöntem olarak nitelendirirler. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (224 öğretmen), tartışmalı ve hassas konuları tartışma yöntemi ile (zaman zaman 83 öğretmen, çoğu zaman 100 öğretmen, her zaman 41 öğretmen) ele aldıklarını söylerler. Öte yandan gözleme dayalı bulgular sınıflarda meydana gelen tartışmaların çoğunlukla öğretmenin soru sorması ve öğrencilerin soruyu cevaplaması

şeklinde alt boyutta tartışmalar olduğunu ortaya koyar. Araştırmacı bu durumla ilgili olarak şu açıklamayı yapar "Öğrencilerin birbirlerine soru sorması, birbirlerinden açıklama istemeleri, birbirlerinin görüşlerine itiraz etmeleri, ileri sürülen görüşlere yönelik kanıt istemeleri gibi üst düzey tartışmalarda olması gereken hususlar gözlemlenmemiştir (s.211)." Gözlemler boyunca farklı görüşlerin ve bu görüşleri destekleyen kanıtların ve kaynakların incelendiği, anlamayı geliştirmek ve doğru bilgilere ulaşmak amacıyla yapılan müzakereci tartışmalar yapılmadığı belirtilir. Yine öğretmenlerin tartışmaya dayalı dersleri plan yaparak uygulamadıkları, gözlemlenen 40 saatlik dersin hiçbirinin tartışmaya dayalı olarak planlanmadığı ve derslerde tartışma başlatmak için doğan fırsatları etkili bir şekilde kullanamadıkları belirtilir.

Çopur (2015), "sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerini" incelediği bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma kapsamında 140 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmış ve bu örneklem içinden seçilmiş 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle daha derinlemesine bilgiler edinmek amacıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan anket formu Seçgin (2009)'in araştırmasında kullanılan anket formundan uyarlanmıştır ve iki araştırmanın sonuçları pek çok açıdan örtüşmektedir. Çopur (2015)'un araştırma sonuçlarına göre, kendilerine sunulan konular içerisinden daha fazla sayıda öğretmenin tartışmalı olarak değerlendirdiği konular; "terör, eğitim sistemi, kadrolaşma, torpil, sınav sistemi, yolsuzluklar, yargı bağımsızlığı, işsizlik, medya, dini istismar" konularıdır. Hem Çopur (2015) hem de Seçgin (2009)'in araştırmasında dikkat çekici bir nokta; anket sonuçlarına göre daha az kişi tarafından tartışmalı olarak değerlendirilen konulardan biri Atatürkçülük olarak tespit edilmiştir. Oysa Yılmaz (2012) ve Koldaş'ın (2018) araştırmalarının sonuçlarına göre katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu Atatürkçülükle ilgili konuları tabu ve tartışmalı konular olarak nitelendirmişlerdir. Her ne kadar bu araştırmaların sonuçları çelişkili gibi görünse de bu durum bir konunun tartışmalı olup olmadığı konusundaki değerlendirmelerin öznel olmasıyla açıklanabilir. Bu duruma bir örnek yine Çopur (2015)'un araştırmasında görülebilir. Araştırmanın anket sonuçlarına göre Türkiye için daha az kişi tarafından tartışmalı olarak değerlendirilen "Ermeni meselesi", "Kürt sorunu" ve "Etnik sorunlar" gibi sorunlar araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu tarafından çok tartışmalı olarak değerlendirilmiştir. Yine bu çalışmanın yürütüldüğü tarih de dahil son yıllarda Türkiye ve dünya gündeminde en fazla tartışılan ve Türkiye'yi doğrudan etkileyen bir konu olarak "göç" konusunun öğretmenler tarafından daha az tartışmalı bir konu olarak görülmüş olması dikkat çekicidir. Bu sonuç

Öztürk'ün (2017, s.184) araştırma bulgularıyla benzerlik gösterir. Bu araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tartışmalı olarak nitelendirdikleri konulardan biri göçtür. Açıktır ki son yıllarda Türkiye gündeminin en tartışmalı konularından biri göç ve mülteci meselesidir. Bir konunun tartışmalı olup olmadığı konusundaki yargılar özneldir. Bu konudaki kararlar kişilerin ideolojilerine ve dünya görüşlerine bağlı olarak değişebilir. Dolayısıyla bir konunun tartışmalı olup olmadığına karar vermek için o konunun toplumdaki yansımalarına bakmak gerekir. Herhangi bir konunun tartışmalılık derecesini belirlemeye yönelik çabalar esasen o konunun tartışmalı bir konu olduğu gerçeğini değiştiremez.

Günal (2016), tarih öğretmenlerinin tartışmalı konuların kullanımı konusundaki uygulamalarını ve görüşlerini araştırmıştır. Tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili özellikle sınıf içi uygulamalara dair gözleme dayalı veriler sunması bakımından önemli bir araştırmadır. Durum çalışması olarak desenlenen araştırmada veriler açık uçlu anket formu, gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada görüşme ve gözlem yapılacak öğretmenler açık uçlu anket uygulanan 87 tarih öğretmeni arasından seçilmiştir. Anket uygulanan öğretmenler arasından seçilen 25 öğretmen ile mülakat yapılmıştır. Özellikle tartışmalı konuları derslerinde kullandığını belirten ve gönüllü olarak görüşmeyi kabul eden öğretmenler seçilmiştir. Son olarak bu 25 öğretmen içerisinden 5 öğretmenin onar saat dersi gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler özellikle tarih biliminin yoruma dayalı doğası gereği tartışmalı konuların ele alınmasını desteklerler. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğu (73 öğretmen) derslerinde tartışmalı konuları ele aldıklarını belirtirler. Bu öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alırken farklı bakış açılarını farklı kaynaklara dayalı olarak tartışmaya açıp açmadığı tam olarak anlaşılamamaktadır. Tartışmalı konuları ele aldıklarını ifade eden öğretmenlerin söylemlerinden alıntılar bu konuları farklı bakış açılarını tartışmaya açmak şeklinde ele aldıklarını kanıtlar nitelikte değildir. Tartışmalı konulara derslerinde yer verdiklerini söyleyen öğretmenlerin çoğu Ermeni sorununu örnek olarak verir (s. 291-292). Araştırmanın gözleme dayalı bulguları tartışmalı konuların farklı görüşleri kanıtlarla destekleyecek şekilde ele alındığını göstermez. Araştırmada tartışmalı konuları ele aldığını söyleyen öğretmenler tartışmalı konuları ele almada bazı koşullara dayalı olarak konuya karar verdiklerini ifade ederler. Buna göre öğretmenler; öğretim programlarında yer alan, öğrencilerin ilgisini çeken, öğrencilerin düzeyine uygun olan, kutuplaşmaya yol açmayacak, resmi tarih anlayışıyla çelişmeyecek, güncel olmayan konuları ele almayı tercih etmektedirler (s291-292).

Araştırmaya katılan öğretmenler işini kaybetme korkusu, soruşturma geçirme, tepki alma, yaftalanma, öğrencileri olumsuz yönde etkileme, öğrenciler arasında sorun yaşanma riski, yanlış anlaşılma, öğrencilerin fikirlerini etkileme gibi gerekçelerle tartışmalı konuları ele almaktan çekindiklerini ifade ederler (s.323). Öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almada engel olarak gördükleri faktörler şunlardır; öğretim programlarını yetiştirme çabası, ailelerden tepki gelme riski, öğrenciler arasında çatışmaya neden olma, öğrencilerin seviyesinin uygun olmaması, sınava hazırlanmaya odaklı bir eğitim anlayışı ve tartışmalı konuların nasıl ele alınabileceği konusunda bir eğitim almamış olmak (s.324).

Öztürk (2017), sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konular öğretimi üzerine fikirlerini ve uygulamalarını araştırmıştır. Karma yöntemle yürütülen bu araştırmada 646 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmış ve 8 öğretmenin sosyal bilgiler dersleri gözlemlenmiştir. Araştırmada Seçgin (2009) tarafından hazırlanan anket formu geliştirilerek kullanılmıştır. Bunun yanında 8 öğretmenin sosyal bilgiler dersleri (toplamda 192 ders saati) gözlemlenmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün bulgularına göre, 70 konu içerisinde en fazla öğretmen tarafından daha çok tartışmalı olarak değerlendirilen ilk on konu; eğitim sistemi, terör, cemaatler, Kürt sorunu, torpil, KPSS, dini istismar, yargı bağımsızlığı, sınav sistemidir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu tartışmalı konuların ele alınmasının eleştirel düşünmeyi, ifade becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin ülke sorunlarına karşı duyarlılığını arttırdığını düşünür. Ayrıca yine öğretmenlerin büyük çoğunluğu tartışmalı konuların okullarda ele alınmasını desteklemektedir (s.105). Öğretmenlerin en fazla demokrasi, çevre kirliliği, insan hakları, internet, TV yayınları, şiddet gibi tartışmalı konuları sınıflarda ele aldıkları belirtilir. Araştırmanın bu bölümündeki bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin tartışmalı olarak gördükleri bu konuları tartışmaya açık bir şekilde mi yoksa farklı görüşleri görmezden gelen ve doğru kabul edilen bir görüşün aktarılması şeklinde mi sundukları anlaşılamamaktadır. Araştırmanın gözleme dayalı bulguları tartışmalı konuların planlı bir şekilde, kanıtlara dayalı olarak tartışmaya açıldığını göstermez. Bu araştırmanın sonuçlarına bütüncül bakıldığında araştırmanın gözleme dayalı bulguları ile öğretmenlerin görüşlerine dayalı bulguları arasında bazı farklılıklar olduğu söylenebilir. Örneğin, ankete cevap veren öğretmenlerin çoğu tartışmalı konuların öğretiminde "öğrencilerin söz almaları için onları teşvik ettiklerini, yapılan tartışmayı tarafsız bir şekilde yönettiklerini, güncel olaylardan yararlandıklarını, demokratik bir ortam sağladıklarını, öğrencilerin ilgilerini dikkate aldıklarını

ve konu hakkında öğrencilere ön bilgiler verdiklerini, öğrencilerin düşüncelerinin kendilerinin oluşturmasını sağladıklarını" ifade etmişlerdir (s.111). Oysa gözleme dayalı bulgulara göre öğretmenlerin tartışmalı konulardaki farklı görüşleri ve bu görüşleri destekleyen argümanları planlama yaparak öğrencilere sunmak ve demokratik bir ortamda tartışmalarını sağlamak gibi bir çabaları yoktur. Araştırmanın gözleme dayalı bulgularına göre öğretmenler tartışmalı konularla ilgili planlama yapmaz ve ele alınacak konuları önceden belirlemez. Spontane bir şekilde gündeme gelen tartışmalı konularla ilgili öğrencilere bazı sorular sorarlar. Yine gözleme dayalı bulgular öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde anlatım yöntemini ve soru cevap tekniğini kullandıklarını, nadiren tartışma tekniğini kullandıklarını ortaya koyar (s.149).

Tatar (2018), öncelikle öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşlerine dayalı olarak Türkiye'deki tartışmalı konuları belirlemiştir. Daha sonra ilk ve ortaokul düzeyinde zorunlu derslerin öğretim programlarında tartışmalı konuların yer alma durumlarını incelemiştir. Tatar katılımcıların görüşlerine dayalı olarak belirlediği tartışmalı konuları "insan hakları, fen ve teknoloji, din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler; ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilişkili tartışmalı konular" biçiminde temalandırmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda okutulan zorunlu derslerin programlarında tartışmalı konular ihmal edilmektedir.

Tuncer (2018) öğretmen adaylarının tartışmalı konulara ilişkin görüşlerini araştırmıştır. Araştırmaya farklı kademelerde öğrenim gören 222 sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, Alagöz (2014) tarafından geliştirilen tartışmalı konular ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca ankete katılan öğretmen adaylarından, son sınıfta olan 25 öğretmen adayıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına göre en tartışmalı olan konular toplumsal sorunlar, güncel konular, eğitim sistemi, siyasi konular, ekonomik konular, futbol fanatizmi ve dindir. "Toplumsal sorunlar teması 'işsizlik', 'sağlık', 'göç', 'ırkçılık', 'kentleşme', 'nüfus artışı', 'çevre sorunları', 'çocuk istismarı', 'şiddet' ve 'cinsiyetçilik' konularını kapsamaktadır." Tuncer araştırmanın bulgularına dayalı olarak özellikle öğretmen eğitimi lisans öğretim programlarına tartışmalı konuların eklenmesini ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konularla etkinlik örneklerine yer verilmesini önerir.

Tartışmalı konularla ilgili bir başka tezde Yücel (2018) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde tartışmalı konuların etkisini araştırmıştır.

Alanyazında sıklıkla tartışmalı konuları farklı bakış açılarına yer verecek şekilde ele almanın eleştirel düşünmeyi geliştireceğine vurgu yapılır. Bu sebeple öğretmen adayları ile yürütülmüş uygulamalı bir araştırma olması bakımından da önemlidir. Araştırma yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda olan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Her iki gruptaki öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun eleştirel düşünme becerilerinin düşük düzeyde olduğu ortaya koyulur. Daha sonra deney grubunda 7 hafta boyunca tartışmalı konular planlı bir şekilde ele alınır. Uygulama sonrası deney grubundaki öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinde olumlu yönde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yine de deney grubundaki öğretmen adaylarının çoğunluğunun eleştirel düşünme düzeyleri düşük olarak tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise eleştirel düşünme açısından öğretmen adaylarının puanları arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma, tartışmalı konuların eleştirel düşünmeye etkisini ortaya koyması açısından önemlidir.

Koldaş (2018), tarih öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak tarih ders kitaplarında tartışmalı konuların nasıl sunulduğunu ve tartışmalı konuların sınıflara nasıl yansıdığını araştırmıştır. Bu kapsamda 19 tarih öğretmeni ile görüşülmüştür. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin tartışmalı konulara verdikleri örnekler Yılmaz'ın (2012) araştırmasına katılan öğretmenlerin tartışmalı konulara verdikleri örneklerle benzerdir. Her iki araştırmada öğretmenler daha çok İnkılap Tarihi, Cumhuriyet Tarihi ve Osmanlı Tarihi'nden örnekler vermişlerdir. Her iki araştırmada katılımcıların tartışmalı konulara örnek olarak verdikleri konular; Ermeni Meselesi, Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı, İnkılaplar, Sultan Vahdettin, Sultan II. Abdülhamit ve Kardeş Katlidir. Araştırmaya göre öğrenciler özellikle gündemde olan tartışmalı konulara karşı ilgilidirler ve bu konuları sınıf ortamına getirmektedirler. Ayrıca yayınlanmakta olan tarihi dizilerde konu edilen bazı olayları ve güncel siyasi tartışmalardaki tarihsel konuları öğrencilerin tartışmalı olarak gündeme getirdikleri ifade edilir. Bu konular özellikle Osmanlı padişahlarının özel hayatları ve Atatürk'ün hayatı ve faaliyetleridir.

Koldaş (2018), araştırmaya katılan öğretmenlerin anlatılarına dayalı olarak tartışmalı konulara yaklaşımları konusunda öğretmenleri "kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar" olarak sınıflandırmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğunluğu tartışmalı konulara derslerinde yer vermemektedir. Araştırmaya katılan 6 öğretmen risk alanlar olarak nitelendirilmiştir.

Öğretmenlerin tartışmalı konulardan kaçınma gerekçeleri işini kaybetme, soruşturma ve toplumsal tepki gibi korkular ve fikir özgürlüğü olmadığını düşünmeleridir. Ayrıca öğretim programının yoğun olması, öğrencilerin sınava hazırlanma zorunluluğu, öğrenci düzeylerinin uygun olmaması, tartışmaların kutuplaşmalara neden olması, okulun bulunduğu çevrenin toplumsal yapısının uygun olmaması ve meslek liseleri gibi okul türlerinin akademik seviyelerinin düşük olması öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almasını güçleştiren etkenler olarak tespit edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin çoğunluğu tarih dersinin doğal olarak tartışmalı konuları içermesine rağmen ders kitaplarında tartışmaya açık bir şekilde yer verilmediğini belirtir. Bunun yerine tek taraflı olarak doğru kabul edilen bir bakış açısının aktarıldığını ifade ederler. Öğretmenlerden bazıları tartışmalı konuların farklı görüşleri kapsayacak şekilde sunulması gerektiğini belirtir. Örneğin, katılımcılardan biri Ermeni meselesinin farklı görüşleri tartışmaya açacak bir şekilde ele alınması gerektiğini söylemiştir. Aynı katılımcı tarihin başlangıcı olarak Evrim Teorisi ve buna karşı yaradılış inancına yer verilebileceğini ifade etmiştir. Bir başka öğretmen "Atatürk diktatör müydü?" şeklinde bir başlıkla Atatürk'ün uygulamalarına yer verilebileceğini söylemiştir. Osmanlı padişahlarının özel hayatları, Devşirme sistemi üzerine tartışmalar programa dahil edilebilecek diğer konular olarak ifade edilmiştir (s.54-55). Koldaş, öğretmenlerin bazılarının tarihi belgelere dayalı olarak tarihi olayların net bir şekilde aydınlatılabileceği ve bu yolla kesin doğrulara ulaşılabileceğini savunan pozitivist bir tarih anlayışını benimsemiş olduklarını ortaya koymuştur (s.52).

Deniz (2018), sınıf öğretmenlerinin tartışmalı konular öğretimiyle ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada 20 sınıf öğretmeniyle mülakat yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin tartışmalı konuların eğitsel araç olarak kullanılması konusundaki görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Katılımcı öğretmenlere göre en tartışmalı konular "eğitim sistemi, etnik sorunlar, sınav sistemi, torpil, ana dilde eğitim, darbe ve enflasyondur." Öğretmenlerden biri hariç diğer hepsi tartışmalı konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Genel olarak ilkokul öğrencilerinin çok küçük olduğu gerekçesiyle toplumsal sorunlardan uzak tutulması gerektiği düşünülür. Bu araştırmada öğretmenler tam tersi bir düşünce ortaya koyarlar. Öğretmenler tartışmalı konuların ele alınmasıyla öğrencilerin farklı düşüncelere saygılı olma, empati geliştirme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirme, birlikte yaşama kültürü kazandırma, duyarlılık geliştirme, toplumsal sorunlara karşı farkındalık oluşturma, farklı bakış açıları kazanma, tartışma kültürünü öğrenme gibi kazanımlar edinebileceğini düşünmektedirler.

Bununla birlikte öğretmenler tartışmalı konuları sınıf ortamında ele almanın arkadaşlık bağlarına zarar verebileceğini, kutuplaşma ve çatışmaya neden olma, bazı durumlarda velilerin tepki göstermesi gibi olumsuzluklara sebep olabileceğini düşünmektedir. Öğretmenler "şiddet, darbe, hayvan hakları, işsizlik, fanatizm, çevre kirliliği, terör, madde bağımlılığı, internet ve TV yayınları" konularının öğrenciler tarafından sıklıkla sınıfa getirilen tartışmalı konular olduğunu söyler (s.145).

Çepni, ve Geçit, (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve görüşlerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adayları sosyobilimsel konuların kullanılması ile "farklı bakış açısı geliştirme, bilinçli olma, bilgi sahibi olma, disiplinler arası ilişkilendirme, muhakeme edebilme, tartışma becerisi" gibi kazanımların sağlanacağını düşünmektedir.

Demir ve Pismek (2018) sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişisel özelliklerinin ve ideolojilerinin tartışmalı konuları ele alma biçimlerini etkileyip etkilemediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ideolojileri ve kişisel özellikleri bu sorunları sınıflarında sunma biçimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Araştırmada aynı zamanda anket aracılığıyla öğretmenlere göre tartışmalı konuların neler olduğu ortaya koyulmuştur. Hilafet, laiklik, kardeş katli, Tehcir Kanunu, II. Abdülhamid ve Atatürk ilke ve inkılâpları gibi konular tartışmalı konular olarak tespit edilmiştir.

Baloğlu Uğurlu ve Doğan (2016) sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının (116 öğrenci) ve sosyal bilgiler öğretmenliği programında görev yapan akademisyenlerin (13 akademisyen) tartışmalı konular öğretimi ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının görüşlerine göre tartışmalı konuları ele almanın yararları, tartışmalı konular ele alınırken yaşanılan sorunlar, tartışmalı konuların ele alınmasında akademisyenlerden beklentiler; akademisyenlerin görüşlerine göre tartışmalı konuları ele almanın önemi, tartışmalı konuları tartışmaya açma nedenleri ve tartışmalarda yaşanan sorunlar gibi noktalar aydınlatılmaya çalışılır. Araştırmanın sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de akademisyenler tartışmalı konuların farklı bakış açısı kazanmayı destekleme hem de ele alınan konuya dair bilgi edinme noktasında önemli olduğunu düşünür. Araştırmanın bir diğer önemli sonucuna göre öğretmen adayları tartışmalı konuların ele alınmasında sınıftaki gürültüyü ve birbirlerine karşı gösterdikleri hoşgörüsüz tutum ve davranışları sorun olarak görmektedir. Akademisyenlere göre

tartışmalı konuların ele alınmasındaki en önemli sorun ise öğrencilerin konuya dair yeterli bilgiye sahip olmayışları ve dolayısıyla çok boyutlu değerlendirmeler yapamamalarıdır.

Demircioğlu (2016) tarih öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koyar. Katılımcı öğretmenlerin tartışmalı konuları politik bir nitelikte tanımladıkları ve bu nedenle ele almaktan kaçındıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin tartışmalı konuların nasıl ele alınabileceği üzerine bir eğitim almamış olmadıklarına değinilir.

Avaroğulları (2015), tartışmalı konuların ele alınmasındaki güçlüklerin çoğunluğunun öğretmenlerin yeterli bilgi ve beceriye sahip olmasıyla çözülebileceğini savunur. Nitekim sosyal bilgiler öğretmenleriyle yürüttüğü araştırma ile bu önermesini destekler. Avaroğulları, 24 sosyal bilgiler öğretmeninin katılımıyla bir eylem araştırması yürütmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere altı gün boyunca tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili teorik ve uygulamalı dersler verilmiştir. Öğretmenler bu süreçte tartışmalı konuların ele alınmasında kullanılabilecek stratejiler ve yöntemler konusunda bilgilendirilmiştir. Yine bu süreçte tartışmalı konuların ele alındığı dersler planlamışlardır. Bu eğitimin ardından öğretmenler tartışmalı konuları ele almak konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Alagöz (2014) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara yönelik tutumlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışması yürütmüştür. Çalışmada öğretmen adaylarına yönelik altı faktörlü bir tartışmalı konular tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Ersoy (2013) öğretmen adaylarının tartışmaya katılımını etkileyen etmenleri araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi düşük ailelerden ve sosyokültürel olarak daha az gelişmiş, küçük yerleşim bölgelerinden gelen öğretmen adaylarının kendini ifade etmekte daha fazla zorlanırlar ve tartışmalara daha az katılım gösterirler. Ersoy (2010) bir başka araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yer verilmesinin önemi anlatılmaktadır. Özellikle vatandaşlık eğitimine katkıları vurgulanmaktadır. Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen eğitimi süresince tartışmalı konuların öğretiminin yeterince yer almadığı; bu konuların öğretiminde öğretmenlerin yetersiz

kaldığı; öğretmen eğitimi programında ayrı bir ders olarak tartışmalı konular öğretiminin okutulması gerektiği gibi konulara değinilmiştir.

Yılmaz (2012) sosyal bilgiler öğretmenlerinin tabu ve tartışmalı konulara ilişkin bakış açılarını ve yaklaşımlarını ele alan bir araştırma yapmıştır. Bu kapsamda 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşmüştür. Öncelikle öğretmenlerden "tabu" kavramını tanımlamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin biri hariç diğerleri tabu ve tartışmalı konulara tarihi konulardan ve özellikle Atatürkçülük, Cumhuriyet tarihi ve Osmanlı tarihi konularından örnekler vermişlerdir. Her ne kadar katılımcı öğretmenler tabu ve tartışmalı konuların sınıflarda açık ve şeffaf bir şekilde ele alınması gerektiği yönünde görüş bildirmiş olsalar dahi öğrencilerin seviyelerinin uygun olmaması, resmi öğretim programlarını uygulama zorunluluğu gibi engeller nedeniyle bunu uygulamalarına yansıtamadıkları anlaşılmaktadır (Yılmaz, 2012).

Kabapınar (2012), tarafından kaleme alınan "Üniversite Düzeyindeki İnkılap Tarihi Derslerine Farklı Bir Model İle Bakmak" isimli makalede üniversite düzeyindeki İnkılap Tarihi dersinin kanıt temelli olarak uygulanması ve yapılan uygulamaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma doğrudan tartışmalı ve hassas konuların öğretimiyle ilgili olmasa dahi pek çok açıdan bu alana katkı sağlamaktadır. Çalışmada çoklu bakış açılarını irdelemeyi gerektirecek, zıt bakış açılarını içeren konular kanıt temelli tarih öğretimi metoduyla işlenmiştir. Sonunda ise ders işleniş süreci değerlendirilmiş ve bu yöntemin öğrenciler (öğretmen adayları) açısından kabul gördüğüne dair bulgular elde edilmiştir. Bu araştırmada üniversite öğrencilerine "Bu tarzda işlenen bir tarih dersinin öğrencilerde geliştireceği becerileri ve perspektifler neler olabilir?" sorusu yöneltilmiştir. Bulgulara göre öğretmen adaylarının kendilerinde gelişebilecek becerileri ve perspektifler olarak en çok vurguladıkları özellikler; olaylara farklı boyutlardan bakabilme yeteneği sağlaması; bir konunun nasıl araştırılacağını öğretmesi; düşünmeye sevk etmesi; olaylara objektif bakmayı öğretmesi; empati yapmayı öğretmesi şeklinde sıralanmaktadır. Bu araştırma, yöntemi ve sonuçları bakımından tarih ve sosyal bilgiler öğretiminde olaylara farklı boyutlardan bakabilme, öğrenci merkezli eğitim, objektif düşünebilme becerilerinin geliştirilmesi gibi konularda önemli bir örnek olarak görülmektedir.

Çiçek (2009), Türkiye'de tarih öğretimi açısından tartışmalı konuların neler olduğunu öğretmenlerle yapılan mülakatlarla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin tarih öğretimi açısından tartışmalı olarak gördükleri konular daha çok Osmanlı

Devleti'nin son dönemleri ile Milli Mücadele Dönemi ve Cumhuriyet Dönemine aittir. Bu konulardan bazıları şunlardır; Osmanlı Devleti'nde azınlıklar; Rum, Sırp, Bulgar, Ermeni ve Arap İsyanları; Ermeni Tehciri; Batı'nın Haçlı Zihniyeti; İttihat ve Terakki- II. Abdülhamit. Yine bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuların ortaya çıkışını hazırlayan etmenler üzerinde durulmuştur. Bu etmenler tarih araştırmacısından kaynaklanan nedenler ve tarihsel olayların yapısından kaynaklanan nedenler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır.

Tarihin tartışmalı olarak öğretilmesi üzerine ülkemizde son dönemde yapılmış bazı örnek uygulamalar ve materyal geliştirme çalışmaları vardır. Bunlardan biri Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği (EUROCLIO) tarafından desteklenen, "Avrupa için Anahtar: Türkiye'de Tarih Eğitiminde Yenilikçi Metodoloji" projesi ve bu proje kapsamında yayınlanan kitaptır. "Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri" adlı kitapta "Tartışmalı Konular" bölümü vardır (Köksal ve diğ. 2012). Bu bölümde tartışmalı olan beş ayrı konu hakkında etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinliklerin geliştirilmesi ve ön uygulamalar aşamasında öğretmenler de yer almıştır. Kitabın tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşması için çaba harcandığı bilinmektedir. Ayrıca bu kitaba online olarak ücretsiz ulaşmak mümkündür.

Bunun dışında Tarih Vakfı'nın desteğiyle, 2017-2018 eğitim öğretim yılında "Tarih Eğitimi ve Barışın Dili: Gençler Tarihi Olayları Farklı Perspektiflerden Tartışıyor ve Yazıyor" projesi yürütülmüştür. Proje bazı illerden özel okulların altıncı sınıftan on ikinci sınıf düzeyindeki öğrencileri ve sosyal bilimler öğretmenleriyle yürütülmüştür. Proje kapsamında öncelikle öğretmenlere ve öğrenenlere eğitim atölyeleri düzenlenmiştir. Daha sonra öğrenenler grup çalışmalarıyla ele aldıkları çeşitli tartışmalı tarih konularını incelemiştir. Bu incelemeden sonra toplumsal uzlaşı olmayan ve toplumda bölünmelere yol açan bu tarihi konuları barışçıl bir dille yeniden yazmışlardır. Öğrenenler yeniden yazdıkları tarih metinlerini proje kapsamında düzenlenen "Tarih Panayırı"nda sunmuşlardır. Projenin amacı tarih derslerinin barışçıl bir tarih bilinci geliştirmek için kullanılmasına dair bir uygulama geliştirmektir (Güllü, Balcı ve Adıgüzel, 2018).

Türkiye'de sosyal bilimlerle ilgili derslerde tartışmalı ve hassas konularla ilgili yapılan araştırmaların öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alma durumlarını incelemeye, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konulara yaklaşımlarını ortaya koymaya, öğretim programlarında bu konuların yer alma durumunu tespit etmeye ve Türkiye'nin tartışmalı

konularını belirlemeye yönelik araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuları ele almaya yönelik eylem planı hazırlama, uygulama ve bu süreci değerlendirme amaçlanmaktadır. Dolayısıyla tartışmalı konularla ilgili erişilebilen araştırmalar değerlendirildiğinde bu araştırma sosyal bilgiler dersi bağlamında tartışmalı ve hassas konuları ele almaya yönelik uygulamalı ilk araştırma olduğu için araştırmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Tanımlar

Tartışmalı Konular (İhtilaflı Konular): Siyasi, ekonomik, sosyal, dini veya kişisel alanlarda; farklı değer, inanç veya ilgilere dayanan, farklı görüş, düşünce ve bakış açılarının olduğu; toplumun genelini ilgilendiren güncel veya süre gelen konulardır (Yazıcı ve Seçgin, 2010).

Hassas Konular: Toplumun belli kesimlerinde veya tamamında hassasiyetle karşılanan, kişileri rahatsız eden konulardır. Sosyal bölünmeye neden olan olayların çoğunluğu aynı zamanda hassas konulardır (Stradling, 2003).

Eylem Araştırması: Eylem araştırması, bir okulda çalışan öğretmen, yönetici ya da eğitim danışmanı gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da başka bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların anlaşılması ve bu sorunlara çözüm üretmeye yönelik sistematik olarak veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL/KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Tartışmalı ve Hassas Konular

Tartışmalı ve hassas konuların tanımlamalarında ayırt edici özellikler olsa da özellikle toplumsal sorunlarla ilgili olan ve toplumsal bölünmelere neden olan tartışmalı konuların çoğunluğu aynı zamanda hassas konulardır. Dolayısıyla tartışmalı ve hassas konular temel özellikleri bakımından ayırt edilebilir olsa dahi aynı zamanda hem tartışmalı hem de hassas olan konuların sayısı çok fazladır. Aşağıda tartışmalı ve hassas konuların tanımları, ortak ve ayırt edici özellikleri açıklanmaktadır.

2.1.1. Tartışmalı Konu Nedir?

'Tartışmalı konular' kavramının İngilizcedeki karşılığı 'controversial issues'tır. Türkçe alanyazında yaygın kullanım 'tartışmalı konular' biçimindedir. Zaman zaman 'ihtilaflı konular' kavramının da tartışmalı konular kavramı yerine kullanıldığı görülür (örneğin, Akman ve Bastık, 2016; Akman, ve Patoğlu, 2016). Alanyazında daha yaygın bir şekilde kullanıldığı için bu araştırmada 'tartışmalı konu' kavramı tercih edilmiştir.

Alanyazında tartışmalı konularla ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlamalarda tartışmalı konularla ilgili farklı özellikler vurgulansa da tanımların çok sayıda ortak noktaları söz konusudur. Örneğin, Guilford (1941) tartışmalı konuları, birçok kişinin farklı görüşlere, tutumlara, duygulara sahip olduğu ve farklı çözüm önerileri sunduğu uluslararası, ulusal veya yerel meseleler olarak tanımlar. Benzer bir tanımda tartışmalı konular, evrensel bir bakış açısının olmadığı, önemli grupların karşıt açıklamalar ve çözümler sunduğu, toplumu bölen konular (QCA, 1998, s.56) olarak tanımlanır. Fraser'e göre (1963'ten akt. McKernan, 1982, s.58) tartışmalı konular, evrensel olarak kabul edilebilecek tek bir çözüm yolunun olmadığı, farklı bireylerin ve grupların birbiriyle çatışan öneriler sunduğu problemlerdir. Önerilen başa çıkma yolları veya çözüm önerileri toplumun bazı kesimleri tarafından sakıncalı görülür ve tepkiyle karşılanır. Neredeyse toplumun tüm kesimlerinin kabul ettiği bir eylem süreci

formüle edildiğinde uzlaşmaya varılmıştır ve konu artık tartışılmazdır. Avaroğulları (2015, s.140) tartışmalı konuları "değer veya inanç tartışmalarını içeren, çok sayıda insan tarafından önemli bulunan, toplumun genelini ilgilendiren, evrensel olarak kabul edilmiş sabit bir görüşün olmadığı konulardır." biçiminde tanımlar.

Dearden (1981) tartışmalı konuları tanımlamanın da tartışmalı olabileceğini söyler ve Bailey'in tartışmalı konular tanımlamasını eleştirir. Bailey'e göre (1975'ten akt. Dearden, 1981, s.38) tartışmalı konular sosyal gerçekliklerle ilgili konulardır ve bir konuda yapılan açıklamalara ve iddialara katılmayan insanların olduğu gözleniyorsa o konu tartışmalıdır. Dearden öncelikle bu tanımın davranışçı bakış açısını yansıttığını söyler. Ayrıca bir konunun tartışmalı olabilmesi için bir grup insanın karşıt görüşte olmasını yeterli görmez. Yani sadece anlaşmazlık, bir konunun tartışmalı olarak tanımlanması için yeterli değildir. Çünkü aslında yeterince gözlersek hemen her konuda anlaşmazlıkların olduğunu söyleyebiliriz. Dearden buna karşın bir konunun tartışmalı olup olmadığına karar vermek için epistemik bir ölçüt önerir. Buna göre gerekli olan, makul bir anlaşmazlığın olmasıdır. Yani bir konunun tartışmaya değer olması için ortaya atılan görüşler akla/mantığa aykırı olmamalıdır. Aksi halde temelsiz, asılsız görüşler ve spekülatif iddialar dikkate alınmış olur. Ayrıca evrensel olarak kabul görmüş doğruların olduğu sosyal gerçeklikleri tartışmayı gerekli görmez ve mantıklı bulmaz. Dearden, Stenhouse'un tartışmalı konu tanımını da eleştirir. Stenhouse'a göre (1970'den akt. Dearden, 1981) tartışmalı konular insanları bölen ve değer yargıları içerdiği için sadece kanıtlara ve deneye dayalı olarak çözümlenemeyecek konulardır. Dearden bu tanımlamada tartışmalı konuların değer yargıları içermeyle sınırlandırılmasını eleştirir. Öncelikle herkes tarafından doğru kabul edilen bazı değer yargılarının varlığından bahseder. Buna ek olarak bazı tartışmalı konuların değer yargıları içermediğini söyler. Ampirik olguların birçoğunun ve hatta matematikte bazı konuların da tartışmalı olabileceğini ekler. Dearden, (1981, s.38-39) bu eleştirilerinden sonra dört farklı tipte tartışmalı konu türünü açıklar ve bu tanımlamalarını örneklendirir;

1. Daha açıklayıcı kanıt olsa çözülebilecek olan; ancak konuyla ilgili yetersiz kanıt olduğu için çözülemeyen konular tartışmalıdır. Özellikle uzun vadede sonucu ortaya çıkabilecek politikalar bu tür tartışmaları doğurur. Çünkü uygulamalar sonucunda

olabilecekler önceden net bir şekilde bilinemez ve hem lehte hem de aleyhte bazı kanıtlar vardır. Ayrıca belki de daha fazla kanıt olmuş olsaydı üzerinde uzlaşmaya varılabilecek tarihi konular vardır. Bu sebeple tarihsel kanıtların sınırlı olduğu dönemlere ait tarihi tartışmalı konular bu kapsamda değerlendirilebilir.

2. Bir konuyla ilgili değerlendirme kriterlerine verilen önemin farklı olduğu konular tartışmalıdır. Örneğin, bir yeraltı zenginliğiyle ilgili değerlendirmeler çevresel ve ekonomik faktörlere göre yapılabilir. Bu durumda ekonomik kazanç sağlayacak kişilerle çevresel olumsuzluktan etkilenme riski olan kişilerin değerlendirmelerinde bir çatışma durumu ortaya çıkar. Bu çatışmalar, tartışmaların kaynağıdır.
3. Olayın değerlendirilmesinde hangi kriterlerin göz önünde bulundurulacağına dair anlaşmazlığın olduğu durumlar tartışmalıdır. En zorlu çatışmalar bu durumlarda ortaya çıkar. Örneğin, önemli bir hastalığa çare olabilecek yeni bir ilaç için hayvanlar üzerinde deneyler yapılması fikrini düşünelim. Bazıları durumun fayda-zarar açısından değerlendirmesi gerektiğini iddia edebilir, diğerleri ise hayvanlar üzerinde deney yapmanın ahlaki olmadığını savunabilir.
4. Bireysel değerlendirmelerin yanında tüm anlayış çerçevelerinin farklı olduğu durumlarda tartışmalar ortaya çıkar. Örneğin, dine inanan ile inanmayanlar arasında dünyadaki pek çok şeyin açıklanması konusunda farklılıklar vardır. Burada değerlendirmelere kaynaklık eden referans çerçevesinin anlayışı esas alınır.

McCully (2006), tartışmalı konuların tanımlanmasında ve ele alınmasında duygusal unsurların göz ardı edildiğini düşünür. Ona göre, özellikle çatışmalarla bölünmüş toplumlarda tartışmalı konular kaçınılmaz olarak duygusal tepkiler ortaya çıkarır. Çünkü bu sorunların çoğu öğrenenlerin veya öğretmenlerin yaşantılarını doğrudan etkileyen olaylardır. Birçok kişi, doğrudan aileleri veya yakın çevrelerinde ölüm veya yaralanma gibi olumsuzluklara şahit olmuş olabilir. Bu olumsuz deneyimler ve tanıklıklar hem tartışmalı konulara bakış açısını hem de bu konuların öğretimini etkiler. Ona göre tartışmalı konuların ele alınmasında sorunları analiz etme, alternatif görüşleri tartışma, çözüm önerileri geliştirme ve bu önerilerden birini destekleme gibi akıl yürütmeye dayalı süreçlerde duygusal unsurlar göz ardı edilir.

Buraya kadar sunulan tartışmalı konularla ilgili tanımlarda farklı özelliklerin ön plana çıkarılmış olduğu görülebilir. Bunca tartışmaya ve farklı tanımlamaya rağmen hangi konuların tartışmalı konu kapsamında ele alınabileceği üzerinde bir uzlaşı yoktur. Tartışmalı konularla ilgili alanyazın incelendiğinde çalışmaların iki farklı anlayış temelinde yapıldığı görülür. Birincisi toplumun bir kesimi ve/veya otorite tarafından öğretim programlarına dahil edilmesinin sakıncalı olarak görülebileceği sorunlarla ilgili araştırmalar; ikincisi ise öğrenenlerin tartışmaya açık olarak sunulan bir konuya dair farklı görüşleri, bu görüşleri destekleyen argümanları incelemeleri ve görüş geliştirmeleri üzerine yapılan araştırmalardır. Yani bazı konuların kendisi tartışmalıdır, üzerinde uzlaşmaya varılamaz, bazı konuların ise sınıflarda ele alınmaya uygun olup olmadığı tartışmalıdır. Dolayısıyla tartışmalı konular kavramı hem sınıflarda ele alınması sakıncalı görülen konuları (bazı kesimler tarafından sakıncalı bulunan; ancak karşıt görüşlerin zorunlu olmadığı konular) hem de farklı bakış açılarının olduğu, üzerinde uzlaşmaya varılamayan konuları kapsar. Buna ek olarak aynı konu bazen hem karşıt görüşleri barındırabilir hem de ele alınması sakıncalı olarak görülebilir (Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, 2017, s.322). Dolayısıyla bu ayrımın çok kesin sınırları yoktur; ancak bazı durumlarda bu ayrımın yapılması önemlidir. Çünkü bu iki farklı boyuttaki konuları ele alırken kullanılacak pedagojik yaklaşımlar ve amaçlar farklılaşabilir. Örneğin, farklı görüşlerin olduğu tartışmalı bir konu ele alınırken tipik bir tartışma, öğrenen ya da öğretmen tarafından ortaya atılan bir soru ya da iddia ile başlar. Takip eden diyaloglar destekleyici kanıtların, yorumların ve farklı bakış açılarının ifade edilmesini kapsar (Harwood and Hahn, 1990). Fakat ırkçılık gibi temel insan hakları ihlalleriyle ilgili olan ve ele alınması sakıncalı olarak görülebilecek konularda temel amaç farklı görüşleri tartışmaya açmak değil, ele alınan konunun insani boyutlarını incelemektir.

Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs (2017), araştırmalarında öğretim programlarına dahil edilmesi sakıncalı olan konular için "topic" yani "konu" farklı bakış açıları sebebiyle tartışmalı olan konular için "issue" yani "sorun/mesele" kavramlarını kullanırlar. Bu kavramsallaştırma alanyazında bu konudaki muğlaklığı ortadan kaldırmaya yetmez. Çünkü özellikle tartışmalı sorunların (issues) çoğu zaman tartışmalı konuları (topic) içerdiğini onlar da kabul eder (s.323). Bunun dışında tartışmalı konular ve ele alınması sakıncalı olarak

görüldüğü için tartışmalı olan konular arasındaki ayrımı daha farklı şekillerde yapmaya çalışan uzmanlar da vardır. Örneğin, Hand (2008) tartışmalı konuların öğretimi hakkında şu belirlemede bulunur;

> *Bir şeyi tartışmalı olarak öğretmek, konuyla ilgili farklı bakış açılarını mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde ortaya koymaktır. Soruna dair cevaplardan herhangi birini desteklemeden öğrencilerin kendilerinin araştırmasına ve doğruya ulaşmasına imkân sağlamaktır. Burada amaç, en azından, öğrencilerin bir konu hakkındaki farklı görüşleri, bu görüşleri destekleyen argümanları anlamaları ve kendi görüşlerini değerlendirerek savunmalarıdır (s.213).*

Bu açıklama tartışmalı konular öğretimi için oldukça açık ve net bir ifadedir. Ne var ki tartışmalı konular alanyazını, ırkçılık, göç, ayrımcılık gibi sadece 'farklı bakış açılarının incelenmesi' üzerine kurgulanamayacak konuları da kapsamaktadır. Söz gelişi ırkçılığı ele alırken farklı görüşlerden biri olarak 'Nazilerin arı ırk projesini' 'tarafsız ve dengeli' olmak adına sınıfa getirip öğrenenlerin bu fikri incelemesi ve isterlerse desteklemesi için imkân sağlamak gibi bir yaklaşım elbette etik ve doğru değildir. Irkçılık insanlığın büyük çoğunluğu açısından, insanlık dışı bir uygulama olduğu konusunda uzlaşmaya varılmış bir olgudur. Dolayısıyla bir öğretmenin ırkçılık konusunda durması gereken yer bellidir. Örneğin, Holokost'un insanlık tarihindeki en kötü insanlık suçlarından biri olduğu kabul edilir. Yine de Holokost'un çocukları olumsuz etkileyebileceği için sınıflarda ele alınmaya uygun olup olmadığı konusunda tartışmalar vardır (Woolley, 2010). Hand (2008, s.213) tartışmalı konular öğretimi alanyazınındaki bu tutarsızlıkla ilgili bir ayrım yapar. Bu noktada yönlendirici eğitim ve yönlendirici olmayan eğitim (directive-nondirective) ile çözüme kavuşturulmuş/üzerinde uzlaşmaya varılmış (settled, resolved) konularla tartışmalı konuları birbirinden ayırır. Ona göre tartışmalı konuların öğretimi yönlendirici olmamalıdır. Ele alınan konuyla ilgili farklı bakış açıları öğrenenlere sunulmalıdır ve onların konuyla ilgili bir görüş geliştirmeleri sağlanmalıdır. Hand (2008, s.213) yönlendirici ve yönlendirici olmayan eğitimle ilgili şunları dile getirir:

> *Bir şeyi tartışmalı olarak öğretmek, çözüme kavuşturulmuş veya uzlaşmaya varılmış olarak öğretmekle tam bir tezat oluşturur. Burada problemin çözümü ile birlikte öğretilmesi, sorunun cevabıyla birlikte öğretilmesi ile istenilen sonuç, tam olarak öğrencilerin öğretmenin konu hakkındaki görüşlerine katılmasıdır. Bu tür bir öğretimin illaki didaktik veya "öğretmen merkezli" olması gerekmez: Öğrencilerin onaylanmış bir*

> *çözüme veya doğru cevaba giden yolları bulmalarını sağlamak için araştırma veya "öğrenci merkezli" öğretim yöntemlerini kullanmak mümkündür. Sabit/çözüme kavuşturulmuş olarak öğretmeyi, tartışmalı olarak öğretmekten (veya yönlendirici eğitimi yönlendirici olmayan eğitimden) ayırt eden şey pedagojik bir yöntem veya tarz değil, öğretmenin bir konuyla ilgili olarak doğru olanı onaylama isteğidir.*

Bu yaklaşıma göre değerlendirdiğimizde son yıllarda yaşanan savaşlar ve kitlesel göçler sebebiyle güncel ve tartışılan bir konu olmasına rağmen "göç" konusu tartışmalı bir konu değildir. Çünkü iltica, temel insan haklarından biridir ve bu nedenle göç, bir insan hakları sorunudur. Dolayısıyla göç, üzerinde uzlaşmaya varılmış bir kavram olarak düşünülebilir. Bununla birlikte göç konusuyla ilişkili uygulamalar ve politikalar, örneğin Türkiye'nin göç politikaları, tartışmalı konular olarak ele alınabilir. Ne var ki bu da kesin bir yargı değildir. Örneğin Washington ve Humphries'in (2011) araştırmalarında uygulamalarını inceledikleri öğretmenin değerlendirmesine göre göç ve pozitif ayrımcılık tartışmalı konulardır; ancak kölelik ve Jim Crow Yasası (Amerika'da ırkların tecrit edilmesini düzenleyen yasalar) tartışmalı konular değildir. Yani bu öğretmen kölelik ve Jim Crow Yasasını zaten tartışmasız bir şekilde yanlış uygulamalar ve insan hakları ihlali olarak kabul eder ve göç ve pozitif ayrımcılık gibi konuları tartışmalı olarak değerlendirir.

Öte yandan Dabach, Merchant ve Fones'a (2018) göre göç konusu tartışmalı olarak öğretilmemelidir çünkü göç bir insan hakları sorunudur. Dolayısıyla bu meseleyi tartışmak yerine göçmenlerin yaşadığı insan hakları ihlallerinin tartışıldığı bir öğretimi savunurlar. Göçmenlik tartışmalarına tipik yaklaşımların yeniden ele alınarak özellikle göç olgusunun insani yönünün ön plana çıkarılmasını önerirler. Yazarların göç olgusunu "tartışmalı" veya "üzerinde uzlaşmaya varılmış" olarak ele alınması kararını uygulayıcılara bırakmadan bu yönde bir tavsiyede bulunmaları dikkat çekicidir. Bunun göç olgusunun meşruiyetine destek olmak ve göçün bir hak olarak kavramsallaştırılmasını sağlamak için yapılan bir öneri olduğu düşünülmektedir. Nitekim onlar da göç konusunun tartışmalara kapalı olarak ele alınmasını hem göçün temel bir insan hakkı olmasıyla hem de sınıflarında göçmen öğrenci sayısının fazla olmasıyla ilişkilendirirler. Bu sayede daha derin bir göç anlayışı inşa edilebileceğini, çocukların göç algılarının olumlu yönde geliştirilmesine katkıda bulunulacağını savunurlar.

Bu durumda ‘Bir konuyu tartışmalı olarak ele almak o konunun meşruiyetine veya haklılığına gölge düşürür mü?’ sorusu akla gelir. Başka bir deyişle örneğin, göç konusunu özellikle yazarların bahsettiği gibi göçmen öğrencilerin de olduğu bir sınıfta tartışmalı olarak ele almak, göç olgusuna ‘karşı duruşu’ destekleyen bir uygulama olarak nitelendirilebilir mi? O halde sürekli tartışmanın yararlarından bahsederken bir konuyu ‘tartışmalı olarak kabul etmek’ bir anlamda meşruiyetini sorgulamak mıdır? Bu oldukça çelişkili gibi görünse de aslında tartışmalı konuların doğasından kaynaklanan bir ikilemdir. Tartışmalı konular toplumsal olarak üzerinde uzlaşmaya varılamayan konular olduğu için çoğunlukla ‘sakıncalı’ olarak nitelendirilir ve öğretim programlarına dahil edilmesinden kaçınılır, görmezden gelinir ya da toplumda çoğunluk tarafından veya iktidarı o an için elinde bulunduran egemen güç tarafından meşru kabul edilen tek bir bakış açısı doğru olarak öğretilir ve diğer sesler susturulur. Bu iki durum tartışmalı konular için aşılması gereken iki zorlu engeldir. Eğer bu iki engel aşılmış ve tartışmalı ve sakıncalı olarak görülen bir konu, özellikle insani bağlamı olan bir konu, farklı bakış açılarına yer verecek şekilde öğretim programlarına dahil edilmişse bu görmezden gelinmesine veya statükonun kabul ettiği bir şekilde öğretilmesine nazaran daha “ilerici” (Hess, 2009b, s.115) bir uygulama olarak nitelendirilir.

Hess (2009b), bir konuyu tartışmaya açık veya kapalı olarak yapılandırmak konusundaki kararın, okulun ve öğretmenin konuya dair bir pozisyon alma biçimi olduğunu söyler. Bu nedenle bu karar çok önemli bir kilit noktadır ve tartışmalıdır. Başlangıçtaki ‘Bir konuyu tartışmalı olarak ele almak o konunun meşruiyetine veya haklılığına gölge düşürür mü?’ sorusuna dönecek olursak tartışmalı konular yazını toplumsal meselelerin görmezden gelinmesi veya statüko tarafından doğru kabul edilen tek bir bakış açısının öğretilmesindense farklı görüşlerin tartışılmaya açılmasını ve konuların açıklıkla ele alınmasını önerir. Yine de her konunun tartışılması gerektiği fikri doğru bulunmaz. Örneğin, Hess’in (2009b, s.119-120) bir makalesine karşı çıkarak ona karşılık mektup yazan bir öğretmen küresel ısınma konusunun tartışmalara açık bir şekilde ele alınması gerektiğini savunur. Ne var ki Hess bütün dünyayı ilgilendiren ve artık bilim adamlarının çoğunluğu tarafından insan kaynaklı meydana geldiği ve zararlı sonuçları olduğu kabul edilen küresel ısınma konusunun tartışmalara kapalı bir şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünür. Hess bu konuyla ilgili olarak,

herhangi bir konunun tartışmalara kapalı olarak sunulması gerektiğini veya tam tersi tartışmaya açık bir şekilde ele alınması gerektiğini düşünenlerin olabileceğini, zaten tartışmalı konuların öğretimini bu kadar tartışmalı kılan şeyin bu olduğunu dile getirir.

Buradan hareketle "Bir sorunun gerçekten tartışmalı olup olmadığına kim karar veriyor?" (Hess, 2009b, s.122) sorusunu sormak gerekir. Aslında bu konular tartışmalı olarak ele alınmalıdır ya da alınabilir diye bir karar merciinin olması tartışmalı konuların doğasına aykırı bir beklentidir. Bu kararda rol oynayan farklı bağlamlar ve aktörler vardır ve bu durum da konudan konuya değişiklik gösterebilir. Genellikle toplumun bir kesimi bir konunun tartışmalı olduğu konusunda bir görüşe sahiptir. Bu aynı zamanda tartışmalı konuların tanımında ayırt edici özelliklerinden biridir; toplumun farklı kesimleri tarafından üzerinde uzlaşmaya varılamayan konulardır. Dolayısıyla belirleyicilerden biri toplumsal kanıdır. Toplumun yanında politikacılar, bilim adamları gibi uzmanlar, ebeveynler ve öğretmenler (Hess, 2009b, s.122) bir konunun tartışmalı olup olmadığı konusundaki kararda etkilidirler. Son tahlilde bir konunun tartışmalara açık bir şekilde veya tek bir doğru bakış açısını yansıtacak şekilde sunulacağına karar vermesi gereken öğretmenlerdir (Hess ve Avery, 2008, s.510). Toplumda konunun tartışmalı olup olmadığı üzerine derin bir anlaşmazlık varsa bu konuda karar vermek çok daha zordur (Hess, 2009a, s.68). Bu sebeple Hess, tartışmalı konuları ele almada ilk ve en önemli kararın bir konunun meşru tartışma konusu olup olmadığını belirlemek olduğunu söyler. Bu kararı verecek olan öğretmenlerin meslektaşlarına danışmalarını ve onlardan fikir almalarını ve konuları açık veya kapalı olarak sınıflandırırken hangi kriterleri kullandıklarının farkında olmalarını önerir (2009a, s.125). Eğer bir konunun tartışmalara açık bir şekilde öğretilmesi konusunda genel bir uzlaşı varsa bu durumda karar vermek daha kolay olabilir. Yine de tartışmalı konuları ele almada tam bir uzlaşı aramak yersiz ve gereksiz bir beklentidir.

Bu tartışmalara dayalı olarak Hess (2009b) ve Hand (2008) tarafından, bir konunun tartışmalara açık ya da tek bir doğru cevabı olan konular şeklinde yapılan kavramsallaştırmalarına tekrar değinmek gerekirse Hand tartışmalı konular alanyazınında yer alan bazı uygulamaları ve konuları dışlayarak "Bir şeyi tartışmalı olarak öğretmek, konuyla ilgili farklı bakış açılarını mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde ortaya koymaktır"

(Hand, 2008, s.213) görüşünü savunmaktadır. Buna ek olarak "tartışmalı konular" ve "üzerinde uzlaşmaya varılmış konular (settled)" şeklinde bir ayrım yapar. Hess ise benzer bir yaklaşımla tartışmaya açık bir şekilde sunulabilecek konuları "açık (opened)", artık meşru bir şekilde tartışmasız olan konuları "kapalı (closed)" olarak nitelendirir. Bunun dışında bazı konular açık ve kapalı olmak arasında bir değişim süreci içindedir.

Herhangi bir toplumsal meselede soruna neyin neden olduğu, sorunun gerçekten ne olduğu, kimin için sorun olduğu, önerilen çözümlerin güçlü ve zayıf yönleri gibi konular çoğunlukla tartışmalıdır. Kısacası, insanların büyük çoğunluğunun üzerinde hemfikir olduğu bazı şeyler olsa da toplumsal sorunlarda çoğunlukla anlaşmazlıklar vardır ve aslında bu olağandır. Demokratik toplumlarda anlaşmazlıkların fazla olması demokrasinin yetersizliği olarak değil, toplumun ne kadar demokratik olduğunun bir işareti olarak değerlendirilir (Hess ve Murto, 2009, s. 133-134). Asıl mesele hem statüko hem de toplum tarafından bu anlaşmazlıkların nasıl konumlandırıldığı ve nasıl değerlendirildiğiyle ilgilidir. Buraya kadar olan anlatıya dayalı olarak tartışmalı konular literatüründe yer alan konuların doğasıyla ilgili aşağıdaki tespitler yapılabilir;

- Bazı konular meşru bir şekilde tartışmalı konu(lar) olarak kabul edilir.
- Bazı konular tartışmalı olsalar bile tartışmaya açık bir şekilde ele alınmaları konusunda farklı kesimlerden tepkiler gelebilir.
- Herhangi bir konunun tartışmalı olma durumu zaman içinde değişiklik gösterebilir.
- Herhangi bir konunun meşru tartışma konusu olarak sunulmasında toplumda veya eğitimciler arasında fikir ayrılıkları olabilir.
- Tartışmalı konular yazınında yer alan bazı konular tamamıyla tartışmaya açık bir şekilde sunulabilecek konular değildir. Genellikle ırkçılık, ayrımcılık gibi insan hakları ihlalleriyle ilgili olan bu tür konular öğretim programlarına dahil edilmesi sakıncalı bulunduğu için tartışmalı konulardır.
- Irkçılık, ayrımcılık gibi insan hakları ihlalleriyle ilgili olan konuların tartışmaya açık bir şekilde ele alınmasında bu olguların yanlış olduğunun anlaşılması ve etik olarak sorgulanmaları noktasında öğretmenlerin ahlaki sorumlulukları vardır.

- Konu hakkında farklı düşünen kesimler olduğu için tartışmalara açık bir şekilde sunulabilecek konular ve öğretim programlarına dahil edilmesi sakıncalı olarak değerlendirilen konuları kesin bir şekilde ayırmak oldukça zordur.

Son olarak tartışmalı konularla güncel olaylar ortak bazı özelliklerinden dolayı ve zaman zaman birbirlerini kapsadıkları için karıştırılmaktadırlar. Tartışmalı konular güncel olaylardan farklıdır. Güncel konularda her zaman için üzerinde uzlaşmaya varılmamış tartışmalar söz konusu olmayabilir. Örneğin, 2019 yılı Mart ayı içinde yerel seçimler yapılmıştır. Bu zaman zarfı için "seçim" güncel bir olaydır. Seçim konusunda üzerinde uzlaşmaya varılmamış, tartışmalı bir boyut ele alınmadığı müddetçe "seçim" tartışmalı bir konu değildir. Bununla birlikte 2019 yerel seçimlerinde İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı seçimi "iptal kararı" tartışmalı bir konu olarak değerlendirilebilir. Alanyazında özellikle buna benzer mahkeme kararlarının tartışmaya açıldığı görülür. Güncel olaylar derslerde ele alınmalıdır; ancak tartışmalı konuların derinlemesine ele alınmasının bir alternatifi olmamalıdır (Hess, 2009a, s.72). Ayrıca gündemde olan tartışmalı ve hassas konular çocukların ilgisini daha fazla çekebileceği unutulmamalıdır.

2.1.2. Hassas Konu Nedir?

Hassas konuların İngilizce karşılığı "sensitive issues"tur. Belirli bir grubu veya kişileri, rahatsız etme, tedirgin etme potansiyeli olan konular, duyarlı/hassas konulardır (Stradling, 2003, s.82). Her tartışmalı konu hassas olmayabilir (Stradling, 2003, s.83); ancak özellikle toplumsal bölünmelere yol açan tartışmalı konular farklı bağlamlarda çeşitli hassasiyetlere sebep olabilirler. Tokdemir'e göre (2013) hassas konular genellikle birey ve grupların dinî, ahlakî ve millî değerleriyle ilişkilidir. Konuşulması halinde bu konularda hassasiyeti ve duyarlılığı olanların olumsuz etkilenebileceği düşünüldüğü için bu konulara temkinli ve endişeli yaklaşılır. Bazen de geçmişteki utanç verici olaylarla yüzleşmek anlamına geldiği için bu olayları ele almaktan kaçınılır. Stradling'e (2003) göre Holokost, etnik temizlik, iç savaşlar, işgal kuvvetleriyle işbirliği, sınır dışı etmeler, Romanlara yönelik kötü muameleler, göçmen işçiler ve mülteciler, askeri işgaller, insan hakları ihlalleri, dinsel baskılar, mezhep

çatışmaları gibi konular tartışmalı ve hassas konular olarak ele alınmalıdır. Stradling tartışmalı ve hassas konuları ülkelerin geçmişlerinde yaşanan kolektif acılarla ilişkilendirir.

Bireyler kendi deneyimlerine bağlı olarak belli konulara karşı duyarlılık ve hassasiyet geliştirebilirler veya bir yaşantının nesiller boyunca aktarımı söz konusu olabilir. Yani kişi doğrudan deneyimlemediği ve toplumsal hafızayla aktarılmış konulara karşı duyarlılık ve hassasiyet geliştirebilir. Ayrıca hem olayın mağdurları hem de faillerle soy bağı olan kişiler için de bu konular hassas olabilir. Örneğin, Holokost, Nazi Soykırımına doğrudan maruz kalmamış çocuklar ve aynı zamanda Alman çocuklar açısından da hassas bir konudur. Özellikle böyle kolektif acıların olduğu konuları sınıflarda ele almanın bölünmelere sebep olabileceği, eski acıları tekrar gün yüzüne çıkarabileceği ve kişileri olumsuz etkileyeceğinden endişe edilir. Holokost, Almanya tarafından tanınmış ve sorumluluğu alınmış bir olay olmasına rağmen okullarda ele alınmasının çeşitli sakıncaları olabileceği düşünülür. Stradling'e (2003, s.90) göre çok hassas bir konu olarak Holokost ele alınırken doğabilecek sakıncalar şöyledir;

- Mağdurlarla duygudaşlık kurarak duygusal olarak etkilenebilirler,
- Holokost gibi vahşet içeren olaylar anlaşılması zor olduğu için çocukları dehşet içinde bırakabilir.
- Bazı çocuklar acımasız uygulamalara karşı sadistçe bir ilgi ve hayranlık duyabilirler.
- Bazı çocuklar şiddet içeriklerine maruz kaldıkça şiddetin dehşetine karşı duyarsızlaşabilirler.
- Sadece yaşanmış zulümlerin listelenmesi şeklinde ele alınması bir risktir.

Stradling (2003, s.85), hassas konular ele alınırken çocukların olumsuz etkilendiği durumlarda sorunların üstesinden gelebilmek için kullanılmak üzere dengeleme stratejileri, empati stratejileri, araştırma stratejilerini önermektedir. Bu stratejiler aşağıda kısaca özetlenmiştir.

- *Uzaklaştırma stratejileri:* Ele alınan konu okulun bulunduğu yer açısından çok hassas bir konuysa benzer durumlar üzerinden konuşulabilir veya ele alınan konu sınıf içinde kutuplaşmalara yol açmışsa durumun sakinleşmesi için daha farklı örnekler

verilebilir. Buna karşılık Kitson ve McCully (2005) uzaklaştırma stratejisi olarak nitelendirilebilecek bazı uygulamaları eleştirir. Örneğin, İngiltere'de hoşgörü ve çeşitlilik kavramları başka toplumlar üzerinden ele alınır veya Kuzey İrlanda'da, öğretmenler Arap-İsrail çatışması üzerinden, bölünmüş toplumları konuşur. Çocukların farklı bağlamlardaki bir durumu kendi deneyimlerine aktarmaları zordur; çünkü çocukların kendi durumları daha duygusaldır.

- *Dengeleme stratejileri:* Öğretmenler farklı görüşlerin yeterince temsil ediliyor olması için önlemler almalıdırlar. Örneğin, sınıf benzer görüşte olanların hakimiyeti altındaysa ve azınlıkta olanlar sessiz kalıyorsa bu durumda öğretmen 'şeytanın avukatı rolünde' kışkırtıcı sorular sorabilir veya yorumlar yapabilir.
- *Empati stratejileri:* Özellikle belli gruplara karşı örtük ayrımcılığın olduğu durumlarda çocukların dolaylı deneyimler edinebileceği yaşantılar sunulabilir. Bunun için yaratıcı drama etkinlikleri yapılabilir, belgesel veya filmler incelenebilir.
- *Araştırma stratejileri:* Çocuklar tartışmalı ve hassas konularla ilgili sözlü tarih, yerel tarih çalışmaları gibi projeler yapabilirler. Bu hem konuyu daha iyi anlamalarını hem de analitik becerilerinin gelişmesini sağlar.

2.1.3. Tabu Konu Nedir?

Tartışmalı konular alanyazınında tabu konular (taboo topics) kavramsallaştırması (Evans, Avery ve Pederson, 1999; Yılmaz, 2012) kullanılmaktadır. Tabu konular ve tartışmalı konular bazı ortak özelliklere sahip olsalar dahi bu kavramlar arasında semantik bir farklılık olduğu söylenebilir. Tabu konular yasak üzerinden, tartışmalı konular ise çatışma/ihtilaf üzerinden tanımlanabilirler. Tabu olan toplumsal normlarla, inançlarla veya yasal olarak korunuyor olabilir. Buna göre kanunlarla korunan veya yaygın bir toplumsal kabulle sözü edilmesi dahi istenmeyen konular tabu konulardır. Dolayısıyla tabu konuların konuşulması halinde yasal yaptırımlar veya toplumsal baskıya maruz kalma, kınanma, dışlanma ve tehdit söz konusu olabilir. Yılmaz'ın (2012) araştırmasında öğretmenler tabu konuları "yasak", "tartışılması bile problemli" "konuşulmayan ya da konuşulması zor olan" şeklinde tanımlamışlardır. Bununla birlikte tartışmalı konuların bazıları toplumsal dinamiklere bağlı olarak aynı zamanda tabu konular olarak değerlendirilebilir. Yani bir başka

deyişle bazı tartışmalı konuların konuşulması toplum tarafından hoş karşılanmadığı için tehlikeli görülebilir ve çeşitli yaptırımlarla yasaklanabilir. Aslında bir konunun tabu veya tartışmalı olarak kabul edilmesi bir derecelendirme meselesidir. Yani tartışılamayacak, sözü edilemeyecek derecede sakıncalı görülen ve toplumsal kabullerle veya yasalarla korunan konular tabu konulardır. Örneğin, özellikle GDO, nükleer enerji santralleri, küresel ısınma gibi konular tartışmalı olmakla birlikte bu konuların tartışmalara açık bir şekilde ele alınması en azından Türkiye açısından bir tabu değildir. Bununla birlikte günümüzde eşcinsel hakları konusunu sınıflarda ele almak Türkiye bağlamında, en azından şimdilik tabu bir konu olarak nitelendirilebilir.

Tabu konular zamanla tabu olmaktan çıkabilir ve daha kolay tartışılır hale gelebilir. Örneğin Atatürkçülük Türkiye'de tabu olarak kabul edilen konuların başında gösterilmiştir. Özellikle Atatürk Aleyhine İşlenen Suçlar Hakkında Kanun'un (5816 numaralı kanun) çerçevesinde Atatürk'e yönelik eleştirilerin suç sayılabileceği anlayışının hakim olduğu dönemlerden bahsedilebilir. Ancak son yıllarda değişen konjonktürle birlikte bahsi geçen kanunun hala yürürlükte olmasına rağmen Atatürk'e dair eleştirel söylemlerin arttığı görülebilir. Buna göre Atatürk hakkında konuşmanın bir tabu olmaktan çıktığı veya bu yönde bir değişimin olduğu söylenebilir.

2.2. Tartışmalı ve Hassas Konuların Özellikleri

Tartışmalı konular zamana ve toplumsal bağlama göre değişiklik gösterir. Bu değişken karakterlerinin yanında tartışmalı olmanın temel niteliklerine sahiptirler. Araştırmacı tarafından tartışmalı ve hassas konuların temel özellikleri aşağıdaki gibi tanımlanmış ve açıklanmıştır.

2.2.1. Dinamiklik/Dönemsellik

Tartışmalı ve hassas konular dinamik bir yapıya sahiptir. Herhangi bir konunun zaman içinde tartışmalı ve hassas olma özellikleri değişiklik gösterebilir. Yani tartışmalı bir konu zaman içinde bir çözüme ulaşabilir ve uzlaşmaya varılmış bir konu haline gelebilir veya

tartışmalı olan bir konu çözüme ulaşmaz; ancak tartışılmaktan kaçınılan bir konu haline gelebilir ve tabulaşabilir. Tartışmalara kapalı hatta tabu olan bir konu zamanla tartışılmaya başlanabilir (Hess, 2009a, s.68; Hess 2009b, s.113). Başka bir deyişle herhangi bir konu doğal olarak tartışmalara açık veya kapalı değildir, zaman içinde ve farklı bağlamlarda bu özellikleri değişebilir. Hess (2009a, s.68), tartışmalı bir konu üzerinde uzlaşmaya varılması veya tartışmalara kapalı olan bir konunun tartışmalara açılması şeklindeki dönüşüm süreçlerini "tip/tipping" olarak kavramsallaştırır. Buna göre toplum tarafından tartışmalara kapalı olarak değerlendirilen yani çoğunluğun konuyla ilgili tek bir bakış açısını doğru olarak kabul ettiği konular zaman içinde tartışmalara açık hale gelebilir veya bunun tam tersi olabilir ve bir konu meşru bir şekilde tartışmalara açıkken zaman içinde tartışmalara kapalı bir hale gelebilir veya toplumda meşru bir şekilde tartışmalara açık olan bir konu zaman içinde bir çözüme ulaştırılabilir ve uzlaşmaya varılmış bir konu olabilir (Hess, 2009a, s.68; Hess 2009b, s.113).

Hess (2009b, s.115-116), bir konunun tartışmalara açık ya da kapalı olma durumundaki değişimi "Japon Toplama Kampları" örneği üzerinden açıklar. II. Dünya Savaşı sırasında Amerikan vatandaşı olan Japonların toplama kamplarına götürülmesi olayı günümüzde insan haklarının ihlal edildiği bir uygulama olarak kabul edilir. Hess, Amerikan tarihindeki önemli olaylardan biri olan Japon Toplama Kampları konusunu öğretmenlik yapmaya başladığı ilk yıllarda tarih derslerinde farklı bakış açılarına yer verecek şekilde ele aldıklarını anlatır. Japon asıllı Amerikalıların kamplarda toplanması olayı bir görüşe göre güvenliği sağlamak için gerekli bir uygulamadır (en azından o zamanın koşullarında böyle değerlendirilmiş olması için geçerli sebepler vardır). Diğer görüşe göre ise, insan haklarının ihlal edildiği ırkçı bir uygulamadır. Hess bu konunun daha önce derslerde ya görmezden gelindiğini yani öğretim programlarına dahil edilmediğini veya ulusal güvenliği korumak adına zorunlu bir uygulama olarak öğretildiğini aktarır. Eskiye nazaran bu konunun tartışmaya açık bir şekilde ele alınıyor olmasını daha ilerici bir yaklaşım olarak nitelendirir. Daha sonra 1988 yılında çıkarılan bir yasa ile bu olayın "sivil özgürlüklerin açık bir ihlali" olduğu resmen kabul edilir. Bu yasadan sonra ise bu konu okullarda tartışmalı olarak öğretilmez, artık hak ve özgürlükleri ihlal eden yanlış bir uygulama olarak öğretilir. Öte yandan ülkenin farklı bölgelerinde Japon

Toplama Kampları konusunun nasıl ele alınacağına dair bazı tartışmaların devam ettiği anlaşılır. Örneğin, Camicia (2008), II. Dünya Savaşı sırasında Japon asıllı Amerikalıların kamplara toplanması olayının sosyal bilgiler öğretim programlarında nasıl ele alındığını inceler. Buna göre bir süredir bu kampların varlığının yanlış bir uygulama olduğu kabul edilir. Bu nedenle öğretim programlarında tartışmalara kapalı bir şekilde yanlış bir uygulama olarak öğretilir. Bir grup ise bu yaklaşıma karşı çıkar ve güvenlik gerekçesiyle yapılmış haklı bir uygulama olduğu görüşünün de öğretilmesi gerektiğini savunurlar. Bu sebeple öğretim programının gözden geçirilmesini ve değiştirilmesini talep ederler. Onlara göre bu konu tartışmalı olarak ele alınmalı ve güvenlik gerekçesiyle yapıldığı görüşü görmezden gelinmemelidir. Camicia (2008), bu durum karşısında öğretim programında bazı değişiklikler yapıldığını aktarır; ancak yine de Japon Toplama Kampı meselesinin tartışmalara kapalı olarak öğretilmeye devam edildiğini belirtir. Bu örnekte görüldüğü üzere Japon Toplama Kampları konusunun öğretimi zaman içinde üç kez değişmiştir. Önce farklı görüşlere kapalı bir şekilde 'güvenlik gerekçesiyle askeri bir zorunluluk' olarak öğretilmiştir. Daha sonra 'bu uygulama haklı bir uygulama mı yoksa bir insan hakları ihlali midir?' şeklinde bir soru temelinde farklı görüşlere dayalı ve öğrenenlerin yorumlamasına açık olarak sunulmuştur. Son olarak bu olayın resmiyette insan hakkı ihlali olarak tanınmasından sonra yine farklı görüşlere kapalı bir şekilde bu defa adaletsiz, haksız bir uygulama olarak öğretilmiştir.

Hess'in (2009b) açık, kapalı ve değişim sürecinde olan konular kavramsallaştırması bağlamında Türkiye özelinde bir değerlendirme yapıldığında, Yavuz Sultan Selim'in Alevi Politikası, Ermeni Tehciri, Dersim Olayları, İstiklal Mahkemeleri, LGBTİ (lezbiyen, gey, biseksüel, transgender, intersex) hakları gibi konular tartışmalara kapalı konular olarak nitelendirilebilir. Bu konular öğretim programlarında tartışmalara kapalı bir şekilde sunulur veya görmezden gelinerek bu konulara hiç yer verilmez. Öte yandan Türkiye açısından birer tabu olarak değerlendirilebilecek bu konular üzerine tartışmalar son dönemlerde sık sık gündeme gelmektedir. Bu tartışmalara zaman zaman devlet yetkilileri ve siyasiler de dahil olur. Örneğin, 23 Kasım 2011 tarihinde, o dönemde Başbakan olan Recep Tayyip Erdoğan, AKP il başkanları toplantısında Dersim Olayları'yla ilgili dikkat çekici açıklamalar

yapmıştır. Erdoğan Dersim Olayları'nın bir isyana karşı müdahale olarak yansıtıldığını ve bu yolla meşrulaştırılmaya çalışıldığını söylemiştir. Dersim Olayları'nı yakın tarihteki en trajik olay olarak nitelendirmiş ve bu olayların aydınlatılması gerektiğini söyleyerek konuyla ilgili bazı belgeler paylaşmıştır. Erdoğan bu açıklamasında "... sayısı bugün dahi bilinmeyen, tahmin edilen binlerce insan, kadın ve çocuk katlediliyor, yuvalar yıkılıyor, binlerce insan batıya göç ettiriliyor, binlerce kız çocuğu evlatlık veriliyor." demiştir. Ayrıca "Eğer devlet adına özür dilenecekse ve böyle bir literatür varsa ben özür dilerim ve diliyorum." diyerek devlet adına özür dilemiştir (https://www.youtube.com/watch?v=BH9ceDERfHs). Öte yandan "Dersim özrünün turnusolu: Ders kitapları" isimli bir gazete makalesinde, son yıllarda Kürtlere ve Alevilere yönelik yapılan açıklamalara rağmen örneğin; Dersim Olayları için özür dilenmiş olmasına rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarında Dersim Olayları'na veya Yavuz Sultan Selim dönemindeki Alevi olaylarına yer verilmemesi eleştirilir (Afacan, 2014). Devam eden tartışmalara rağmen bu konulara ders kitaplarında yer verilmemesi veya tartışmalara kapalı olarak sunulması sebebiyle bu konular Hess'in tanımlamasıyla "(tartışmalara) kapalı" konular olarak nitelendirilebilir. Ancak bir otorite olarak devletin üst düzey yetkililerinin genel kabullere karşı çıkacak açıklamalar yapması bu konularla ilgili bir değişim sürecinin yaşanıyor olduğunu düşündürmektedir. Her ne kadar ders kitaplarına yansımamış olsa dahi son dönemlerde bu konular üzerinde tartışmalar daha görünür durumdadır. Öte yandan HES'ler, ülkenin göç politikaları ve nükleer santral kurulması gibi konular toplumun farklı kesimlerinin anlaşmazlık yaşadığı konulardır. Bu konularınsa sınıflarda tartışmaya açık bir şekilde ele alınması çoğunlukla sakıncalı görülmeyebilir. Yani "(tartışmalara) açık" konular olarak tanımlanabilirler. Şu da var ki Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı birtakım gelişmeler ve özellikle güvenlik ve ülke bütünlüğüyle ilgili artan kaygılar dolayısıyla sınıflarda olağan bir şekilde tartışılabilecek konuların bile tartışılmasının sakıncalı olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Bir konunun tartışmalı olup olmama durumunun değişmesi tartışmalı konuların toplumsal bağlamda tartışmalı olmasıyla ilgili bir özelliktir. Toplumların özellikleri ve koşulları değiştikçe toplumsal meselelere bakış açıları değişebilir. Ayrıca siyasi konjonktürün değişmesi ve yeni belge ve bilgilere ulaşılmış olması da bir konunun tartışmalı

ve hassas olma durumunu değiştirebilir (Tokdemir, 2013, s.113). Bu sebeplerle tartışmalı ve hassas konuların zaman içinde tartışmalılık ve hassaslık dereceleri, tartışmalı ve hassas olma durumları değişiklik gösterebilir. Yılmaz'ın (2012, s.209) araştırmasında bir öğretmen tartışmalı konuların kapsamının ve bu konulara yaklaşımın zaman içinde ve siyasi konjonktüre göre değişebileceğine dair şu ifadeleri kullanmaktadır: "Ama günümüzde şartlar değişiyor. Toplumda yavaş yavaş çok fazla tabulaştırdığımız şeylerin kalmadığını düşünüyorum. Toplumun 20-25 yıllık serüven içerisinde değiştiğini düşünüyorum. Bunu da iyiye gidiş olarak görüyorum." Koldaş'ın (2018, s.91) araştırmasındaki öğretmenlerden biri ise görüşlerini şu biçimde dile getirmiştir: "Mesela ben 20 yıllık öğretmenim ilk başlarda Atatürk ile ilgili hiçbir eleştiri getiremiyorduk. Şu anda tam tersi oldu. Yönetenlere göre değişiyor." Bu örnekte öğretmen, Atatürk'ü Koruma Kanunu ve Atatürk'le ilgili toplumsal hassasiyetlerden dolayı Atatürk ve inkılaplar konusu tartışmalı olarak görülse dahi bu konularda konuşmaktan çekinildiğini ifade eder. Öğretmenin bu yorumu son yıllarda iktidarın ve iktidara yakın çevrelerin Atatürk ve inkılaplar konusundaki eleştirel ve zaman zaman yargılayıcı söylemlerinin Atatürk ve faaliyetlerini tartışmalı olarak ele almak konusundaki çekinceleri azalttığını düşündürmektedir.

Tartışmalı konuların zaman içinde tartışmalı olmaktan çıkıp çözüme kavuşması veya tersi süreçler bu konuların öğretimini güçleştiren bir özelliktir. "Okullar bu süreçte önderlik mi etmeli yoksa süreci takip mi etmelidir?" Hess'e (2009a, s.68-69) göre bu, tartışmalı konuların ele alınmasında üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir sorudur. Çünkü bir meselenin tartışmalı olarak ele alınmasında anlaşmazlık olduğu durumlarda, meseleyi tartışmalı olarak öğretip öğretmeme konusundaki karar, okul ve öğretmen açısından bir pozisyon alma, taraf seçme şeklidir.

2.2.2. Görecelilik

Tartışmalı konularla ilgili alanyazına bakıldığında toplumsal pek çok konunun tartışmalı olarak ele alınabildiği görülebilir. Bir konunun tartışmalı ve hassas olarak kabul edilmesini etkileyen çeşitli ulusal, kültürel, tarihi ve bireysel faktörler vardır. Yani bir konunun tartışmalı veya hassas olup olmadığı konusundaki fikirler toplumdan topluma ve hatta

kişiden kişiye değişebilir. Herhangi bir konu kendiliğinden tartışmalı olmaz, toplumsal normlara göre veya kişisel değer yargılarına göre az ya da çok tartışmalı olarak anlamlandırılır. Bu nedenle bir toplumda tartışmalı olarak değerlendirilen bir konu bir başka toplumda uzlaşmaya varılmış bir konu olabilir (Hess, 2009a, s.68) veya bir toplumda tartışmalı olan bir konu başka bir toplumda tartışılması sakıncalı görülen bir tabu olabilir. Hess bu duruma Amerika'daki sağlık sigortası tartışmalarını örnek verir. Bazı ülkelerde, sağlık hizmetleri, devletin vatandaşlarına sağlaması gereken temel bir insan hakkı olarak kabul edilir ve bu nedenle devletin sağlık hizmetlerindeki rolü konusunda uzlaşmaya varılmıştır. Dolayısıyla bu mesele okullarda tartışmalı olarak ele alınmaz. Fakat Amerika'da devletin özel sağlık sigortası politikaları toplumda tartışmalıdır ve tartışmaya açık bir konu olarak ele alınır.

Yaygın olarak tartışma götürmez olarak kabul edilen konular bile farklı bağlamlarda tartışmalı ve hassas olabilir. Örneğin, günümüzde ülkemizde veya çağdaş Batılı devletlerden birinde "kadınlara ehliyet verilmemelidir; çünkü kadınların araba kullanması dine aykırıdır" gibi bir iddiayla ortaya çıkılırsa muhtemelen fazla ciddiye alınmaz. Oysa henüz 2018 yılı itibariyle kadınlara ehliyet vermeye başlayan Suudi Arabistan kadınların ehliyet hakkının tartışmalı olduğu bir ülkedir. Kadınların araba kullanmalarının yasak olduğu tek ülke olan Suudi Arabistan'da sürücü belgesi alabilme hakkı için mücadele veren ve sırf araba kullandığı için hapis yatan aktivistlerin olduğu bilinmektedir. Suudi Arabistan için kadınların sürücü belgesi alabilmesi ve araba kullanabilmesi politik, ideolojik, kültürel ve dini arka planı olan tartışmalı bir konudur. Ahlaki değer, dini inanış ve kültürel özelliklerin aynı olmamasından dolayı (Oulton, Dillon ve Grace, 2004) farklı toplumlarda değişik tartışmalı konular vardır. Hatta aynı ülkenin farklı bölgelerinde aynı konuya değişik yaklaşımlar olabilir.

Ayrıca toplumsal olarak meşru bir şekilde tartışmaya açık olmayan bir konu kişisel bakış açılarına göre tartışmalı veya hassas olarak konumlandırılabilir veya tam tersi de olabilir. Bir konunun bireysel olarak tartışmalı veya hassas olarak konumlandırılması kişisel değer yargılarına göre yapılır. Bu değerlendirmede çoğunluğun kabulleri etkili olsa dahi kişisel değer yargıları ve hayat öyküleri önemli rol oynar. Hess'in (2002, s.32-36) tartışmalı

konularla ilgili bir araştırmasında katılımcı olan üç öğretmenin aynı konuyu tartışmalı olarak ele alma konusundaki değerlendirmeleri bu duruma açıklayıcı bir örnek olarak verilebilir. Bu araştırmada üç öğretmenin "eşcinsel haklarını" tartışmalı olarak ele alma konusunda karar verme süreçleri incelenir. Öğretmenlerden biri bu konuda "insanların ırk, cinsiyet, etnik köken, cinsel tercih, fiziksel sakatlık temelinde ayrımcılığa uğramaması gerekir" (s.32) diye düşünmektedir ve eşcinsel haklarını tartışmalı bir konu olarak görmez. Ona göre bu konular sınıflarda insan hakları ihlali olarak yer almalıdır. Öğretmenlerden bir diğeri çalıştığı okul muhafazakâr bir bölgede olduğu için eşcinsel hakları konusuna yer vermenin çok fazla tartışmaya yol açacağından ve toplumun onaylamamasından endişe duyar ve bu konuları ele almaktan kaçınır. Öte yandan, üçüncü öğretmen öğrenenlerin bu konuları duyarlılıkla tartışmayacağından ve sınıflarındaki eşcinsel çocukların kendilerini rahatsız hissedeceğinden endişe ettiği için eşcinsel hakları konusuna sınıfında yer vermediğini söyler. Bu örnekte anlatılan birinci öğretmenin eşcinsel hakları konusundaki gerekçeli kararı, kişisel değer yargılarının bir konuyu tartışmalı olarak değerlendirmeye etkisine iyi bir örnektir. Bu öğretmen toplumun belirli kesimleri tarafından tartışılıyor olsa dahi eşcinsel haklarını kendi değer yargılarına göre tartışmalı bir konu olarak görmez. Her ne kadar toplumsal olarak meşru bir şekilde bir konunun tartışılıyor olması bu konuyu tartışmalı olarak kabul etmek için bir ölçüt olsa dahi karar verme sürecinde kişisel değer yargıları ve deneyimler de önemlidir.

Aynı örnek üzerinden ülkemiz açısından değerlendirme yapılacak olursa genel kabul olarak eşcinsellik toplumsal tabulardan biri olarak nitelendirilebilir. Ülkemizde farklı araştırmalarda kullanılmış (Çopur, 2015; Öztürk, 2017; Seçgin, 2009), hangi konunun ne derecede tartışmalı olduğunu belirlemeye yönelik olarak geliştirilen bir veri toplama aracında 70 adet tartışmalı konu sıralanır. Özellikle Amerika'da ve Batılı ülkelerde tartışmalı bir konu olan 'eşcinsellik ve LGBTİ hakları' gibi konular bu listede yer almaz. Türkiye'de son dönemde daha fazla seslerini duyuran; ancak dini ve kültürel değerlere bağlı olarak eleştirilen LGBTİ'lerin haklarının ve sorunlarının günümüz koşullarında Türkiye'de bir sınıfta tartışmaya açılması zor görünmektedir. Eşcinsellik toplumun çoğunluğu tarafından sakıncalı görülen bir konudur ve bu konudaki tartışmaların çocukları ahlaki açıdan olumsuz

etkileyeceği düşünülür. Bu anket formundaki listede eşcinsellik konusuna veya LGBTİ'ye yer verilmemiş olması muhtemelen bu sorunun meşru bir şekilde toplumda tartışmaya açılmamış olmasındandır. Öte yandan Tatar (2018) tarafından yapılan araştırmada katılımcı öğretim elemanları LGBTİ konusunu tartışmalı olarak değerlendirmektedir. Tatar araştırmasında LGBTİ konusunu insan hakları başlığı altında sınıflandırmıştır.

Eşcinsellik çoğunluk tarafından meşru görülmez ve eşcinselliğin sapkınlık, ahlaksızlık, psikolojik hastalık olduğunu düşünenler vardır. Bu sebeplerle eşcinsel haklarının sınıflarda tartışmaya açılması sakıncalı olarak görülür. Hatta feminen davranan bir çocuk, "bizim normlarımıza uymuyor" gerekçesiyle okul yönetimi tarafından istenmediğini ve okuldan ayrılmak zorunda kaldığını söyler (Cinmen, 2014). Öte yandan Türkiye'de de LGBTİ dernekleri ve aktivistleri eşcinsel hakları için mücadele etmektedir. Örneğin, homofobi ve transfobiye karşı LGBTİ çocuğu olan ebeveynlerle "Benim Çocuğum" (https://www.youtube.com/watch?v=UZ-3mScG8yE) isimli bir belgesel çekilmiştir. Bu mücadeleyi verenler için LGBTİ hakları temel insan hakları olarak değerlendirilir. Hess (2009b, s.115) tartışmaya kapalı olan konularda zamanla toplumsal kabullerin değişmesi ve bu konuların tartışmaya açılmasının daha ilerici ve demokratik bir gelişme olacağını düşünmektedir.

LGBTİ hakları üzerinden yapılan bu kıyaslama ile bu konuların ülkemiz açısından bir tabu ve gelişmiş ülkeler açısından uzlaşmaya varılmış bir konu olduğu sonucuna varılmamalıdır. Bu konu hakkında farklı yaklaşımlar vardır. Örneğin; Amerika'da Massachusetts eşcinsel evliliğini yasallaştıran ilk eyalettir; fakat diğer eyaletlerin çoğunda eşcinsel evliliği yasaktır (Hess ve McAvoy, 2015, s.19). Toplumun farklı kesimlerinde bu konuya bakış açısı değişiklik gösterir. Rambosk (2011) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarına 30 konunun yer aldığı bir liste sunulmuştur. Bu listede yer alan konulardan en fazla tartışmalı olarak değerlendirilen ilk beş konu eşcinsel hakları, kürtaj, uyuşturucuların yasallaştırılması, pornografi ve yaratılışçılıktır. Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu kürtaj, eşcinsel ve lezbiyen hakları, yaratılışçılık, pornografi ve soykırım/etnik temizlik konularının lisans düzeyinde, sosyal bilgiler öğretim yöntemleri gibi derslerde tartışılmaması veya sunulmaması gerektiği yönünde fikir beyan

etmişlerdir. Amerika'da tartışmalı konuları ele alan uygulamaların incelendiği bir başka araştırmada, araştırmaya katılan 35 öğretmenden 11'inin eşcinsel evlilikleri ve eşcinsel hakları konularına öğretim programlarında yer verdikleri görülür. Örneğin, öğretmenlerden biri "Eşcinsel evlilikleri yasallaştırılmalı mıdır?" sorusuyla bu konuyu tartışmaya açar. Bazı öğretmenler bu konunun tartışılmaması gerektiğini, tek bir doğru cevabı olan bir konu olduğunu düşünür. Onlara göre eşcinsel evlilikleri yasal olmalıdır ve bu konunun insan hakları bağlamında sunulması gerekir (Hess ve McAvoy, 2015, s.158). Thornton (2010, s.87) ise Amerika'da sosyal bilgiler öğretim programlarının herkesi heteroseksüel olarak görmesini ve eşcinselleri görmezden gelmesini eleştirilir. Buna göre çok sınırlı sayıda sosyal bilgiler materyali eşcinsel tarihini ve meselelerini içerir; ancak bu materyallerde de açıkça eşcinsel, homoseksüel gibi kelimeler kullanılmaz. Ayrıca geçmişte varlığından bahsedilen eşcinsel Amerikalılar sanki artık yokmuş gibi bir yaklaşım vardır ve sadece bazı kolejlerin öğretim programları bu konulara yer verir. Oysaki eşcinsel insanlara karşı önyargılı olma eğiliminde olanların çoğunluğu zaten bu nitelikteki bir eğitime ulaşamayan kesimdir. Benzer şekilde Tarih Eğitimcileri Birliği tarafından Birleşik Krallık'ta tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerindeki durumunu değerlendiren raporda siyahların tarihine (köle ticareti konuları gibi) artık daha fazla yer verildiğini; ancak öğretmenlerin bazı konulara değinmekten, risk almaktan kaçındığını belirtilir ve bu konuya şu şekilde dikkat çekilir "Kaç tane tarih dersi açıkça eşcinsel ve lezbiyen sorunları ile ilgilenmektedir?" (2007, s.15). Öte yandan Kanada eşcinsel evliliklerin yasal olduğu ve bu ailelerin evlat edinme hakkının olduğu bir ülkedir. Resmi olarak da eşcinsel evliliklerinin meşru görüldüğü bir ülke olması bu konuların okullarda ele alınma şeklini doğrudan etkiler. Nitekim Toronto Bölgesi Okul Kurulu (Toronto District School Board) Kanada'nın en büyük ve en fazla kültürel çeşitliliğe sahip okul kurullarından biridir. Kurul tartışmalı konuların güvenli bir şekilde ele alınması için öğretmenlere yönelik bir kılavuz hazırlamıştır (Toronto District School Board, 2003). Toronto Bölgesi Okul Kurulunun tartışmalı ve hassas konuların ele alınması üzerine hazırladığı kılavuzda öğrenenlerin gey, lezbiyen, biseksüel konuları ya da eşcinsel aile meseleleri üzerine tartışmalarından muaf tutulamayacağı belirtilir. Böyle bir talep insan haklarının ve Toronto Bölgesi Okul Kurulunun eşitlik politikasının ihlali olarak görülür (s.36). Ayrıca yine Toronto Bölgesi Okul Kurulu tarafından homofobi ve heteroseksizmle

mücadele için öğretim programı kılavuzu hazırlanmıştır (Toronto District School Board, 2011).

Toronto Bölgesi Okul Kurulunun tartışmalı ve hassas konuların ele alınması üzerine hazırladığı kılavuzda yer alan örnek etkinlikler bu konuda nasıl bir anlayış geliştirdiklerini gösterir (Toronto District School Board, 2003, s.16-18). Bu kılavuzda aile kavramını okulöncesi düzeyde ele alan bir etkinlik sunulur. Aile kavramının tartışmalı ve hassas bir konu olarak ele alınması, öğrenenlerin farklı tipteki aileleri fark etmesine ve bu farklılıklara önyargı ile yaklaşmaması için "normal aile" algısını geliştirmeye dayalıdır. Bu örnek ders planında "aile" kavramı tartışmalı ve hassas bir konu olarak ele alınır; ancak süreçte tartışmaların daha çok insan hakları temelinde yönlendirildiği anlaşılır. Yani dersin sonunda öğrenenlerin farklı tiplerdeki bütün aileleri kabullenmeleri ve kendi koşullarından çok farklı olan ailelere karşı önyargılı bakmamaları ve ayrımcılık yapmamaları amaçlanır. Bu bağlamda öğrenenlerin boşanmış ebeveynler, tek ebeveynli aileler, eşcinsel ebeveynli aileler, çocuğu olmayan aileler gibi farklı tipteki aileleri tanımaları ve tüm bu farklılıkları kabullenebilecekleri bir anlayış geliştirmeleri için çaba harcanır.

Hand (2007), bir konunun tartışmalı olarak ele alınıp alınmayacağına karar verirken Dearden'in epistemik ölçütünü kullanmayı önerir. Yani bir meselede, akla aykırı olmayan karşıt görüşler ileri sürülüyorsa o mesele tartışmalı konu olarak ele alınabilir. Dearden (1981) bu durumu şöyle açıklar, geçmişte olduğu gibi şimdilerde de dünyanın şeklinin düz olduğunu iddia edenler vardır. Elbette ki sadece bir grup böyle iddia ediyor diye dünyanın şekli tartışmalı bir konu olmaz. Dearden ortaya atılan görüşlerin akla/mantığa aykırı olmaması gerektiğini belirtir. Yani herhangi bir konuda ortaya atılan görüşlerin bir dayanağı olmalı, iddiaları destekleyecek bazı argümanlar bulunmalıdır. Hand buradan hareketle eşcinsellik konusunun nasıl öğretilmesi gerektiğini tartışır. Bazıları eşcinsellik konusunun tartışmalı bir konu olarak ele alınması gerektiğini savunur. Bazılarıysa eşcinsel eylemlerin ahlaki olarak meşru olduğunu bu nedenle insan hakları temelinde yönlendirici bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini savunur. Hand, eşcinsel eylemlerin ahlaki olarak meşru olmadığını savunan argümanları rasyonel olarak analiz eder. Bu incelemeye dayalı olarak eşcinselliğe yönelik ahlaki itirazların rasyonel olarak savunulamaz olduğunu iddia eder. Bu nedenle eşcinselliğin

tartışmalı olarak öğretilmesini kabul etmez ve eşcinsel eylemlerin ahlaki meşruiyetinin savunulması gerektiğini düşünür.

Yukarıda örneklendirildiği gibi hangi konuların tartışmalı veya hassas olarak nitelendirilebileceği konusunda bir uzlaşıdan bahsedilemez. Bir konunun tartışmalı olarak veya insan hakları temelinde ele alınması veya tabu olarak görmezden gelinmesi genel toplumsal kanılara, resmi kabullere, ideolojilere, bireysel duygu, düşünce, deneyim, ve inançlara göre değişir. Bu durum tartışmalı konuların görecelilik özelliğinden kaynaklanır. Burada öğretmenlerin bir konuyu tartışmalara açık bir şekilde sunmak veya uzlaşmaya varılmış bir konu olarak sunmak konusundaki kararlarının zorluğu ve önemi ortaya çıkar.

2.2.3. Anlaşmazlık/Çatışma Durumu İçerme

Tartışmalı konuların en belirgin ayırt edici özelliği bir çatışma durumu içermeleridir. Tartışma konusunda 'Aslında ne oldu? Neden böyle oldu? Sorunun kaynağı nedir? Haklı olan kimdir? (Stradling, 2003, s.82) Çözüm için neler yapılmalıdır? Çözüme dair olası sonuçlar nelerdir?' gibi noktalar çatışma doğurur. Çatışmanın kaynağı olarak ortaya atılan görüşlerin akla ve mantığa aykırı olmaması gerekir (Dearden, 1981). Yani ileri sürülen temelsiz, asılsız görüşleri ve hiçbir dayanağı olmayan spekülatif iddiaları dikkate almak doğru değildir.

Bu anlaşmazlıkların/çatışmaların çözümlenememesinin farklı sebepleri olabilir. Durumu aydınlatacak kanıtların yetersiz veya çelişkili olması, değerlendirme kriterlerine verilen önemin farklı olması, karar verirken göz önünde bulundurulacak kriterler üzerinde anlaşma sağlanamaması, değerlendirmelere kaynaklık eden anlayışın referans çerçevesinin tamamen farklı olması çatışmaları/anlaşmazlıkları sürdüren etkenlerdendir (Dearden, 1981). Buna göre tartışmalara konu olan olayı/durumu aydınlatabilecek kanıtlar yeterli değilse ve çelişkiliyse çatışmalar çözümlenemez. Kanıtlar yeterli olmadığı için veya çelişkili olduğu için veya aynı kanıtlar bambaşka şekillerde yorumlandığı için tartışmalı ve hassas olan pek çok tarih konusu vardır. Özellikle tarih konuları kanıtların farklı şekillerde yorumlanmasının sonucunda tartışmalı hale gelebilir. Türkiye ile Ermenistan arasındaki "Ermeni Meselesi" bu duruma örnek gösterilebilir. Anlaşmazlık/çatışma durumu tarafların gerekçelerinin, farklı

değerlendirme kriterlerine dayanmasından kaynaklanıyor olabilir. Söz gelişi Artvin hidroelektrik santral (HES) olaylarında protestolarda yer alan taraf için HES'ler bölgenin doğal yapısına zarar verecek yanlış uygulamalardır. Karşıt görüştekiler durumu ekonomik kriterlere dayalı olarak açıklar ve onlara göre HES'ler enerji üretiminde bölgeye ve ülkeye yararlı olacaktır. Burada her iki gerekçenin de haklılık payı vardır; ancak bu gerekçelere verilen önem farklılaşır. Diğer bir durumda tartışmalara konu olan durum/olayla ilgili karar verirken hangi kriterlerin göz önünde bulundurulması gerektiği üzerine anlaşmaya varılamaz. Örneğin; idam cezası etik sorgulamalara göre mi yoksa caydırıcılığı açısından faydacılık temelinde mi değerlendirilmelidir? Son olarak bireylerin herhangi bir olayı değerlendirirken referans çerçevelerinin tamamen farklı olması çatışmalara yol açabilir. Örneğin; İslam dinine inanan bir insanla bir yaratıcının varlığına inanmayan insanın evrenin oluşumu konusundaki açıklamaları tamamen farklılık gösterir.

Tartışmalı konuların çatışma/anlaşmazlık içermesine karşın bu konuların ele alınmasında çok boyutluluk/çok perspektiflilik/çok yönlülük yaklaşımlarının kullanılması önerilir. Özellikle tarih eğitiminde kullanılan bir kavram olan çok yönlülük, bir konunun farklı bakış açılarına dayalı olarak değerlendirilmesidir. Stradling, (t.y; s.14) çok yönlülüğün bazı önkoşulları olduğunu belirtir:

> *...birincisi, dünyaya bakarken kendi açımızdan başka açıların da var olduğunu ve bu görüşlerin de eşit derecede doğru olabileceğini ve eşit derecede tarafgir olabileceğini kabul etmeye istekli olmak; ikincisi, kendimizi başkalarının yerine koymaya ve dünyayı onların gözüyle görmeye çalışmaya istekli olmak, yani empati göstermek.*

Buna göre tartışmalı ve hassas konular ele alınırken konuya dair farklı görüşler, bu görüşleri destekleyen farklı kanıtlar ve kaynaklar kullanılmalıdır. Örneğin, Avrupa'da çok yönlülüğü temel alan tarih eğitimi anlayışına uygun bir şekilde hazırlanmış öğretim programıyla, öğrenenler Haçlı Seferlerini sadece Batılı bir perspektifle öğrenmeyeceklerdir. Hristiyanların bakış açısının yanında Müslümanların bakış açısını da öğreneceklerdir (Stradling, t.y; s.11). Bu sayede öğrenenlerin farklı bakış açıları hakkında daha fazla bilgi ve anlayış kazanmaları ve farklılıkları olağan olarak görmeleri teşvik edilir. Nitekim Haçlı Seferleri konusunda okulda anlatılanlarla çocukların camilerde öğrendikleri bilgiler

uyuşmadığı için Haçlı Seferlerini öğretim programlarından çıkaran okullar vardır (Phillips, 2009, s.129).

Herhangi bir konuda çatışan görüşlerin, anlaşmazlıkların olmasını olağan olarak görmek açık görüşlü olmaktır. Çatışma durumlarına açık görüşlü bir şekilde bakan kişilerin şiddet içermeyen, barışçıl çözüm yollarına eğilimi daha fazla olur. Kendi doğrularına sıkı sıkıya bağlı ve farklılıkları olağan görmeyen bir anlayış ise aşırılaşma, tektipleşme, kutuplaşma (Hess ve Ganzler, 2007; Hess ve Murto, 2009, s.137) eğilimindedir. Çatışma ve anlaşmazlıklarla daha fazla karşı karşıya kalan insanlar yani kendi görüşünün dışındaki görüşlerle temas eden insanlar zamanla daha açık görüşlü hale gelebilirler.

2.2.4. Duyarlılık/Hassasiyetler İçerme

Bütün hassas konular tartışmalı değildir (Stradling, 2003, s.83). Ayrıca bütün tartışmalı konular aynı derecede hassas değildir. Nükleer silahsızlanma, çocuk suçları veya hekim destekli intihar gibi tartışmalı kamusal konulardan farklı olarak özellikle dini, kültürel, cinsel ya da etnik kimliklerle ilgili konular daha güçlü duygusal unsurlar barındırır (McCully, 2006, s.52). Özellikle, siyasi, dini veya etnik çatışmalarla bölünmüş toplumlarda, tartışmalı meseleleri ele almak öğretmenler için daha da karmaşık hale gelir (Kitson ve McCully, 2005; McCully, 2006; Zembylas ve Kambani, 2012). Tartışmalı ve hassas sorunları ele almak öğretmenleri ve öğrenenleri etkileyebilir diye bu sorunları ele almaktan kaçınmak çözüm değildir. Sorunlar görmezden gelinerek çözülemez aksine bu sorunların daha da büyümesine sebep olur (Kruger, 2012, s.169). Tabular, zihinleri sınırlar. Bunun için tartışmalı konuların ele alınmasını etkileyebilecek dinamiklerin farkında olarak toplumsal sorunlar öğrenme için bir fırsat haline dönüştürülmelidir.

Siyasi, dini veya etnik çatışmalarla bölünmüş toplumlarda öğretmenlerin genellikle bir tarafın kendisini mağdur, diğerlerini de fail olarak konumlandırdıkları tartışmalı ve hassas anlatılarla mücadele etmeleri gerekir (Zembylas ve Kambani, 2012). Travmatik olayların ortaya çıkardığı aşırı olumsuz duygular, kolektif tarihsel anlatıları ve kolektif hafızayı biçimlendirir (Harkin, 2003'ten akt. Zembylas ve Kambani, 2012). Tarihsel anlatıların da kolektif hafızayı ve bireysel veya kolektif kimlik inşasını etkilediğini ortaya koyan kanıtlar

vardır (Pamuk, 2013). Kolektif kimliklerin biz ve öteki olarak inşasında, tarihsel anlatıların ve kolektif hafızanın etkisi özellikle bölünmüş toplumlarda tartışmalı ve hassas konuların görmezden gelinmemesi gerektiğine güçlü bir kanıt oluşturur. Bir anlamda çatışmaya neden olan sorunların görmezden gelinmesi ve tabulaştırılması tarihsel anlatıların ve kolektif hafızanın yeniden üretimine neden olur. Sonuçta sorunlar ve çatışma zemini olduğu gibi kalır ve ayrıca biz ve öteki/mağdur ve fail şeklindeki toplumsal bölünme süregider. Bu nedenle arka planında bu tür bölünmüşlükler olan tartışmalı konularda mağdurlar ve faillerle ilgili anlatıların, güçlü duygusal unsurların farkına varılması ve görmezden gelinmemesi gerekir.

2.2.5. Bağlamsallık

Daha önce de belirtildiği gibi, herhangi bir konu kendiliğinden tartışmalı olmaz. Olaylar/konular toplumsal bağlamda az ya da çok tartışmalı olarak anlamlandırılırlar. Bu nedenle tartışmalı konular ele alınırken kendi bağlamları içinde değerlendirilmeleri önemlidir. Öğrenenlerin ele alınacak konuya dair yaşam deneyimlerinin bilinmesi ve buna göre önlemler alınması gerekir. Tartışmalı konuların kendi bağlamı içinde değerlendirilmesinin önemini vurgulayan McCully (2006), İrlanda gibi derinlemesine bölünmüş toplumlarda belirli tartışmalı konuların öğretiminde ortaya çıkan güçlü duygusal unsurları ele alır. Ona göre tartışmalı konular üzerine yürütülen araştırmalarda akıl yürütme süreçlerini vurgulayan tartışmaya dayalı öğretim süreçlerinde duygusal unsurlar göz ardı edilir. Oysa özellikle dini ve siyasi çatışmalar yaşayan toplumlarda bu çatışmalardan kaynaklı duyguların ele alınması gerekir. Pek çok insanın hayatı, belirsizlikler, toplumsal şiddetin yol açtığı güvensizlik, gerilla savaşı ve güvenlik önlemleri gibi sebeplerle olumsuz etkilenmiştir. Bu durumda bu duygular ele alınarak dini ve siyasi bölünmeler yaşayan gruplar arasında diyalog sağlanabilir. Stradling (1984) de tartışmalı konuların farklı bağlamlarda çeşitli engellerle karşılaşabileceğini vurgular. Örneğin; etnik azınlıkların çok olduğu sınıflarda ırkçılık gibi konuların ele alınması, azınlıkların olmadığı bir sınıfta ele alınmasından daha farklı sonuçlar ortaya çıkarabilir.

İletişim becerileri ve sosyal beceriler, duygular, hisler, güncel olaylar, sınıf içi ilişkiler, kişisel biyografiler, deneyimler, demokratik değerler gibi faktörler (McCully, Smyth, ve

O'Doherty, 1999) tartışmalı konuların ele alınmasını etkileyen bağlamsal faktörler olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte daha geniş bağlamda toplumun özellikleri de tartışmalı konuların ele alınmasını etkiler. Eğer bu bağlamsal faktörler dikkate alınmaz ve tartışmalı konular doğru kabul edilen tek bir bakış açısına göre ele alınırsa bazı öğrenenlerin kendilerini dışlanmış hissetmeleri kaçınılmazdır. Örneğin, İstanbul'un fethini Rum çocukların olduğu bir sınıfta anlatmak veya Ermeni Tehciri'ni Ermeni çocukların olduğu bir sınıfta anlatmak bu çocukları olumsuz etkileyebilir.

Pollak, Segal, Lefstein ve Meshulam (2018), istikrarın daha az olduğu, uzun süren çatışmalarla ideolojik olarak bölünmüş, kutuplaşmış toplumlarda tartışmalı konuların ele alınmasının zorluklarına dikkat çekerler. Araştırmacılar bu bağlamda İsrail'de öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde hangi yaklaşımları benimsendiklerini araştırırlar. Özellikle İsrail'de Batı Şeria'nın geleceği, Filistin'le devam eden çatışmaları konuşmak kolay değildir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim programları tartışmalı konuları içeriyor olsa dahi bu konular tartışmalı olarak sunulmaz çünkü öğretmenlerin asıl odakları ortak milli değerlerin aktarılmasıdır. Yazarlar, İsrail gibi daha genç ve daha az istikrarlı demokrasilerde tartışmalı konuların ele alınmasının daha farklı yaklaşımlar gerektirebileceğini söyler.

2.2.6. Politik ve İdeolojik Bir Köken

Tartışmalı konuların bir kısmı doğrudan politik konularla veya politikalarla ilgilidir. Bunun dışında tartışmalı konular öğretimi anlayışı, iktidarı o an için elinde bulunduran egemen güç tarafından doğru kabul edilenlerin doğrudan aktarımına karşıdır. Ayrıca herhangi bir konuyu tartışmalı olarak değerlendirmek aslında konuya dair bir pozisyon alma biçimidir (Hess, 2009b, s.115). Çoğunlukla bu pozisyon toplumsal normları ve statükoyu sorgulamayı gerektirir. Temel kabulleri ve statükoyu sorgulamayı gerektirmek tartışmalı konulara politik ve ideolojik bir özellik kazandırır. Dolayısıyla statüko ve toplumun bir kesimi tarafından bu konulara şüpheyle yaklaşılır. Çoğunlukla tartışmalı konular öğretiminin arkasında gizli bir gündemin olduğu veya siyasi bir telkin veya propaganda amaçlandığı düşünülür (Hess, 2009a, s.69; Stradling, 1984). Gizli bir gündem ve siyasi bir telkin olmasa bile eleştirel düşünce ve sorgulama, çoğu kurulu düzen için mahzurlu görülebilir.

Okulun ve öğretim programlarının ideolojik bir savaş alanı olduğu kabul edilir (Hess, Stoddard ve Murto, 2008, s.192). Ayrıca okullar 'resmi bilgiyi' sadece yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda onu şekillendirir (s.194). Yani aslında neyin nasıl öğretildiği o konu hakkındaki toplumsal kanıyı kurabilir veya yerleşmiş bir kanıyı yeniden şekillendirebilir. Hess, Stoddard ve Murto (2008, s.194) 11 Eylül sonrasında bu olayların okullarda nasıl öğretildiğini incelerler. Çalışma kapsamında 11 Eylül Olaylarının okullarda nasıl sunulduğunu anlamak için seçtikleri bazı ders kitaplarını ve yaygın kullanılan bazı ders materyallerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçlarına göre 11 Eylül, özellikle tarihteki diğer terör eylemleriyle karşılaştırıldığında, son derece önemli ve bütün dünyayı etkileyen bir olay olarak yansıtılır. "Korkunç suikast", "benzeri görülmemiş saldırı", "dönüm noktası" ve "insanlığa karşı suç" gibi kavramlarla tanımlanır. Genel olarak 11 Eylül Olayları terörle mücadele, özgürlük için savaş gibi milliyetçi söylemler üzerine kurulu bir anlatı ile ve tartışmaya mahal vermeden sunulur. Buna ek olarak "vatanseverlik, milliyetçilik ve kahramanlık" gibi kavramları vurgulamak için İkiz Kulelere uçakların saldırı anını gösteren fotoğraflar yerine Amerikan bayrağını havaya kaldırmış itfaiyecilerin fotoğrafının ders kitaplarında daha çok kullanıldığını aktarırlar. Yazarların tahribatın resimlerini kullanarak Amerika'nın zarar gördüğü ve zayıf olduğu imajını desteklemek yerine bayrağı havaya kaldırmış itfaiyecilerin görsellerini kullanarak vatanseverliği teşvik etmeye çalıştıkları yorumu yapılır. Aynı şekilde bu kitaplarda ABD'nin teröristler tarafından en çok mağdur edilen ulus olduğu gibi bir anlatının kurulduğunu aktarırlar. Bu da yine vatanseverlik ve milliyetçilik söylemlerini desteklemek için kullanılan bir argüman olabilir. İlginç bir şekilde inceledikleri bu kitapların çoğunda 11 Eylül Olayları hakkında yeteri kadar açıklayıcı bilgiye yer verilmediğini belirtirler. Örneğin, bu terör saldırılarının sorumluları ve sebepleri konusunda açıklamalara yer verilmemiştir. 11 Eylül'den hemen sonra yürürlüğe giren Vatanseverlik Yasası (Patriot Act) gibi uygulamaların meşruluğu üzerine fikir ayrılıkları vardır (s.193). Kenan (2005) da 11 Eylül sonrasında Amerika'nın ulusal güvenlik kaygısıyla uygulamaya başladığı politikalar sonucunda halkın "Ulusal güvenlik mi yoksa sivil hak ve özgürlükler mi?" ikileminde kaldığını söyler. Hal böyleyken, 11 Eylül Olaylarının ders kitaplarında bu şekilde yansıtılması ve 11 Eylül'de neler olduğuna dair daha az ayrıntıya yer veriliyor olması bu olayın toplumda ulusal güvenliğin tehlikede olduğu ve dolayısıyla ülke

için daha fazla fedakârlık yapılması gerektiği yönünde bir refleks oluşturmak için kullanıldığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Bu araştırmanın sonuçları eğitimin aynı zamanda toplumsal kanının inşasında bir araç olarak kullanılmasına iyi bir örnektir

Bu araştırmanın sonuçlarına göre 11 Eylül Olayları vatanseverlik anlayışı ve ülke menfaatleri ön plana çıkarılacak şekilde, hiçbir tartışmaya yer vermeyen steril bir zeminde ele alınır. Oysa ki 11 Eylül Olayları, bu olaylardan sonra ilan edilen Vatanseverlik Yasası (Patriot Act) (Hess, Stoddard ve Murto, 2008, s.193) ve 11 Eylül sonrasında Amerika'nın askeri müdahaleleri hem Amerika'da hem de dünyada tartışmalara neden olmuştur. Böyle bir durumda statükoya rağmen bu gibi konuları tartışmalı olarak ele almak öğretmenlerin ve idarecilerin sorunlar yaşamasına neden olabilir. Amerika'da da bu dönemde 11 Eylül Olaylarını ele aldığı için soruşturma geçiren hatta işinden atılan öğretmenler olmuştur (Hess, 2004). Tartışmalı konuları ele almada yasaklama veya cezalandırma, kitleleri kontrol etmek isteyen otoritenin, o an için sorunları istediği şekliyle çözmesine yardımcı olmuş olabilir. Örneğin, muhalif sesleri susturmuş, uygulamak istediği politikalara kalabalıkların desteğini sağlamış olabilir; ancak çoğunlukla bu yaklaşım tartışmaları ortadan kaldırmaz.

Son olarak değişen politik iklime göre bazı tartışmalı konular politik olarak daha hassas hale gelebilir. Örneğin; çevre sorunları, nükleer santraller gibi konular yıllardır öğretim programlarının içerdiği konular olarak sınıflarda ele alınır. Hatta bu konular ele alınması nispeten daha az sorunlu tartışmalı konular olarak görülür. Son dönemlerde ülkemizde Gezi Olayları ile başlayan süreçte Artvin HES protestoları, Kaz Dağları altın arama faaliyetleri gibi olaylar etrafında yürütülen tartışmaların iktidara zarar verme amacıyla yapıldığı iddia edilmektedir. İktidarın özellikle ülke güvenliğini sağlamak kaygısıyla bu konulardaki protestolara karşı verdiği refleksler bu konuları ele almayı 'sakıncalı' olarak düşündürebilir.

2.3. Tartışmalı Konuların Sınıflandırılması

Modern kültürün politik, ekonomik, coğrafi, kültürel, tarihi, dini, bilimsel ve sosyal alanlarda çok çeşitli tartışmalı konuları vardır. Esasen tartışmalı konuları belirli kriterlere göre sınıflandırmak sosyal bilimlere ilişkin yapılan çoğu sınıflandırma gibi zor ve

sorunludur. Çünkü temelde insanla ilgili olan bu konular keskin sınırlarla birbirinden ayrılamayacak kadar birbiriyle bağlantılı ve girift bir yapıdadır. Uzun yıllardır çalışmalar yapılan bir alan olarak sorun merkezli program anlayışında "sorun" teşkil eden şeyin ne olduğu, bu konuların nasıl tanımlanabileceği, sınıflandırılabileceği konusunda farklı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Hunt ve Metcalf (1968), Amerikan toplumuna özgü yedi "sorunlu kültür alanı" tanımlamışlardır. Bunlar; iktidar ve adalet/hukuk, ekonomi, milliyetçilik/vatanseverlik ve dış ilişkiler, sosyal sınıflar, din ve ahlak, ırk ve azınlıklar, cinsellik/cinsel etiktir. Hunt ve Metcalf bu alanları "kapalı alanlar (closed areas)" olarak isimlendirir ve insanların bu alanlardaki önemi konularda ve sorunlarda çatışmalar yaşadıklarını; ancak bu konular üzerine konuşmaktan çekindiklerini ifade eder.

Sorun merkezli program çalışmalarına önemli katkıları olan Oliver ve Shaver toplumsal sorunların ele alınmasında temel sosyal değerlerin çatıştığı ikilemlerin incelendiği bir model (jurisprudential approach) önerir. Bu modelde ele alınabilecek altı ayrı toplumsal çatışma alanı belirlemişlerdir. Bu alanlar; ırk ve etnik çatışma, dini ve ideolojik çatışma, güvenlik ve birey, ekonomik gruplar arasında çatışma, sağlık, eğitim ve refah konularındaki çatışmalar ile ulusal güvenliktir (Oliver ve Shaver, 1974'ten akt. Parker, 2003, s.109). Bunun yanında tartışmalı konular zamanla ilişkisi bakımından tarihi, güncel/çağdaş ve kronik olarak sınıflandırılmıştır. Güncel/çağdaş tartışmalar, güncel olarak devam eden tartışmalardır. Bir geçmişleri vardır, halen çözülememişlerdir ve anlaşmazlık devam eder. Kronik tartışmalar uzunca bir süredir devam eden tartışmalardır (Nelson ve Michaelis, 1980'den akt. Sharp, 2006). Bunlara "tarihi arka planı olan güncel tartışmalı konular" da denilebilir.

Yukarıda görülebileceği gibi, tartışmalı konularla ilgili çeşitli ve kapsamlı sınıflamalar yapılmıştır. Eğitsel bir araç olarak kullanılan bazı tartışmalı konuların bu sınıflamalarda dışarıda kaldığı söylenebilir. Örneğin, en kapsamlı sınıflandırmalardan biri olan Hunt ve Metcalf'in (1968) yaptığı sınıflandırmada tartışmalı konular yazınında geniş bir yer bulan sosyo-bilimsel konular dışarıda kalmaktadır. Nükleer enerji santralleri, kök hücre, GDO gibi konuları kapsayan sosyobilimsel konular özellikle fen bilimleri eğitiminde en çok kullanılan tartışmalı konulardır. Bu sebeple aşağıda bu sınıflandırmalar da göz önünde bulundurularak

tartışmalı konuların tasnifiyle ilgili yeni bir sınıflandırma denemesi yapılmıştır. Eğitsel bir araç olarak kullanılan tartışmalı konular aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

2.3.1. Tartışmalı Tarihi Konular

Pozitivist tarih anlayışı ve postmodern tarih anlayışı, tarih disiplininin doğası ve tarihsel bilginin inşası üzerine farklı açıklamalar yapar. Geleneksel pozitivist tarih anlayışına göre tarihçiler tarihi belgelere ve kanıtlara dayalı olarak mümkün olduğunca objektif bir şekilde tarihsel olayları açıklarlar. Postmodern tarih anlayışı ise bu görüşe karşı çıkar. Postmodern anlayış, tarihçinin tarihi belge ve kanıtlara dayalı olarak objektif bir şekilde tarihi aydınlatabileceği fikrini doğru bulmaz. Çünkü postmodern tarih anlayışına göre "tarih, tarihçiler tarafından inşa edilen ve sürekli değişen bir söylemdir" (Jenkins, 1991'den akt, Yılmaz, 2013, s.199). Buna göre tarihsel bilgi onu oluşturan tarihçiden bağımsız değildir, dolayısıyla objektif bir şekilde tarih yazımı mümkün değildir. Bunun bir sonucu olarak tarih konularının çoğu farklı bakış açıları ve yorumlamaların olduğu tartışmalı konulardır.

Tarihin bu çok boyutlu, karmaşık ve yoruma açık doğasına rağmen tarih derslerinde çoğunlukla otorite tarafından kabul edilen anlayış mutlak doğrular olarak aktarılır. Kimlik belirleyen derslerden biri olarak tarih dersi, devletler tarafından milli bir kimlik, ortak bir geçmiş oluşturmak için bir araç olarak kullanılır (Kabapınar, 2019a). Bunun yanında farklı ideolojilerin, ideolojilerini meşrulaştırmak için yanlı tarih anlatıları kullanmalarıyla tarih siyasal bir araç haline gelir. Oysa günümüzde insanların tarih bilgilerinin tek kaynağı okullar, resmi kitaplar, belgeler veya belli bir ideolojiyi temel alan kaynaklar değildir. İnsanların önemli tarihsel bilgi kaynaklarından biri aileler ve kolektif hafızadır. Öğrenenlerin tarih konusunda ailelerini birincil bilgi kaynağı olarak gördükleri (McCaffery ve Hansson 2011'den akt. Günal, 2016, s.43) ve bazı tarihi bilgilerinin kaynağı sorulduğunda aile büyüklerini referans gösterdikleri (Günal, 2016, s.303-304; Koldaş, 2018, s.56) ortaya konmuştur. Kısacası öğrenenler diğer konularda olduğu gibi tarihi bilgiler için de "boş tuvaller" olarak sınıflara girmezler (Kitson ve McCully, 2005, s.32). Öğrenenlerin, kaynağı aileleri veya kolektif hafıza olan tarihi bilgilere sıkı sıkıya bağlı oldukları görülür. Çünkü okulda daha soyut ve kendi yaşantılarına uzak tarihi bilgileri öğrenirler. Oysa ailelerinde

öğrendikleri tarih yaşamlarına dokunan bilgiler içerir (McCaffery ve Hansson, 2001'den akt. Günal, 2016, s.44). Ayrıca ailelerinde tarihi konularla ilgili daha fazla duygu içeren ve spekülatif anlatılarla karşılaşırlar. Bu sebeple ailelerinde öğrendikleri bilgiler daha kalıcı olabilir ve bu bilgilere sıkı sıkıya bağlı olabilirler. Üstelik bu sadece tarihsel bilgiler için geçerli bir durum değildir. Güncel ve toplumsal konularla ilgili öğrenmelerin de kaynağı bu şekilde çeşitlidir. Dolayısıyla öğrenenlerin hem okulda öğrendiklerine hem de okul dışında karşılaştıkları bilgi kaynaklarına eleştirel bir gözle bakabilmeleri önemli bir beceridir.

Öğrenenlerin eleştirel bir bakış açısıyla farklı kaynakları sorgulama becerisi bu çatışmanın üstesinden gelmelerine yardımcı olabilir. Bu sayede öğrenenler kendilerine sunulan bilgilerin yanlı ve onları ikna etmeye yönelik olduğunu anlayabilirler. Bir bakıma "satır aralarını nasıl okuyacaklarını" öğrenebilirler (Stradling, 2003, s.88). Hem tarihin doğası gereği mutlak doğruları barındırmadığı hem de tarihsel bilginin tek kaynağının okullar ve resmi olarak kabul gören anlayışı yansıtan kitaplar/kaynaklar olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle tarihi bilgiler mutlak, objektif ve tarafsız doğrular olarak öğretilmemelidir. Tarih derslerinde, doğru olarak kabul edilmiş tek bir yorumun aktarılması yerine farklı yorumlara ve bu yorumları destekleyen farklı kaynaklara, kanıtlara yer verilmelidir.

Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği, yayınladıkları manifesto ile tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi için 15 ilke ortaya koymuştur (EUROCLIO, 2019). "Geçmişin suistimalini önlemek: karmaşıklık, çoklu bakış açısı ve eleştirel düşünme" başlığı altında sunulan ilk 5 ilke doğrudan tartışmalı konuların öğretimi ile ilişkilendirilebilir. Avrupa Tarih Eğitimcileri Birliği'nin yüksek nitelikli tarih, miras ve vatandaşlık eğitimi için yayınladığı manifestoda tarihsel konuların tartışmalara açık bir şekilde ele alınması anlayışıyla ilişkilendirilebilecek ilkeler şunlardır (EUROCLIO, 2019, s.652-653);

> *1) Yüksek nitelikli tarih, miras ve vatandaşlık eğitimi geçmişe dair tek bir gerçeği aktarmaya çalışmaz. Bunun yerine, somut olgulara ve nitelikli kanıtlara dayanarak ve nesnellik yolunda çaba göstererek tarihsel gerçeklere mümkün olduğu kadar yaklaşmayı amaçlar. Tarihsel anlatıların çok katmanlı olduğu ve yoruma dayandığı anlayışından hareket ederek bu anlatıların sorgulanması ve eleştirel olarak düşünülmesini teşvik eder.*

2) Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, geleneksel "gurur ve acının aynası olarak tarih" yaklaşımına yeni bir perspektif getirerek tarihsel mitleri ve klişeleri yapı çözümüne uğratır. Böylece eğitimciler ve öğrencilerin kendi mantık ve kültürel deyimlerini sorgulamalarını destekler. Bir yandan ulusun çektiği acılar diğer yandan da milli gurur etrafında şekillenen bu geleneksel tarih eğitimi yaklaşımı, başkalarına verilen zararı ve milli anlatıyla bağlantılı olmayan alanların tarihçesini anlatmayı ihmal eder.

3) Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, geçmişin bir insanın sosyal geçmişine, cinsiyetine, mensup olduğu kuşak, etnik, dil ve inanç grubu ile toplumdaki farklı dünya görüşlerine göre farklı algılandığı hususunda farkındalık yaratır. İnsanların ve olayların, değerleri ve zamanları bağlamında ele alınması gerektiği kabulünü teşvik eder.

4) Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, tarihle ilgili tek taraflı, önyargılı ve siyasallaştırılmış görüşlerin etkisini zayıflatmak ve onun karmaşık ve çok boyutlu doğasını ortaya çıkarmak için, tarihteki hassas ve tartışmalı konuları sorumlu bir şekilde ele alır. Bu, duygusal, öznel ve düşmanca bir dilden kaçınmak ve geçmişe dair pembe bir görüntü elde etmek için sorunlu tarihsel anlatıların kusurlarını giderme ve arındırma çabası içine girmeden tarafsız kavramların kullanılmasını teşvik etmek anlamına gelir.

5) Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi, bölünmüş toplumlarda, empati becerilerini ve nefret ve şiddete başvurmadan geçmişi yorumlama konusunda farklı fikirleri tartışabilme yeteneğini geliştirerek uzun vadeli uzlaşmayı destekler.

Manifestoda anahtar kelimeler olarak seçilen "karmaşıklık, çoklu bakış açısı ve eleştirel düşünme" tartışmalı konular öğretiminin temel dayanaklarını işaret eder. Tartışmalı konular öğretimi yaklaşımı insan ve toplumla ilgili olanın karmaşık olduğunu kabul eder. Bu karmaşık olanı anlama çabası çoklu bakış açısı ve eleştirel düşünmeyi gerektirir.

Yılmaz (2013, s.204), tarih disiplininin yoruma dayalı karakterinden dolayı tarih derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme gibi tüm eğitim öğretim süreçlerinin "esneklik, açıklık, çoklu bakış açısı, diyalog, özerklik, özgünlük, özgürlük, çeşitlilik, farklılık, spesifiklik ve şüphecilik" kavramları temelinde yapılandırılması gerektiğini söyler. Ona göre postmodern tarih anlayışının kaçınılmaz bir sonucu olarak tarih eğitiminde resmi söylem dahil tarihsel yorumların tarafsız olmadığı gösterilmeli ve tarihi olaylar farklı yorumlara açık bir şekilde tartışmaya açılarak sunulmalıdır. Ayrıca resmî ideolojinin aktarıcısı olan tarih ders kitaplarının kaldırılması gerektiğini (s.205) ve öğrenenlerin çoklu anlatılar inşa edebilmesine fırsat verilmesi gerektiğini savunur. Phillips (2009, s.124), benzer

bir anlayışla tarih eğitiminde tartışmalı konuların kullanılmasıyla "ulusal mitlere meydan okumayı" önerir.

Uzlaşmaya varılmamış tarihi konuların yanında "görmezden gelinen/susturulmuş tarihi olaylar (silenced histories)" (Misco ve Patterson, 2007, s.526) sınıflarda tartışmaya açılması sakıncalı olarak görülen konulardır. Görmezden gelinen/susturulmuş bu konuların tartışmaya açılması daha zordur. Çünkü çoğunlukla bu konular hem üzerinde farklı bakış açılarının olduğu, uzlaşmaya varılmamış konulardır hem de yüksek düzeyde toplumsal hassasiyetlerin olduğu konulardır. Misco ve Patterson örnek olarak Türkiye açısından Ermeni Meselesinin tartışmalı ve tartışmaya kapalı bir konu olduğunu söyler. Bazılarının bu meseleyi açıkça tartışmak istemesine rağmen toplumda ve okullarda ele almaktan kaçınıldığı aktarılır. Bu şekilde bu önemli tartışmalı konuları sınıfların dışında bırakmakla inançların ve tutumların daha da artarak önyargı olarak devam ettirildiğini söylerler. Kabapınar ve Durmuş'un (2014) araştırmasında öğretmenlerden biri Ermeni Meselesini Ermeni Okullarında ele almanın nasıl bir durum olduğunu değerlendirirken bu konuyu "netameli" olarak nitelendirir (s.86). Türkiye bağlamında Ermeni Meselesi, Dersim Olayları, Varlık Vergisi ve 6-7 Eylül Olayları görmezden gelinen/susturulmuş tarihi olaylar olarak nitelendirilebilir.

Ermeni Meselesi üzerinde devam eden tartışmalara rağmen bu konu Türk tarih ders kitaplarında tartışmalara kapalı bir biçimde sunulur. Kitaplardaki temel anlatı önceleri huzur içinde birlikte yaşanılan hatta Millet-i Sadıka olarak nitelendirilen Ermenilerin zaman içinde dış düşmanların kışkırtmalarıyla isyanlar çıkarması sonucunda tehcirin kaçınılmaz olarak uygulandığı üzerine kuruludur (Kabapınar ve Durmuş, 2014). Yazıcı (2019) tarih ders kitaplarında azınlıklarla yaşanan sorunların Avrupalıların kışkırtmasıyla ortaya çıkmış yapay sorunlarmış gibi yansıtıldığını ifade eder. Bu ders kitapları Türkiye'deki Ermeni okullarında da kullanılmaktadır. Kabapınar ve Durmuş'un (2014) araştırmasında Ermeni Okullarında görev yapan bir öğretmen Ermeni Meselesi'nin ele alındığı bir derste öğrencilerden birinin tepki gösterdiğini ve ders kitabının ilgili sayfalarını yırttığını anlatır. Öğretmen o derste ve sorasında bu sorunu çözebilmek için çaba harcamasına rağmen bunu başaramaz ve bu durum karşısında yaşadığı duygunun başarısızlık olduğunu ifade eder. Bu araştırmanın sonuçlarına göre Ermeni Okullarında Ermeni Meselesi ele alınırken çeşitli sorunlar yaşanmaktadır.

Araştırma Ermeni Meselesi'nin ele alındığı sınıflarda ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin kendilerini rahat hissetmediğini ortaya koyar. Araştırmadaki öğretmenlerden biri "*'Siz Ermeni Soykırımı konusunda ne düşünüyorsunuz, sizce bu soykırım olmuş mudur veya olmamış mıdır' sorusundan çok korkuyorum. Çok ilginçtir kaç yıldır burada görev yapıyorum böyle bir soruyla karşılaşmadım*." (s.83) diyerek korkularını dile getirmiştir. Yine araştırmaya katılan Ermeni vatandaşlardan birinin *"Aslında bir tiyatro oyunu sergileniyor bu dersler olduğunda. Öğretmenin rolü geçiştirmek…"* şeklindeki ifadesinden öğretmenlerin ve öğrencilerin sadece rol yaptığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Yazarlar Ermeni öğrencilerin olduğu sınıflarda Ermenilerle ilgili tarih konularını ele alınmasında öğretmen ve öğrencilerin durumunu "sıkışmışlık" hissiyle tanımlar ve her iki tarafın da içsel çatışmalar yaşadığını ifade eder (Kabapınar ve Durmuş, 2014). Benzer biçimde İbrahimoğlu (2014) da Türkiye'deki azınlıkların tarih ve sosyal bilgiler derslerindeki azınlıklara ilişkin anlatılardan rahatsızlık duyduğunu belirlemiştir.

Bir toplumsal grubun zarar gördüğü tarihi olayları ele alırken olayın vahametini göstermek için bilançoların, istatistiklerin aktarılmasındansa tek tek insanların yaşadıklarına odaklanılması önerilir. Örneğin, Holokost anlatılırken kurbanlarla ilgili devasa istatistikler, kamplardaki fotoğraflar, olaylar, tarihler çocukların tam olarak durumu anlamlandırmasına yardımcı olmayabilir. Bunun yerine "anlama süreci tanıklıklar, biyografiler, mektuplar, günceler, şiirler ve öyküler aracılığıyla tek tek insanların yaşadıkları şeyleri kavramaktan geçer" (Stradling, 2003, s.90). Kabapınar ve Durmuş (2014) da Ermeni Meselesi'nin her iki tarafın tezlerini yansıtan kanıtların incelenmesiyle ele alınmasının daha kapsayıcı, "dengeli ve vicdan temelli" bir bakış açısının oluşmasını destekleyeceğini savunur.

Tarih konularının tartışmalara açık bir şekilde sunulması yalnızca üzerinde hararetli tartışmalar olan konular için önerilmez. Örneğin, İngiltere tarihinin altın çağı olarak görülen Tudor Dönemi geleneksel olarak hükümdarların başarıları ve ülkenin refahı vurgulanarak öğretilir. İngiltere'deki Tarih Derneği, tarihin bu şekilde tek bir yorumla öğretilmesini önermez. Bunun yerine öğrenenlere Tudor Döneminin altın çağ olarak tanıtılmasının yanısıra bu yoruma meydan okumalarını sağlayacak fırsatların sunulmasını önerir. Aksi takdirde olayları ve kişileri tek bir mercek aracılığıyla gören İngiliz merkezli ve Avrupa merkezli bir

bakış açısı aktarılmış olur (Historical Association, 2007, s.26). Tarih öğretmenleri öğrenenlerin birer tarihçi gibi düşünerek tarihsel tartışmalarla tarih disiplininin çalışma prensibini öğrenmelerini sağlayabilir. Bunun yanında tarihi tartışmalı konuların tartışmalara açılması ile öğrenenlerin demokratik yaşam için gerekli temel becerileri kazanmaları sağlanabilir. Ayrıca tarih sınıflarında öğrenenler "haklı savaş var mıdır?" gibi sorular üzerine düşünmeye ve tartışmaya teşvik edilebilir. Bu yollarla tarih sınıfları politik sınıflar haline gelir (Hess ve McAvoy, 2015, s.76). Ayrıca tarihsel tartışmalı konuları ele alırken yeterince kaynak ve kanıt toplayarak doğrulara ulaşılabileceği iddia edilmez. Öğrenenlerin kanıtlara ve kaynaklara dayalı olarak ulaşılan savların çeşitliliğini fark etmeleri sağlanmalıdır. Bu sayede tarihçilerin de bir tarihsel olayı tam olarak aydınlatamayacağını bunun yerine kanıtlara ve kaynaklara dayalı olarak bir yoruma ulaşabileceğini anlamaları önemli bir kazanımdır (Stradling, 2003, s.83). Stradling (2003) sorgulamaya dayalı ve aktif öğrenme ile tarih öğretiminin öğrenenlerin tarihin doğasını anlama ve eleştirel düşünme becerileri kazanabileceğini şöyle dile getirir;

> *"Yalınlaştırılmış bilgilerin edilgen alıcısı konumuna indirgenen bir öğrencinin, eleştirel beceriler ve tarih anlayışı edinebilmesi güçtür. Bunun için sorgulamaya dayalı öğrenmenin etkin öğrenmeyle birleştirilmesi –sözlü tarih derlemeleri, tartışmalar, simülasyonlara katılım- ve bağımsız öğrenme fırsatlarının sağlanması gerekir (s.x)."*

Tarih konularını öğretmek güncel konuları veya yakın tarih konularını öğretmekten daha az sorunlu ve kolay olarak değerlendirilir. Sonuçta tarihi bir olay her ne kadar günümüzü etkilemiş olsa da artık geçmişte kalmıştır; ancak yakın tarih konularının üzerinden yeterince zaman geçmemiştir diye düşünülür. Program geliştiriciler ve resmi çevreler, öğretmenlerin ve öğrencilerin yakın tarih olaylarını değerlendirmekte zorlanabileceklerini düşünürler. "Öğretmenler ve öğrenciler olaylara mesafeli bakmakta zorlanabilirler; çünkü kişisel bağlantılar, yükümlülükler ve sadakat duyguları devreye girebilir" (Stradling, 2003, s.vii). Bu kaygı sadece öğretmenler için geçerli olmayabilir. Nasıl öğretmenlerin ve öğrenenlerin zorlanabilecekleri düşünüyorlarsa aynı şekilde program geliştiriciler ve resmi yetkililer de "kişisel bağlantılar, yükümlülükler ve sadakat duyguları" araya gireceği için bu konuları nasıl sunmaları gerektiği konusunda karar veremeyebilirler. Buraya kadar aktarılanlara dayalı olarak tarih konuları tartışmalı olarak ele alınmalıdır çünkü:

- Tarih tarihsel belgelerin ve kanıtların yorumuna dayalı olarak bilgi inşa eder.
- Tarih tarihsel gerçekliğe mümkün olduğunca yaklaşmaya çalışma çabasıdır.
- Tarih siyasal bir kimliğe sahiptir.
- Tarih otoritenin ideolojik aygıtlarından biridir.
- Tarihsel bilgi kaynaklarının çeşitliliği tarihsel bilgiler arasında çelişkiye sebep olur.
- İnsanlık tarihi insan hakları ve demokratik ideallerle çelişen tarihi olayların örnekleriyle doludur.
- Tartışma temelli pedagojik yaklaşımlarla tarih öğretimi ile öğrenenler tarihin doğasını anlayabilir ve eleştirel düşünme becerileri kazanabilir.

2.3.2. Temel İnsan Haklarıyla İlgili Tartışmalı Konular

İnsan hakları ile ilgili tartışmalı konular, ırkçılık, cinsiyetçilik, ayrımcılık, dinsel baskılar, mezhep çatışmaları, politik baskılar, savaş gibi çeşitli sebeplerle meydana gelmiş insan hakları ihlalleri ve açlık, yoksulluk, gelir dağılımı eşitsizliği, ağır çalışma koşulları, çocuk işçi sorunu gibi konuları kapsar. Tarihte yaşanmış ve halen yaşanmakta olan pek çok insan hakkı ihlali bu kapsamda değerlendirilebilir. Uluslararası düzeyde kabul gören insan hakları sözleşmelerine ve dünya barışını ve güvenliğini koruma iddiasında olan uluslararası kuruluşlara rağmen insanlığın gözleri önünde insan hakları ihlalleri yaşanmaya devam etmektedir. İnsanlar, hayatta kalmak veya daha iyi koşullarda yaşamak için mücadele ederken ölmektedirler. Mültecilik temel insan haklarından biri olarak kabul edilirken, "Akdeniz'de Göçmen Faciası" başlığında birçok haberde yüzlerce insanın hayatını kaybettiğini okumaktayız. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (UNHCR) raporuna göre 2018 yılında, her gün ortalama altı göçmen Akdeniz'i geçmeye çalışırken hayatını kaybetti (UNHCR, 2019). Bu zorlu meseleler, öğrenenleri duygusal olarak etkilemeyecek bir şekilde, yüzeysel olarak ele alınabilir veya öğrenenleri insanlığın ikilemleri, adaletsizlikleriyle karşı karşıya getirerek bu önemli sorunlar konusunda anlayış geliştirmeleri için fırsatlar sunulabilir.

Irk, kimlik ve cinsiyet konuları tartışmalı olabilir çünkü statükoya meydan okurlar. Örneğin, anti-ırkçı eğitimciler, toplumun doğrudan karşı koymadığı sürece ırkçılığı

sürdürdüğünü savunur ve bu fikir tartışmalara yol açar. Bunun yanında çoğu aile medya ve diğer kaynaklardan bu tür ilişkiler hakkında farkındalığı olsa bile çocuklarının cinsel yönelim hakkında konuşmalarından hoşlanmazlar (Woolley, 2010). Çoğunlukla temel insan haklarıyla ilgili konulardaki tartışmalar iki boyutludur. Birincisi çocukların bu konularla karşı karşıya gelmemesi gerektiği düşünülür. Bu anlayışa göre; evet çocukları hayata hazırlamalıyız ama aynı zamanda onları bu tür korkutucu gerçekliklerden korumalıyız. Çünkü bu konularla yüzleşmeleri onları olumsuz etkileyebilir. Örneğin, çocuklar şiddete karşı duyarsızlaşabilir, dehşet içinde kalabilirler (Stradling, 2003, s.90) veya korkar ve ümitsizlik yaşayabilirler. Karşıt görüşe göre ise çocuklar bir şekilde dünyada olup bitenden haberdarlardır. Dolayısıyla bu sorunları görmezden gelmek yerine sınıflarda doğru bir şekilde ele almak gerekir (Goodall, 2007, s.27). Ayrıca 9-14 yaşlarındaki çocuklarla yapılmış çalışmalar çocukların bu konular hakkında bilgi sahibi olduğunu ortaya koyar (Claire ve Holden, 2007 s.5). İkincisi ise özellikle kolektif acıların yaşandığı olayları ele almanın yaşanmış acıları ve düşmanlıkları tekrar canlandırabileceği düşünülür (Stradling, 2003, s.83). Daha önce de değinildiği gibi insanların tek bilgi kaynağı okullar değildir. Bu konuların okullarda ele alınmaması sorunları çözmez.

2.3.3. Sosyobilimsel Konular

Sosyobilimsel konular toplumda tartışma veya çatışmaya neden olan bilim ürünlerini veya süreçlerini içerir. Klonlama, kök hücre, genetiği değiştirilmiş gıdalar gibi biyoteknolojik ilerlemeler ve küresel iklim değişikliği, zehirli atıklar gibi çevresel olaylar güncel sosyobilimsel konulardır (Sadler ve Zeidler, 2005). Bir anlamda tartışma yaratan bilimsel ve teknolojik gelişmeler ve süreçlerdir. Örneğin son yıllarda Türkiye'de aşı karşıtlığı yükseliş eğilimindedir. Aşı karşıtları aşılarda domuz jelatini kullanılıyor olması, aşıların kısırlığa yol açıyor olması gibi iddialarla aşılanmayı, çocuklarına aşı yaptırmayı reddederler (Sur, 2019). Ancak aşı karşıtlığı "toplum refahını korumak ve geliştirmek" ilkesi bağlamında halk sağlığı sorununa dönüşmektedir. Çünkü aşılar toplumda yüksek düzeylerde uygulandıklarında koruyucu olabilirler aksi halde toplumsal bağışıklık tehlike altındadır (Yiğit, Oktay, Özdemir ve Moustafa Pasa, 2020). Aşı karşıtlığı konusundaki bu çatışma konuyu tartışmalı hale getirir.

Sosyobilimsel konular her ne kadar politik, ekonomik, etik gibi sosyal boyutları olan problemler (Öztürk, ve Irmak, 2020) olsa dahi çoğunlukla bilimsel arka plan bilgisine ve bilimsel bakış açısına dayalı olarak ele alınma imkanları vardır. Bu sebeple bu konuları sınıflarda tartışmaya açmak görece daha kolay olarak değerlendirilebilir. Aşı, nükleer enerji, kök hücre, genetiği değiştirilmiş gıdalar gibi konularda çatışan görüşler vardır ancak yine de daha az toplumsal bölünmelere ve kutuplaşmalara sebep oldukları söylenebilir.

Sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla fen bilimleri eğitimi alanındadır. Bu araştırmalarda sosyobilimsel konuların öğretiminde en sık tercih edilen yöntem argümantasyon yöntemidir (Tatar ve Adıgüzel, 2019). Sosyobilimsel konuların ele alınmasında sıklıkla kullanılan argümantasyon yöntemi bilimsel araştırma süreçlerine benzetilebilir.

2.3.4. Tartışmalı Politik Konular

Tartışmalı politik konular toplumda fikir ayrılıklarına neden olan kamu politikası sorunlarıdır. Tartışmalı kamusal sorunlar (controversial public issues/CPI) veya tartışmalı politik sorunlar (controversial political issues) şeklinde iki farklı kavramsallaştırma kullanıldığı görülür (Hess, 2002, s.11; McAvoy ve Hess, 2013, s.36). Tartışmalı politik konular kavramı kamusal olanla ilgili politikaları da içerdiği ve daha kapsayıcı olduğu için tercih edilmiştir.

Politika ile ilgili olan konuların pek çoğu tartışmalı olabilir. Özellikle sonucu uzun vadede ortaya çıkabilecek kamu politikasıyla ilgili kararlar daha fazla tartışmaya sebep olur. Ayrıca toplumsal sorunlarla ve kamusal olanla ilgili kutuplaşmaların arttığı dönemlerde sıradan politik konular dahi tartışmalara yol açabilir. Siyasi kutuplaşma, zaman içinde siyasal söylem ve eylemin ideolojik aşırılıklara doğru yayıldığı anları ifade eder. Kutuplaşma dönemlerinde ortalarda olan görüşler dışlanır ve uçlarda yer alan söylemler ön plana çıkar. Ne yazık ki kutuplaşma zamanlarında kaliteli, sorun çözebilen politik söylemlere daha fazla ihtiyaç duyulur; ancak kutuplaşmanın siyasi iklimi buna imkân vermez ve yüksek kaliteli politik söylemler azalır. Bu zamanlarda vatandaşların birbirine güveni azalır. Tarafların uzlaşmaya istekli olmadığı durumlarda, siyasi rakiplerin ülkenin genel çıkarlarını gözeterek

yöneteceğine ve politikaların herkesin yararına olacağına güveni azalır. Güvensizlik ve kutuplaşma birbirini besler, kutuplaşma güvensizliğe, güvensizlik kutuplaşmaya neden olur. Bu durum politikaların çıkmaza girmesine sebep olur. Bir taraf önerilen politikanın sorunu çözeceğini diğer taraf ise durumu daha da kötüleştireceğini iddia eder (McAvoy ve Hess, 2013). Kutuplaşmaların okullara en olumsuz etkilerinden biri öğretmenlerin tartışmalı politik konuları ele almaya korkmalarına sebep olmasıdır. Bunun yanında okulların siyasete alet ediliyor oluşu tartışılır. Örneğin; Amerika'da hem Bush hem de Obama başkan seçildikten sonra öğrencilere yönelik, okullarda yayınlanacak konuşmalar hazırlamıştır. Bu konuşmaların her ikisi de muhalif çevreler tarafından eleştirilmiştir. Eleştiriler özellikle okulun siyasete alet edildiği yönündedir. Konuşmanın yayınlanacağı gün muhalif olan bazı ebeveynler çocuklarını okula göndermemişler, bazıları ise okuldan konuşma saatinde çocuklarına alternatif bir etkinlik sağlamalarını istemişlerdir (McAvoy ve Hess, 2013). Bu tartışmalar geniş toplumsal bağlamdaki kutuplaşmaların okulları nasıl etkilediğine dair iyi birer örnektir.

Derslerinde birincil olarak anlatımı kullanan öğretmenler bireyselleştirilmiş ve zayıf bir demokrasi anlayışına sahiptirler. Bu öğretmenler temel rollerinin öğrenenleri bilgilendirmek olduğunu düşünürler. Bazıları da öğrencilerin müzakere yapabilme becerilerinin olmadığını düşünür (McAvoy ve Hess, 2013, s.21). Oysa demokratik eğitimde öğretmenlerin, gençlerin ortak yaşama dair beraberce karar verebilmek için becerilerini, bilgilerini ve eğilimlerini geliştirebilecek politik sınıflar oluşturmaları çok önemli görülür. "Politik sınıf" öğrenenlerin birlikte yaşama konusunda topluca karar alma yeteneklerini geliştirmelerini destekleyen sınıflardır (McAvoy ve Hess, 2013, s.16). Politik tartışmaların politikaya olan ilgiyi arttırdığını, politikaya karşı olumlu tutumlar geliştirdiğini, oy kullanmayı ve katılımı teşvik ettiğini, toplumsal sorunlara karşı ilgiyi arttırdığını, arkadaşlar ve aile ile siyasi meseleleri tartışmaya istekliliği arttırdığını, hoşgörüyü geliştirdiğini ve sorunları tartışırken güven duygusunu arttırdığını kanıtlayan araştırmalar vardır (Hahn 1996; Harwood ve Hahn 1990). Parker (2003) da öğrenenlerin kamusal politikalarla ilgili araştırma yapmasını, tartışmasını ve görüşlerini ifade etmesini değerli bulur. Çünkü bu tür fırsatlar siyasi katılımı ve politikaya

ilgiyi arttırır. Hess ve McAvoy'a (2015, s.74-81) göre politik sınıfların amaçları aşağıdaki gibidir:

- *Politik eşitlik:* Sınıfta politik konuları müzakere ederek ve karar almayı deneyimleyerek öğrenenlerin politik eşitlik anlayışı edinmelerini sağlamak.
- *Hoşgörü*: Öğrenenlerin dini, kültürel, politik, etik değerleri birbirinden farklı olan insanlara saygı duymalarını sağlamak ve hoşgörüyü geliştirmek.
- *Bağımsızlık*: Gençlerin kendi hayatlarını yönlendirebilmeleri için akla dayalı mantıklı karar alma becerilerini geliştirmek.
- *Adalet*: Öğrenenlerin sadece kendi kişisel tercihlerine ve isteklerine dayalı olarak değil diğerlerinin görüşlerini ve haklarını göz önünde bulundurarak adil bir şekilde kamu yararına karar almayı öğrenmelerini sağlamak.
- *Katılım*: Öğrenenlerin politikaya ilgilerini arttırarak demokratik süreçlere katılımlarını arttırmak.
- *Politik okuryazarlık*: Öğrenenlerin sadece ele alınan konu hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları değil, aynı zamanda daha adil, daha demokratik bir sistemin neye ihtiyaç duyduğuna dair farklı ideolojilerin savunularını anlamalarını sağlamak.

Politik sınıflarda öğrenenlerin kendi yaşamı üzerinde kontrolü ele alabilecek bir bilince erişmeleri ve bireysel ve toplumsal fayda için birlikte yaşama ve çalışma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

2.3.5. Tartışmalı Dini Konular

Dini inançlar tartışmaya en fazla kapalı, tabu olan alanlardan biridir. Aynı zamanda toplumda tartışmaya ve çatışmaya neden olan pek çok dini mesele vardır. Dinler sadece bireysel inançlar değildir. Dinler, kendi inançlarına özgü kurallar temelinde hayatın farklı alanlarına dair doktrinler ortaya koyarlar (Dülger ve Kabapınar, 2019, s.130; Hunt ve Metcalf, 1968, s.387-406). Dolayısıyla özellikle toplumsal yaşama dair dini inançlar temelinde yapılan açıklamalar tartışmalara neden olabilir. Ayrıca mezheplerin ve dinlerin temel değerleri ve inançları arasındaki farklılıklar mezhepler ve dinler arası çatışmaya neden olur. Tartışmalı dini konulardan bazıları yaradılış ve evrim, savaş ve din veya din ve etik gibi

genel sorunlarla ilgilidir. Bunun yanında ibadetlerin nasıl yapılması gerektiği üzerine anlaşmazlıklar ve mezheplerin yorum farklılıkları gibi daha spesifik konularda devam eden tartışmalar vardır. Örneğin İslam'da kadın hakları bağlamında miras ve şahitlik gibi konular yıllardan beri tartışılır.

Hunt ve Metcalf (1968), dinle ilgili tartışmalı konuların okullarda tartışmaya açılması gerektiğini savunurlar. Ayrıca, Dülger ve Kabapınar (2019) din eğitiminde çağdaş eğitim yaklaşımlarının kullanılabilirliğini tartışır ve tartışmalı dini konularda kanıt temelli öğrenme ile örnek uygulamalar ortaya koyarlar.

2.3.6. Güncel-Aktüel Tartışmalı Konular ve Çok Yeni Meydana Gelmiş Toplumsal Olaylar

Diğer kategorilerin dışında kalan ve güncel olarak tartışılan konular bu kapsamda ele alınabilir. Tarihsel tartışmalı konulardan farklı olarak gençler güncel sorunlar üzerinde etkili olabilirler. Güncel sorunlar çocukları/gençleri, doğrudan etkileyebilir ve aynı zamanda çocuklar/gençler bu sorunların sonuçlarını etkileyebilirler. Özellikle güncel sorunların ele alınması ile gençler onları doğrudan etkileyen toplumsal sorunlarla karşı karşıya getirilmiş olur (Hess, 2009a; QCA, 1998). Ayrıca güncel sorunları sınıf ortamında tartışmaları durumunda gençler, politikaya daha fazla ilgi duyma, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirme, daha fazla vatandaşlık bilgisi ve okul dışında kamusal işler hakkında tartışmaya daha fazla ilgi gösterme eğilimindedir (Gould, 2011, s.6).

Güncel sorunlardan bazıları çok yıllık, kronik sorunlar olabilir fakat güncel gelişmelere bağlı olarak tekrar gündeme gelmiş olabilirler. Örneğin; özgürlüklerin kısıtlanması veya sınırı, basın özgürlüğü gibi konular üzerinde uzun yıllardır devam eden tartışmalar vardır. Bununla birlikte ülke güvenliği gerekçesiyle özgürlüklerin kısıtlanması bu konulardaki tartışmaları alevlendirir ve yeniden gündeme getirir. 11 Eylül sonrasında ulusal güvenlik kaygısıyla uygulanan politikalar sonucunda Amerikan toplumunda özgürlüklerin kısıtlanmasının sınırı üzerine tartışmalar yeniden gündeme gelmiştir (Kenan, 2005). Benzer şekilde ülkemizde son yıllarda yaşanan gelişmeler karşısında güvenlik gerekçesiyle alınan önlemler sonucunda basın özgürlüğü tartışmaları artmış durumdadır.

Güncel tartışmalı konulardan bazıları toplumun büyük kesimini etkileyen ve çok yeni meydana gelmiş önemli toplumsal olaylarla ilgilidir. Bu konuların sıradan güncel tartışmalı konulardan farkı henüz çok yeni meydana gelmiş olmalarıdır. Olay ve olayın etkileri halen devam ediyordur. Çok yeni meydana gelmiş ve tartışmalara yol açan olaylar hakkında çocukları bilgilendirmek gerekir çünkü çocukların hayatlarına doğrudan etki eden olaylardır (Finn 2002'den akt. Hess ve Stoddard, 2011, s. 175) ve çocuklar bir anlamda bu olaylara tanıklık ederler. Ayrıca çoğunlukla etkisi büyük olan bu tür toplumsal olaylar mutlaka bir şekilde sınıflara yansırlar. Bu konuları ele almak ve konuya dair farklı anlatıların üstesinden gelmek hiç kolay değildir. Yeni veya çok yakın zamanda meydana gelmiş olaylarda bilgi kaynakları, yorum ve açıklamalar çok daha fazladır. Olayın kahramanlarının anlatıları, politikacılar, uzmanlar ve gazeteciler tarafından farklı yorumlamalar ve açıklamalar yapılır. Bu farklı yorumlamalar ve açıklamalar zaten karmaşık olan durumu daha da zorlaştırabilir. Buna rağmen ve bu sebeple bu tür toplumsal sorunlar hakkında konuşmak ve bir kanıya varmak oldukça güçtür. Çünkü bu olaylar henüz tam olarak aydınlatılamamış, muğlak ve karmaşık olaylardır. Her ne kadar bu olayların meydana geldiği zamanlar "öğretilebilir an (teachable moment)" (Hess ve Stoddard, 2011) olarak tanımlansa da toplumsal karmaşa ve insanların zihinlerinin bulanık olması sebebiyle bu konular üzerine açıklamalar yapmak daha da zorlaşır. Yani birbirinden çok farklı olabilen bu anlatıların nasıl ele alınacağına karar vermek ve bir sonuca ulaşabilmek veya bir görüş geliştirmek sadece çocuklar için değil yetişkinler için de çok zordur.

Ayrıca bu tür olaylar sonucunda toplumsal çatışmalar ve bölünmeler meydana gelebilir. Örneğin, Kenan (2005) 11 Eylül Olaylarının Amerikan toplumu açısından çok önemli olan farklılıklara saygı, hoşgörü ve çokkültürlülük gibi özellikleri yıkıma uğrattığını söyler. 11 Eylül sonrasında Amerikalı Müslümanların ve/veya Arapların bu terör saldırılarıyla ilişkili ithamlarla ötekileştirildiklerini ve zor dönemler yaşadıklarını belirtir. Bu sorunlar okulları da etkilemiş ve Müslüman olan ve Müslümanlara benzeyen çocuklar okullarda, dışlanma, alaya alınma, suçlanma gibi önemli sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Kenan, yaşanan bu sorunların üstesinden gelebilmek için milli eğitim bakanının "her öğrencinin taciz ve tehditten uzak, güvenli ve huzurlu bir ortamda eğitim ve öğrenime devam edebilmesi için

ellerinden geleni yapmaları" konusunda eğitimcilere çağrı yaptığını belirtir. Bu sorunlara çözüm olarak, Columbia Üniversitesi'ndeki bir grup eğitimci tarafından liselerde uygulanmak üzere bir program hazırlanmıştır. Program aracılığıyla İslam dini ve Müslüman kültürü hakkında bilgi vererek farklılıklara saygı ve hoşgörü gibi değerlerin yeniden inşa edilmesi amaçlanır. Kenan bu programın eğitim anlayışını şu sözlerle tanımlar (s.153): "Bir toplum üyelerinin huzurlu ve müreffeh bir şekilde varoluşu, "öteki" diye "tanımlanan" başkalarının da huzurlu ve müreffeh bir şekilde varoluşuna ve sahici bir şekilde tanınmasına bağlıdır." 11 Eylül sonrasında yaşanan toplumsal bölünmüşlüğe bir çözüm olarak hazırlanan bu program aynı zamanda barış eğitimi ve çokkültürlülük eğitimini temel alır.

Hess ve Stoddard, (2011) çok yeni meydana gelmiş bir toplumsal olay olarak 11 Eylül'ün ve sonrasındaki gelişmelerin, bu olayların hemen ardından öğretim programlarında nasıl sunulduğunu incelerler. Araştırmalarının sonucunda, ders kitaplarında 11 Eylül Olaylarına yer verilmiş olmasına rağmen bu olaylar hakkında yeteri kadar açıklayıcı bilgiye yer verilmediğini ortaya koyarlar. Kitaplarda, "Bu olayların sorumluları kimlerdir? Bu terör saldırılarının olası nedenleri nelerdir?" gibi açıklamalara yer verilmez. Ayrıca resmi kitaplar ve diğer eğitim kuruluşlarına ait yayınlar arasında konunun ele alınış biçimi arasında bazı farklılıklar tespit ederler. Resmi ders kitaplarında yürütme yetkisi bağlamında Bush'un ABD ordusunu Afganistan'a göndermesi veya "Vatanseverlik Yasası (Patriot Act)" gereği izinsiz telefon dinlemeleri gibi içeriklere yer verilmiştir. Tarih metinlerinde ise durum, Orta Doğudaki olaylar ve global terör kapsamında ele alınmıştır. Hess ve Stoddard olayın henüz meydana geldiği, saldırıya ait görüntülerin daha zihinlerde yeni olduğu zamanlarda açıklayıcı bilgilerin fazla olmamasını anlaşılır bulur. Çünkü henüz durum yeterince aydınlanmamıştır. Olayın üzerinden zaman geçtikten sonra basılan kitaplarda da yeterince açıklayıcı bilgiye yer verilmediğini ortaya koyarlar. Bunun yerine kurbanların sayıları gibi dramatik anlatılara yer verildiğini aktarırlar.

Hess ve Stoddard (2011, s.178-179), Amerika'da 11 Eylül Olaylarının öğrencilere nasıl öğretildiğini inceledikleri bu araştırmanın sonunda, toplumu derinden etkileyen toplumsal olayların öğretilmesi konusunda bazı önerilerde bulunurlar. Bu öneriler aşağıda sunulur:

1. Öncelikle konuyla ilgili hazırlanmış kaynaklar varsa öğretmenlerin bu kaynakların içeriğini kontrol etmeleri gerekir. Sunulan içerik öğrencilere olayın anlaşılması için yeterli bilgi sağlıyor mu? Öğrencilerin olayları ve neden önemli olduklarını anlamalarına yardımcı olacak temel bilgilere yer verilmiş mi?
2. Öğretmenler olaya ilişkin önemli kavramları belirlemelidir. Bu kavramlarla ilgili tartışmalı bakış açıları öğrencilere sunulmalıdır.
3. Öğretmenler sonuçları hala devam ederken bu olayları olmuş bitmiş, değişmez ve üzerinde uzlaşmaya varılmış konular olarak ele almamalıdır. Bunun yerine, öğrencilerin durumu ahlaki ve değerler boyutu da dahil farklı boyutlarda değerlendirmeleri ve sorgulamaları sağlanmalıdır.
4. Öğretmenler öğrencilerini meydana gelen olayla ilgili politikaları ve uygulamaları incelemeye teşvik etmelidir. Bu sayede öğrencilerin, demokratik vatandaşlık için ihtiyaç duydukları becerileri ve değerleri geliştirebilirler. Politikacıların ve yetkililerin kriz zamanlarındaki uygulamaları anayasallık, etik ve ahlaki ilkeler bağlamında tartışılmalıdır.
5. Son olarak, öğretim programlarını hazırlayanlar ve öğretmenler önemli güncel olaylara hak ettikleri dikkati vermelidirler. Elbette ki haberlerde yer alan her şeye öğretim programlarında yer verilmez. Ancak, öğrencilerin dünyada neler olup bittiğini anlamalarına yardımcı olmak için zaman ve çaba harcamak gerekir.

2.4. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi

Neredeyse her toplumda tartışmalı sorunlarla, tabu konularla ve görmezden gelinen tarihi olaylarla karşılaşılır. Toplumda ve özellikle okullarda bu konular üzerine konuşmaktan kaçınılır (Misco & Patterson, 2007, s.526) veya doğru ve meşru olarak kabul edilen tek bir bakış açısı empoze edilir. Oysa birçok teorisyen ve önemli eğitim kuruluşları tartışmalı konuların farklı bakış açılarına yer verecek şekilde eğitsel bir araç olarak kullanılmasını önerir. Tartışmalı konuların öğretimi alanyazınında tartışmalı konulara öğretim programlarında yer verilmesi öncelikle sağlıklı bir demokrasinin gelişimi ve sürdürülebilmesi için öğrenenlerin etkin bir şekilde toplumsal hayata katılabilen kişiler

olarak yetiştirilmesi için desteklenir. Ayrıca tartışmalı toplumsal sorunları ele alma, öğrenenlerin demokratik değerlerin anlamını öğrenmesi ve bu değerlere bağlılıklarını artırma, içerik bilgisi öğrenme, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve grupla etkili bir şekilde çalışabilme gibi kişilerarası becerileri geliştirmenin etkili bir yolu olarak görülür (Hess, 2008, s.131). Alan uzmanlarının araştırmalara dayalı bu önerilerinin yanında özellikle Amerika'da faaliyet gösteren Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE), Carnegie Corporation New York, ProCon.org ve NCSS (National Council for the Social Studies/Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi) gibi bazı kurum ve kuruluşlar tartışmalı konuların kullanımıyla ilgili materyaller geliştirmekte ve eğitsel bir araç olarak kullanımını önermektedirler. Örneğin, NCSS (1971, s.6) tartışmalı konularda farklı bakış açılarının eleştirel bakış açısıyla incelenmesine fırsat sunacak şekilde ele alınması gerektiğini söyler. Çünkü NCSS'ye göre tartışmalı konuların ele alınması öğrencilerde güncel sorunlara duyarlı olma, sorunların çözümüne dair akla dayalı mantıklı kararlar alabilme, farklı bakış açılarının olağan ve değerli olduğunu anlama, demokratik karar alma süreçlerinde uzlaşının önemini fark etme, bilgi kaynaklarının doğruluğunu sorgulama ve bu kaynakları objektif bir şekilde değerlendirme gibi beceri ve tutumların gelişimini destekler. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuları farklı bakış açılarına yer verecek şekilde öğrencilere sunmalıdır ve öğrencilerin bu görüşleri eleştirel bir şekilde incelemelerini sağlamalıdır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, gençlerin politik hayata katılımı ve vatandaşlık üzerine araştırmalar yapan bir kuruluş olan CIRCLE ve yine eğitim alanında çalışmalar yapan önemli bir kuruluş olan "Carnegie Corporation, New York" okulun vatandaşlık misyonu üzerine bir rapor yayınlamıştır (Gould, 2011). Ülkenin saygın bilim adamlarının ve bu alandaki uygulayıcıların çalışmalarına dayalı olarak hazırlanan bu rapor Amerika Birleşik Devletleri'nde vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesi için önerilerde bulunur. Raporda, demokrasinin gelişmesi ve sürdürülebilmesi için tüm vatandaşların sivil ve politik yaşama aktif olarak katılmaları gerektiği vurgulanır. Ne var ki son yıllarda artan bir şekilde Amerikalıların toplumsal hayata ve politikaya katılım oranlarının düşmekte olduğu belirtilir. Gençlerde de eğilim bu yöndedir; oy kullanma, kamusal sorunlarla ilgilenme ve çözüme ortak olma, sivil toplum kuruluşlarına veya gönüllü çalışmalara katılmak gibi toplumsal

fayda için uğraşlara daha az ilgi duymaktadırlar (Gould, 2011, s.4). Bu duruma çözüm olarak "Özellikle gençlerin yaşamları için önemli gördükleri yerel, ulusal ve uluslararası meselelerin ve olayların" sınıflarda tartışılmaya açılması tavsiye edilir (s.6).

Goodall'a (2007, s.38) göre çocuklar toplumsal sorunların ve çatışmaların zaten farkındadır. Dolayısıyla bizim sorumuz "Öğretmeli miyiz?" ya da "Öğretmemeli miyiz?" yerine "Nasıl öğretmeliyiz?" olmalıdır. Guilford (1941, s.205) da tartışmalı konulardan kaçınmanın, bunları görmezden gelmenin tehlikeli sonuçlar doğurabileceğini düşünür. Ona göre toplumsal sorunlardan uzak durarak bu sorunların önlenebileceğini düşünmek ve öğretim programlarında tartışmalı konulara yer vermemek bu sorunlarla açık bir şekilde yüzleşmekten daha tehlikeli olabilir. Toplumsal açıdan önemli olan tartışmalı konular öğretim programlarından çıkarılır veya ihmal edilirse, eğitim gerçekliklerden uzaklaşmış olur. Bu sebeple öğrenenler toplumun gerçekliklerini ve ülkenin ekonomik, politik, sosyal ve dini gruplarını bölen problemlerini incelemelidir. Öğrenenlere bu incelemelere dayalı olarak kendi görüşlerini oluşturma ve ifade etme fırsatı verilmelidir. Aksi takdirde gelecekte bu sorunlar açıklıkla ve akıllıca tartışılarak değil şiddetle çözülmeye çalışılacaktır. Dolayısıyla tartışmalı konuları ele almak bir anlamda demokratik tartışmalarla şiddete dayalı davranışlar arasında seçim yapmaktır. Dahası, McBee (1996) çatışmadan kaçınmanın bir paradoks olduğunu söyler. Çünkü okulda, evde, her yerde çatışma ve anlaşmazlıklar zaten çocukların günlük hayatının bir parçasıdır. Hatta öğrenenler çoğu zaman ırkçılık, önyargı, çevresel sorunlar, açlık, şiddet ve daha birçok sorunu doğrudan deneyimlerler (Marker, 2000, s.139).

Woolley (2010), tartışmalı konuların ele alınması için önemli gerekçeler sunar. Birincisi çocuklar kaygı duyulan tartışmalı konularla ilgili ailelerinden, medyadan veya diğer kaynaklardan zaten bilgi edinirler. Çocuklar çoğunlukla bu konulardan haberdarlardır. Bu konuları okullarda ele alamamak bu konular üzerinde düşünme, yansıtma, analiz etme ve değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesinin ihmal edilmesi anlamına gelir. İkincisi tartışma süreçleriyle ile çocukların yaşamlarında ihtiyaç duyacakları önemli bilgi, beceri, kavram ve anlayışları kazanmaları sağlanabilir. Üçüncüsü ise çocukların başkalarının görüşlerini dinleyip anlayarak kendi görüşlerini geliştirme ve ifade etme ihtiyaçları vardır.

İngiltere'de, tartışmalı ve hassas konular birçok okulun vatandaşlık eğitimi programında ele alınması gereken ve vatandaşlık eğitimini gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi sağlayan konular olarak düşünülmektedir (Önal, 2017). İngiltere'de ortak bir vatandaşlık fikrini ve demokratik değerleri canlandırmak için vatandaşlık öğretim programının temel çerçevesini çizen "Crick Report" (QCA, 1998) tartışmalı konuların eğitimi konusuna değinir. Raporda eğitimin tartışmalı meselelerle uğraşması temel iki gerekçeye dayandırılır. Birincisi toplumsal öneme sahip tartışmalı konuları görmezden gelmek öğrenenlerin eğitim hayatları ile gerçek hayatları arasında bir boşluk oluşmasına sebep olacağıdır. Eğitim hayatı ile gerçek hayatları arasındaki bu boşluk gençleri yetişkinliğe hazırlamada başarısızlığa neden olur. Tartışmalı konuların çoğu güncel ahlaki, ekonomik, politik ve dini meselelerdir. Bu meseleler gençleri doğrudan etkileyebilir veya demokratik toplumun bir parçası olarak onlar bu sorunlar üzerinde etkili olabilirler. Yani çocukların, doğrudan etkilenebilecekleri veya toplumda bir fark yaratma ve sonuçları etkileme potansiyeli olan konulardır. Tartışmalı konulardan kaçınmak öğrenenlerin gerçek hayatlarında çok önemli olan konulardan kaçınmak ve onları yetişkin hayatına gerektiği şekilde hazırlamamaktır. İkincisi ise eğitimin ne olduğuyla ilgili daha geniş bir değerlendirmeye dayalı bir gerekçedir. Rapora göre eğitim güçlü bir hafıza geliştirmenin ötesinde karar verme süreçlerine aktif katılım gibi becerilerin gelişmesini sağlamalıdır. Rapora göre vatandaşlık eğitimi programında tartışmalı konuların incelenmesiyle edinilebilecek kazanımlar şunlardır (s.57):

- Başkalarının ilgilerini, inançlarını, bakış açılarını algılamaya ve anlamaya istekli olma ve empati,
- Problemlerin çözümünde akıl yürütme becerilerini kullanma ve karar verirken gerçeğe ve kanıtlara saygı duyma isteği ve yeteneği,
- Karar alma sürecine katılma, özgürlüğe değer verme, alternatifler arasında seçim yapma ve karar vermede ve kararları değerlendirmede adaleti temel alma isteği ve yeteneği.

Tartışmalı konuları ele almayı sınıfa ve çocukların aklına siyaset sokmak şeklinde değerlendirenler ve bu konuların çocuklar için uygun olmadığını düşünenler de vardır. Bu fikre göre çocuklar çok saf ve masum olduğu için tartışmalı konuları ele almak ortaokul

sonrasına bırakılmalıdır. Buna ek olarak çocuklar tartışmalı konularla ilişkili sorunlarla ilgilenmezler. Ayrıca tartışmalı konuları ele almayı destekleyenlerin daha çok politik bir telkin/aşılama amacında olduklarını iddia ederler (Finn, 1990). Finn, bu iddiaları savunanların sağ görüşe yakın kişiler olduğunu dile getirir ve onların bu iddiaları aslında çocukların düşüncelerini yeteri kadar incelemeden yaptıklarını belirtir. Çocukların tartışmalı konularla ilgili değerlendirmelerinin basit olduğunu da düşünürler. Hatta, içlerinde 16 yaşın altındakilerle tartışmalı konuların tartışılmasını yasaklayanlar vardır. Bunların dışında farklı bir argümanla tartışmalı konuların ele alınmasına karşı çıkan Wilson, (1986'dan akt. Finn, 1990) okulların "sevgi dolu ve iyi düzenlenmiş bir aile" gibi olması gerektiğini ve eğitimin "siyasi kaygılardan" kaçınması gerektiğini savunur. Finn, Wilson'un görüşlerinin birbiriyle çeliştiğini ve argümanlarının çokkültürlü eğitimi biraz da yanlış yorumlanmasıyla temellendirdiğini düşünür. Tartışmalı konuların gerçek yaşamla ilgisinin ötesinde, bu konular öğretim programlarıyla ilgilidir (McBee, 1996). Özellikle sosyal bilimlerle ve beşerî bilimlerle ilgili dersler ve dolayısıyla sosyal bilgiler dersi toplumsal sorunlardan soyutlanamazlar. Çünkü insana dair bir içeriğe sahiptirler. Okullarda sosyal bilimler ve bilim öğretimden, muhakemenin gelişmesi için fırsatlar sunması beklenir. Oysa öğretim programlarının konuları ortaya çıkarılacak, keşfedilecek, dikkate alınacak ve kişisel anlam geliştirilebilecek konular değildir. Bu sebeple öğrenciler sosyal bilimlere karşı ilgisizdirler (Goodlad, 1983'ten akt. Engle, 1996, s.v).

Tartışmalı konular doğrudan ya da dolaylı bir şekilde öğrencileri etkileyen olaylardır. Öğrenenler tartışmalı konular aracılığıyla okul dışındaki gerçek hayatla yüzleşmeye başlayabilirler. NCSS, sosyal bilgilerin birincil amacını "gençlerin karşılıklı olarak birbirine bağımlı bir dünyada kültürel olarak çeşitli, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak kamu yararı için bilinçli ve akla dayalı kararlar alma yeteneklerinin geliştirmelerine katkıda bulunmak" (1994, s.24) şeklinde ifade eder. NCSS'nin (1994, s.24) sosyal bilgilerin birincil amacı olarak işaret ettiği durum demokratik vatandaşlık eğitimi için demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak deneyimlemeye fırsat sunmak olarak yorumlanabilir. Kelly (1986)'ye göre toplumun bir gerçekliği olan ve doğrudan veya dolaylı olarak öğrencileri etkileyen önemli tartışmaları görmezden gelen bir içerik, öğrencilere okulun yaşamın gerçek meseleleriyle bir

ilişkisi olmadığı yönünde yanlış bir mesaj verir. Sonuçta "değer tartışmalarından yoksun bir öğretim programıyla" okul ile toplumun bütünleşmesi fırsatı kaçırılır ve öğrencilerin kendinden, okuldan ve toplumdan yabancılaşmasına sebep olunur (Newman, 1981'den akt. Kelly 1986, s.116). Hess, de benzer şekilde tartışmalı konuları görmezden gelerek öğretim programına dahil etmemenin gençlere aslında yanlış mesajlar ilettiğini söyler. Bunlar gençlerin politik alanla ilgilenmesinin, bu konular üzerine düşünmesinin gerekli olmadığı ve tartışmalı konuların okulda ele alınmayacak kadar tehlikeli olduğu yönünde mesajlarıdır (Hess, 2018a). Oysaki çatışmalar görmezden gelinerek yok edilemez sadece kutuplaşmalar daha da arttırılır (Kruger, 2012, s.169).

Dewey çatışmanın yansıtıcı düşünme sürecinde dayanak noktası olduğunu belirtir (1933'ten akt. Misco ve Patterson, 2007, s.528). Buna göre şüphe ve ihtilaf olmadan muhakeme yapılamaz sadece kavrama ve onaylama söz konusudur (Misco & Patterson, 2007, s.528). Johnson ve Johnson (1979) da tartışma sürecinde öğrenmenin gelişimini benzer bir şekilde açıklar. Buna göre tartışmalarda ortaya çıkan anlaşmazlık merakı ve daha fazla bilgiye ulaşma isteğini doğurur. Kişi karşılaştığı yeni bilgilerle mevcut bilgi ve deneyimlerini yeniden yorumlar ve daha nitelikli bir sonuca ulaşabilir. Tartışma ve öğrenme ilişkisini açıklayan bu düşünceye göre öğrenenler çatışmayla karşılaştıklarında şüphe duyarlar ve sorgulamaya başlarlar. Kendilerinin de bir parçası olduğu toplumsal bir sorun hakkında farklı bakış açılarını eleştirel bir şekilde sorgulayan öğrenenler sorunları analiz eder ve sebepler, sonuçlar ve çözüm üzerine akıl yürütmeye çalışır. Bu aynı zamanda demokratik bir yaşam deneyimidir çünkü bu yaklaşımda farklı değer yargıları ve farklı görüşlerin birbirlerine üstünlüğü söz konusu değildir. Gerekçeli ve akla dayalı olarak ifade edilen her bir görüş olağan ve değerli kabul edilir ve bu görüşlere saygı duyulur. Bunun sonunda gençler toplumsal sorunların çözümüne dair bir anlayış geliştirebilirler ve zihin dünyalarını bu deneyimlerden kazandıkları bakış açılarıyla şekillendirirler. Misco ve Patterson (2007, s.528)'a göre aksi halde tartışmalı konuların ihmal edilmesiyle öğrenenlerin "sorgulamayan, demagoji ve politik söylemlerle kolaylıkla kandırılabilecek pasif vatandaşlar" olmalarına neden olunur.

Tartışmalı konular öğretimi özellikle demokratik eğitimle ilişkilendirilir ve toplumsal sorunların tartışmaya açılması ile demokratik vatandaşlık eğitiminin desteklenebileceği vurgulanır. Örneğin, demokratik eğitimle ilgili bir araştırmada Kahne, Rodriguez, Smith ve Thiede (2000), siyaset felsefesi ve eğitim çalışmaları yazını temelinde okulların demokratik vatandaşlık eğitimini desteklemek için neler yapması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Onlara göre demokratik eğitimi desteklemek için sıklıkla önerilen stratejiler şunlardır (s.315);

1. Öğrenenlerin üst düzey akıl yürütme ve analiz becerilerini geliştirmek,
2. Öğrenenlerin derin ve disiplinli sorgulama süreçlerine dahil etmek,
3. Öğrenenlerin demokrasiyi bir yaşam tarzı olarak deneyimleme fırsatları sunmak,
4. Öğrenenlerin farklı değer, inanç ve uygulamalara sahip birey ve gruplara saygı duymalarını ve onları anlamalarını teşvik etmek,
5. Öğrenenlerin toplumsal problemleri, sebeplerini ve olası çözüm yollarını bilmesini sağlamak.

Bu uygulamaların her biri tartışmalı konuların farklı bakış açılarını incelemeye dayalı olarak kullanılmasıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle öğrenenlerin farklılıklara saygı duyması ve farklı görüşleri olağan ve doğal olarak değerlendirmeleri ancak farklılıklarla karşılaşmalarıyla, tanışmalarıyla mümkün olur. Hatta bu çeşitliliğe sahip olmayan, çok homojen görünen okullarda bile öğrenenlerin kendi evlerinde karşılaştıklarından daha geniş bir ideolojik çeşitlilik vardır. Çünkü okullar bulundukları toplumun ideolojik çeşitliliğini yansıtmaktadırlar. Herhangi bir konuda çözüme dair fikir birliğine varılamasa bile farklı bakış açılarından haberdar olma ve kendi bakış açısını biricik ve en doğru olarak görmemeye başlama önemli bir kazanımdır. Bu aynı zamanda bireylerin anlaşma, uzlaşma için bakış açılarının karşılıklı olarak yeniden düzenlenebilmesi için bir ilk adımdır. Yani uzlaşma olmasa bile "biliyorum ve farkındayım" diyebilmek çözümü kolaylaştıran en azından tarafları yakınlaştıran bir zemin yaratır. Okullar cinsiyet, din, etnik ve ırksal çeşitlilik içerdikleri için böyle bir zemin yaratma potansiyeline sahiptirler. Bu özelliklerinden dolayı okullar tartışmalı konuları ele almada ideal bir yerdir. Çünkü öğrenenlerin kendi görüşlerinden farklı görüşlerle karşılaşmalarına, tanışmalarına imkân sağlar (Hess, 2004, s.257; Hess, 2009a, s.64).

Hess (2004, s.257) sınıflardaki ideolojik çeşitliliğin ve böyle bir atmosferde tartışmalı konuları ele almanın demokratik eğitimde önemli bir rol oynadığını savunur. Bunu fark ettirebilmek için Hess ve Ganzler (2007) araştırma kapsamında gözlemledikleri üç farklı sınıf atmosferini ve bu sınıfların öğretmenlerinin tartışmalı konulara yaklaşımlarını tanıtırlar. İlk sınıfta ideolojik olarak farklılıkları olan öğrenenler vardır. Öğretmen sıklıkla sınıfta, planlı bir şekilde tartışmalı politik konuları tartışmaya açar. Bu sayede öğrenenler farklı fikirlerin farkına varırlar. İkinci sınıfta ideolojik olarak farklı gruplar vardır fakat tartışmalı konular hakkında planlı tartışmalar yapılmaz. Sadece biri bu konular hakkında bir soru sorduğunda konu hakkında konuşulur. Bu sınıftaki öğrenenler ise güncel tartışmalı konuların farkında olsalar bile birbirlerinin fikir çeşitliliğinin farkında değillerdir. Üçüncü sınıfta ise ideolojik çeşitlilik çok azdır ve tartışmalı konular üzerine bazen tartışmalar yapılır. Bu sınıfta ideolojik homojenlik nedeniyle, öğrenenler farklı bakış açılarına daha az maruz kaldıkları için kendi görüşlerini savunurken basit açıklamalara ve klişelere sığınırlar. Hess ve Ganzler bu şekilde sınıflar hakkında bilgi vererek sorarlar "Bir lise öğrencisi olsaydınız hangi sınıf sizi müzakereci demokrasiye vatandaş olarak katılmaya daha iyi hazırlardı?" Bu araştırmaya göre farklı görüşlere sahip kişilerle nasıl etkileşime gireceklerini öğretmek için öğrenenler arasında var olan ideolojik farklılıklar önemli bir fırsattır. Bu fırsatı değerlendirmek için öğretmenlerin öğrenenlere bu farklılıkları tartışma imkânı sağlaması gerekir. Farklı fikirlere ve çatışmalara maruz kalmayan kişiler farklılıkları görmezden gelme veya basit bir şekilde, klişelerle reddetme eğilimindedirler. Bu durum demokrasinin gelişimine zarar verir. Çünkü farklı fikirlere maruz kalmayanlar düşüncelerine aykırı olan görüşlerle karşılaştıklarında, bu görüşleri genel kabullerin dışındaymış gibi konumlandırır. Yani bir nevi kendi kriterlerine göre değerlendirir ve daha önemsiz görerek dışlarlar. Ayrıca bu kişiler yeni karşılaştıkları bu fikirleri müzakere etmeye hazırlıksızdırlar (Hess ve Ganzler, 2007). Oysaki okulun dışında çatışmalarla, farklı ideolojilerle, hayatlarını ilgilendiren politik konularda sürekli karar almayı gerektiren durumlarla dolu bir dünya onları bekliyor. Aynı fikre sahip öğrenenlerin olduğu bir sınıfta tartışmalı konuların öğretimi verimli olmayabilir. Çünkü öğrenenlerin farklı bakış açılarını anlamlı bir şekilde değerlendirmek için yeterli fikir ayrılığı olmayacaktır. Yani öğrenenlerin tartışmaların bir sonucu olarak başkalarının görüşlerine saygı duymaları ve değer vermeleri olasılığı, heterojen bir grupta müzakere etme fırsatı

tanınmazsa gerçekleştirilemez (Hess, 2008, s.133). Şunu da belirtmekte fayda vardır ki öğretmenler farklı fikirlerin yeterince temsil edilmesini sağlayacak stratejiler geliştirerek bu açığı kapatabilirler.

Tartışmalı konuları ele almak zaman zaman statükonun veya toplumsal normların meşru kabul ettiği bakış açılarını sorgulamayı gerektirdiği için sakıncalı görülebilirler. Oysa ki Hess ve Ganzler'e (2007, s. 131) göre vatanseverlik kamuyu ilgilendiren, kamu yararına olan konular hakkında müzakere etmeyi gerektirir. Çünkü toplumsal meselelere kayıtsız kalan yurttaşlar zamanla bütün kontrolü otoriteye devreder ve itaate alışırlar. Bu durum otoritenin yurttaşlarla paylaşılmasına dayalı olan demokrasiyi işlemez hale getirir ve toplumsal refah ve ulusun varlığı için tehlike yaratır (Tocqueville, 2016, s.109). Burada müzakere yoluyla ulaşılmak istenenin herkesin kendi fikrini savunduğu bir ortam ya da çatışmasız bir toplum yaratmak değildir. Marjinalleştirilmiş fikirlerin seslendirilmesine fırsat veren, herkesin birbirini dinlediği, tartışılan alternatiflerin incelendiği, iddiaların kanıt ve muhakeme ile desteklendiği zengin tartışma ortamları kast edilir. Parker bunu "kapsayıcı müzakere" (inclusive deliberation) (Hess ve Ganzler, 2007, s.131) olarak kavramsallaştırır. Öğrenenleri farklı bakış açılarıyla karşı karşıya getirmekteki amaç illa ki onların bakış açılarını değiştirmek değildir. Farklı bakış açılarına maruz kalan kişiler karşılaştıkları bu bakış açılarını anlamaya çalışır ve daha hoşgörülü bir tutum geliştirebilir. Bunun tersine aynı görüşlerin bir arada olduğu, farklılıkları dışlayan topluluklarda aşırılık/aşırı uçta olma eğilimi artar (Hess ve Murto, 2009, s.137). Bu açıdan bakıldığında tartışma uzlaşmaya giden bir yoldur.

Sosyal bilimlerle ilgili derslerin öğretim programları pek çok tartışmalı konu içermesine rağmen sınıflarda tartışmalı konular nadiren ele alındığını ortaya koyan araştırmalar vardır (Hess, 2008; Günal, 2016; Koldaş, 2018; Tokdemir, 2013). Ayrıca bazı topluluklarda, konuların öğretim programları için uygun olmadığı düşünüldüğü için ya da bir konuda yalnızca tek bir bakış açısı doğru ve meşru kabul edildiği için toplumsal tartışmalı konuları ele almak tartışmalı bir durumdur (Hess, 2002, s.14). Hess ve Murto, (2009, s.138) toplumsal sorunları tartışmaktan kaçınmanın bir sebebinin siyasi çatışmaya ve tartışmalara karşı duyulan isteksizlik olduğunu söyler. Bu durumu demokrasiye yönelik bir tehdit olarak

nitelendirirler. Çünkü bu durumda daha az kişinin sesi duyulacaktır ve dolayısıyla çözümlerin daha az kişiyi kapsama riski vardır.

Tartışmalı konuların öğretimi doğası gereği zordur. Bu zorluklarla yüzleşmek ve gençleri bir parçası oldukları toplumun gerçeklikleriyle karşı karşıya getirmek düşünüldüğü gibi sakıncalı değildir. Çocuklar okulda değilse bir başka şekilde bu sorunlarla yüzleşirler. Gençlerin siyasal sosyalleşmelerinde okulun önemli bir işlevi vardır. Bu konuları okullarda ele alamamak bu konular üzerinde düşünme, yansıtma, analiz etme ve değerlendirme gibi becerilerin geliştirilmesinin ihmal edilmesi anlamına gelir. Öğrencinin demokratik bir okul ortamındaki tutumları ve eylemleri, vatandaş olduklarında topluma aktarılmaktadır. Okulda öğrenenler, günün politik ve sosyal tartışmalı konularıyla karşı karşıya getirilir ve eleştirel bir şekilde analiz ederek bu sorunlarla başa çıkmayı öğrenebilirler. Daha sonra bu becerileri vatandaş olarak kullanabilirler (Ehman, 1969; Woolley, 2010).

Bunlara ek olarak Dearden'in (1981) tartışmalı konular öğretimi ve bilginin doğasına dair altını çizdiği nokta çok önemlidir. Ona göre bir konuya dair tartışmaları görmezden gelerek tek bir bakış açısını doğru olarak sunmak, o konuyu yanlış öğretmektir. Ayrıca bir konuyu tartışmalı olarak ele almak aynı zamanda çözüme doğru bir yöneliştir. Örneğin, bilim tarihi, başarılı bir şekilde tartışılan teorilerin enkazıyla doludur. Çünkü şu an apaçık bir şekilde doğru kabul edilen şeyler geçmişte bir zamanlar hararetli bir şekilde tartışılmıştır. Dolayısıyla aslında okullarda bazı konular yanlış bir şekilde öğretiliyor denilebilir.

Buraya kadar sunulan bilgilere dayalı olarak tartışmalı konulara farklı bakış açılarını yansıtacak şekilde öğretim programlarında yer vermenin gerekçeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Özellikle sosyal bilimler ve beşerî bilimlerle ilgili dersler, tartışmalı toplumsal sorunlardan soyutlanamazlar.
2. Tartışmalı konuları ele almak demokratik eğitimi destekler ve öğrenenlere demokrasiyi doğrudan deneyimlemeleri için fırsatlar sunar.
3. Tartışmalı toplumsal sorunlar öğrenenlerin okul dışındaki gerçek hayatla yüzleşmelerini sağlar.

4. Farklı düşüncelerle karşı karşıya gelen öğrenenler farklı görüşleri anlamaya çalışarak daha hoşgörülü ve kapsayıcı bir anlayış geliştirebilirler.
5. Kendi görüşünden farklı görüşlerle karşılaşmayan kişiler kendi düşüncelerini tek doğru olarak algılama ve aşırılaşma eğilimindedirler.
6. Çocuklar ve gençler zaten olup bitenden haberdar oldukları için önemli toplumsal sorunlarda informal öğrenmeler yerine planlı ve nitelikli bir öğrenme ortamı sağlanabilir.
7. Eğitim sadece bir dizi olgusal bilginin ezberlenmesini değil düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlamalıdır.

Tartışmalı ve hassas konuların niteliği, hangi konuların hangi sınırlar içinde tartışılabileceği konusundaki kabuller ve toplumların bu konulara yaklaşımları farklı olduğu için bu konuların öğretiminde her zaman için geçerli olabilecek yollar önermek zordur. Burada tartışmalı ve hassas konular alanyazınına dayalı olarak bu konuların eğitsel bir araç olarak kullanımı, pedagojik yaklaşımlar, öğretiminde kullanılabilecek ilke ve yöntemler, öğretim programlarına dahil edilebilecek konular, konu seçiminde kullanılabilecek stratejiler, planlama ve değerlendirme süreçleri gibi konularda bir çerçeve sunulmaktadır. Bu çerçeveye dayalı olarak öğretmenler kendi yeterliklerine, okullarının bulunduğu koşullara ve toplumsal dinamiklere göre kendi uygulamalarını geliştirebilirler. Ancak şunu belirtmek gerekir ki tartışmalı konuların etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bireysel çabalardan daha fazlasına ihtiyaç vardır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili kapsamlı politikalar geliştirilmelidir. Ayrıca tartışmalı konular öğretimi ile ilgili materyaller ve öğretmenler için kılavuzların geliştirilmesi gerekir.

Hess tartışmalı konuları ele almayı "hareketli bir hedefe ateş etmeye" benzetir (2004, s.258) ve genel geçer bir formül sunmak yerine kapsamlı ve iyi politikalar geliştirmeyi önerir (Hess, 2009a, s.70). Tartışmalı konular öğretimiyle ilgili yapılacak düzenlemeler için temel olabilecek dört ilke ortaya koyar. Bu ilkeler eşitlik, nitelik, odaklanma ve güncelliktir. Eşitlik ilkesine göre bütün öğrenciler politik sorunları nasıl tartışacaklarını öğrenmelidirler. Bunun için bütün öğrencilere tartışmalı politik konuların tartışılmasına katılma fırsatı sağlanmalıdır. Bu ilke özellikle demokrasi bölünmesi olarak kavramsallaştırılan ve gelir düzeyi iyi olan

gruplarla gelir düzeyi düşük olan grupların demokratik toplumlardaki yeri ve etkilerini ifade eden olgu açısından önemlidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin demokratik eğitim olanaklarına erişme imkânının daha düşük olduğunu gösteren kanıtlar vardır. Gelir düzeyi düşük olan insanların siyasi etkisini azaltacak olan bu durum demokrasi bölünmesine neden olur. Kısacası gelir düzeyi düşük olan grubun ekonomik etkisinin azalması gibi siyasi etkisinin de azalmasına yol açar (Hess ve Murto, 2009, s.134). Ersoy'un (2013) öğretmen adaylarının tartışmaya katılımını etkileyen etmenleri araştırdığı araştırmasının sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Araştırmanın sonuçları, sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim seviyesi düşük ailelerden ve sosyokültürel olarak daha az gelişmiş, küçük yerleşim bölgelerinden gelen öğretmen adaylarının kendini ifade etmekte daha fazla zorlandıklarını ve tartışmalara daha az katılım gösterdiklerini ortaya koyar. Bu sebeple eşitlik ilkesi önemlidir. Nitelik ilkesi tartışmalı konuları ele almada uygulamaların kalitesiyle ilgilidir. Bir öğretmenin tartışmalı konuları ele almak istemesi yeterli değildir. Öğretmenin tartışmalı konuları ele almada kendisini yeterli hissetmesi, katılımı teşvik eden iyi ders planları ve materyaller hazırlaması, tartışmaları yönetebilme gibi konularda donanımlı olması gerekir. Odaklanma ilkesine göre farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun bir şekilde tartışmalı konular tartışmaya açılmalıdır. İdeal olan, çocukların liseye geldiklerinde ilkokul ve ortaokul öğrenimleri boyunca tartışmalı konuların ele alındığı tartışmalara katılmış olmaları ve tartışma becerilerinin gelişmeye başlamış olmasıdır. Güncellik ilkesi tarihsel tartışmalı konuların yanında güncel sorunların da ele alınmasını gerektirir. Güncel konuların ele alınması ile öğrenciler toplumun gerçek sorunları ile karşı karşıya getirilmiş olur (Hess, 2009a, s.70-72).

Gross (1951, s.195) da tartışmalı konuların öğretimine ilişkin politikalar geliştirilmesi gerektiğini düşünür. Bir defasında öğrencilerinden birinin onu Rusya ve Komünizm konularını ele aldığı için Komünist olmakla itham ettiğini aktarır. Bu tür risklere karşı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin kapsamlı planlamalar yapılmasını önerir. Ona göre makul bir program şunları içermelidir: İyi bir halkla ilişkiler politikası, güçlü bir idari liderlik, bu zor alanda kendi rollerini anlayan yetenekli öğretmenler.

Benzer şekilde İngiltere'deki Tarih Derneği (Historical Association, 2007, s.41-42) de Gross (1951) ve Hess, (2009a, s.70) gibi tartışmalı ve hassas konular öğretimiyle ilgili kapsamlı politikalar geliştirilmesini önerir. Dernek, eğitim bakanlığı için hazırladığı raporda tartışmalı ve hassas konuların ele alınması üzerine şu önerilerde bulunur;

1. Öğretmen eğitiminde ve hizmeti içi eğitimlerde hassas ve tartışmalı konuların öğretimi üzerine eğitim verilmelidir.
2. Hassas ve tartışmalı konuların öğretimi gelişigüzel ve bölük pörçük olmamalıdır. Bu konuları ele almak için okullar kendi koşullarına uygun stratejiler geliştirmelidir.
3. Hassas ve tartışmalı tarihin tutarlı bir şekilde öğretilmesini sağlamak için temalar ve yaklaşımlar planlanmalıdır.
4. Öğretmenler hassas ve tartışmalı konuların öğretimi konusunda hem teşvik edilmeli hem de onlara rehberlik edilmelidir.
5. Okulların, öğrencilerine daha çeşitli ve uygun bir içerik sunabilmeleri için kaynakların çeşitliliği ve kalitesi arttırılmalıdır.
6. Hassas ve tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili araştırma ve kanıtlar geliştirilmeli, arttırılmalıdır.

2.4.1. Tartışma ve Öğrenme

TDK'de tartışma kavramıyla ilgili üç farklı tanım yer almaktadır. "1) Birbirine karşıt düşünceleri karşılıklı savunma. 2) Karşılıklı ağır sözler söyleyerek yapılan çekişme, atışma, ağız dalaşı, dil dalaşı, dil kavgası, ağız kavgası, münakaşa. 3) Bir sorun üzerine sözle veya yazılı olarak karşılıklı, bazen de sertçe savunma" (TDK, ty.). Bu tanımlamalar incelendiğinde tartışma kavramının olumlu ve olumsuz anlamlar içerdiği görülebilir. Olumlu anlamı karşılıklı olarak görüşleri savunmaya dayalı bir diyaloğu ifade eder. Olumsuz anlam içeren ikinci tanımlama seslerin yükseldiği, çoğunlukla insanların sinirli bir şekilde birbirlerine karşı galip gelmeye çalıştıkları bir durumu düşündürür. Gündelik dilde tartışma kavramı yaygın olarak bu iki anlamda kullanılmaktadır. Tartışmanın amacına vurgu yapan bir başka tanımlamaya göre tartışma, bir soru/sorun hakkında daha tatmin edici cevaplara/sonuçlara ulaşabilmek için farklı bakış açılarının, görüşlerin, önerilerin, olguların incelendiği,

değerlendirildiği ve fikir alışverişinde bulunulan bir grup etkileşimidir (Dillon 1995). Kuralları olan bir etkinlik olduğunu vurgulayan bir tanımına göre ise tartışma "belirli kurallar ve sınırlar çerçevesi içinde farklı görüş ve düşüncelerin dile getirildiği karşılıklı konuşmalardır" (Tokdemir, 2013, s.21). Bu araştırmada tartışmanın amacına, kuralları ve sınırları olan bir etkinlik olduğuna vurgu yapan bu iki tanımlama temel alınmaktadır. Buna göre tartışma belirli bir amaç doğrultusunda, belirli kurallar çerçevesinde, ele alınan konuya dair daha iyi cevaplara ulaşabilmek için farklı bakış açılarının ve bu bakış açılarını destekleyen kaynakların/kanıtların incelendiği, karşılıklı fikir alışverişinde bulunulan karşılıklı konuşmalardır (Dillon 1995; Tokdemir, 2013, s.21).

Tartışma olması için bir anlaşmazlığın, üzerinde uzlaşmaya varılmamış bir konunun, çelişkili bir durumun, bir sorunun, farklı bakış açılarının olması gerekir. Üzerinde uzlaşmaya varılmamış bir konuda fikirlerin savunulduğu bir tartışmanın sonucunda bir uzlaşma, uyuşma olabilir veya anlaşmazlık, uyuşmazlık devam edebilir. Anlaşmazlığın devam ediyor olması veya uzlaşmaya varılmamış olması istenmeyen, olumsuz bir sonuç değildir. Her ne kadar ihtilaf, anlaşmazlık, uyuşmazlık kavramları olumsuz bir imaja sahip olsalar da itilaf kadar ihtilaf da olağandır. Anlaşmazlığın olumsuz imajının temelinde uzlaşmaya varılmamış konular üzerine yapılan tartışmaların sıklıkla münakaşaya, ağız dalaşına dönmesi yatıyor olabilir. Oysa insanların herhangi bir konuda farklı düşüncelerde olması veya aynı şeyi farklı şekillerde anlamlandırmasından kaynaklanan anlaşmazlıklar normal ve sıradandır. Dünyada herkesin aynı fikirde olduğu bir konu bulmak zordur. Dolayısıyla anlaşmazlığa yol açan bir konuyla ilgili, farklı fikir ve görüşleri göz önünde bulundurarak ayrıntılı olarak konuşmak, karşıt düşünceleri savunmak anlamındaki tartışma çağdaş ve demokratik bir eylemdir. Ayrıca postmodernizm epistemolojisine göre bilgi bilenden bağımsız değildir ve bağlamsaldır. Buna göre insan kendi deneyimleri yoluyla bilgiyi anlamlandırır ve önceki bilgileriyle ilişkilendirilerek yapılandırır. Dolayısıyla herkes kendi bağlamı içinde bir sonuca ulaşır ve görüş geliştirir. Tartışmalar kişilerin diğerlerinin yorumlarını göz önünde bulundurarak kendi yorumlarını gözden geçirmelerini böylece kendi anlayışlarını genişletmelerine ve derinleştirmelerine zemin hazırlar. Tartışmalardaki meydan okumalar kişinin durduğu yeri daha iyi görmesini ve dünyaya daha farklı pencerelerden bakarak belki pozisyonunu

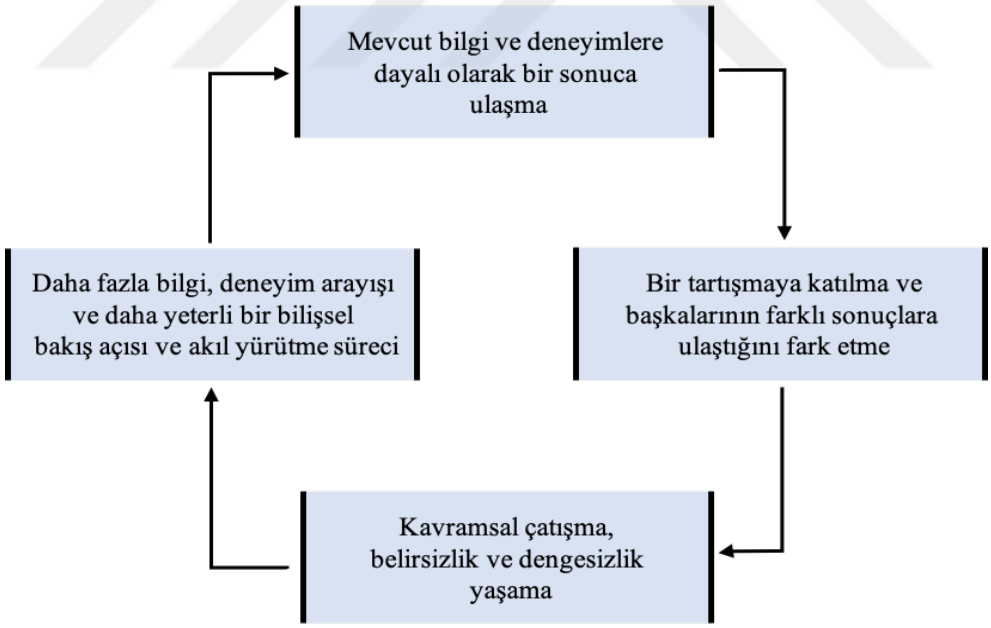
değiştirmesini, daha geniş bir açıdan bakmasını sağlar (Parker, 2003, s.128). Buna ek olarak tartışma sürecinde ortaya koyulan farklı bakış açıları ve sorgulamalar yeni bakış açılarını ortaya çıkarır. Bu sayede hem tartışmaya katılanlar yeni bakış açıları geliştirir hem de ele alınan konu derinleşir ve gelişir (Tokdemir, 2013, s.17).

Tartışma aynı zamanda ele alınan konuyla ilgili kanıtlara ve kaynaklara dayalı bir şekilde farklı fikir ve görüşleri analiz etmeyi kapsayan bir incelemedir. Bu haliyle tartışma bilimsel bir kimlik kazanır. Nitekim günümüzde bilimsel yayınlar yoluyla da tartışmalar yapılır ve bilimsel yayınlarda bir bölüm olarak tartışmaya yer verilir. Antik Yunan ve onun birikimi üzerine inşa edilen Batı uygarlıkları üniversitelerde ve bilgi üretiminde tartışma ve sorgulamayı kullanmışlardır. Bu sebeple bilimsel gelişmenin temelinde sorgulama, tartışma ve rekabet olduğunu savunanlar vardır (Tannen, 1999'dan akt. Tokdemir, 2013, s.30).

Alanyazında eğitimde tartışmanın kullanımı iki temele dayandırılır. Birincisi tartışmayı öğretmek ikincisi tartışma ile öğretmek biçimindedir (Hess, 2002; Tokdemir, 2013). İlkinde amaç öğrenenlerin tartışma becerilerinin geliştirilmesi ve tartışmalarda etkili bir katılımcı olmayı öğrenmesidir. Buna göre öğrenenler öğrenme çevrelerinde tartışmayı doğrudan deneyimleyerek tartışma becerileri kazanabilirler. Hess bu konuda şöyle der; öğrenenler tartışmayı en iyi tartışmayı deneyimleyerek öğrenebilir, yazı yazarak tartışmalara etkili bir şekilde katılmayı öğrenemezler (Hess, 2002, s.29). İkincisinde amaç, çeşitli tartışma tekniklerini kullanarak bir içeriği öğretmektir. Tartışma ile öğretmek öğretmenlerin önemli içerik bilgilerini öğretmek ve tartışmalı bir konuda farklı bakış açılarının gerekli ve normal olduğu inancını geliştirmek gibi amaçlarla tartışma tekniklerini kullanmasıdır. Çeşitli tartışma temelli pedagojik yöntem ve teknikler vardır. Bu yöntem ve teknikler kullanılarak belirli bir konu alanı bilgisi ve içerik öğretilir. Buna göre tartışma hem öğrenenlere eleştirel düşünme becerilerini, içerik bilgisini ve kişilerarası becerileri öğretme yöntemidir hem de kazanılması gereken bir beceridir. Dolayısıyla eğitim bilimleri açısından tartışma hem öğrenilebilen geliştirilebilen bir beceri hem de etkileşime dayalı aktif öğretim yöntemlerinden biridir (Hess, 2002, s.29; Tokdemir, 2013, s.33).

Johnson ve Johnson (1979) tartışma sürecinde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini bilişsel öğrenme kuramıyla açıklar. Kişi var olan bilgi birikimleri ve deneyimlerine dayalı olarak herhangi bir konuda çıkarım yapar. Bu zihinsel yapıyla bir tartışmaya girdiğinde başkalarının farklı düşünceleriyle karşılaşır ve bu yeni düşüncelerle kendi düşüncelerini karşılaştırır. Bu durum kavramsal belirsizlik ve çatışma yaşanmasına neden olur. Bu belirsizlik ve dengesizlik hali "epistemik meraka" yol açar. Epistemik merak kişinin düşüncelerine meydan okuyan, yeni ve farklı durumu aydınlatmak ve belirsizliği çözmek için daha fazla öğrenme isteği (Berlyne 1971'den akt. Johnson ve Johnson, 1979) olarak açıklanabilir. Kişi karşılaştığı bu yeni bakış açısı ve bilgilerle mevcut bilgi ve deneyimlerini harmanlayarak yeni ve daha farklı bir çıkarım yapar. Tartışma ile öğrenme arasındaki ilişkiye dair bu süreç şekil 2.1'de (Johnson ve Johnson, 1979'den akt. Baki Pala, 2019a, s.287) sunulmuştur.

Şekil 2.1: Tartışma ile Öğrenme Süreci



Tartışma becerilerinin geliştirilmesi demokrasiye giden yollardan biri olarak görülür. En açık ifadeyle Parker'ın (2003, s.121) belirttiği gibi demokrasiler demokratsız olmaz ve demokrat olarak doğulmaz, demokrat olmak öğrenilebilir. Tartışmaya dayalı süreçlerde öğrenenlerin kendilerinden farklı düşünenlerle ortak sorunlar hakkında konuşabilmeleri farklılıkların ve çatışmanın olağan olduğunu anlamalarını sağlar. Farklılıkları olağan olarak

görmek ve kabullenmek kişiyi kendi düşüncesinin en doğru ve en ideal olduğu yanılgısından kurtarır. Ayrıca Claire ve Holden (2007) çocukların çatışmayla nasıl baş edebileceklerini bilmediklerini ve bunu öğrenmeleri gerektiğini söyler. Bu açıdan ortak sorunları farklı bakış açılarına dayalı olarak müzakere etmek kültürel ve bireysel farklılıkları olan vatandaşları birbirine bağlamak için gereken "bizlik" duygusunu yani demokratik dayanışmayı arttırır (Parker, 2003, s.124).

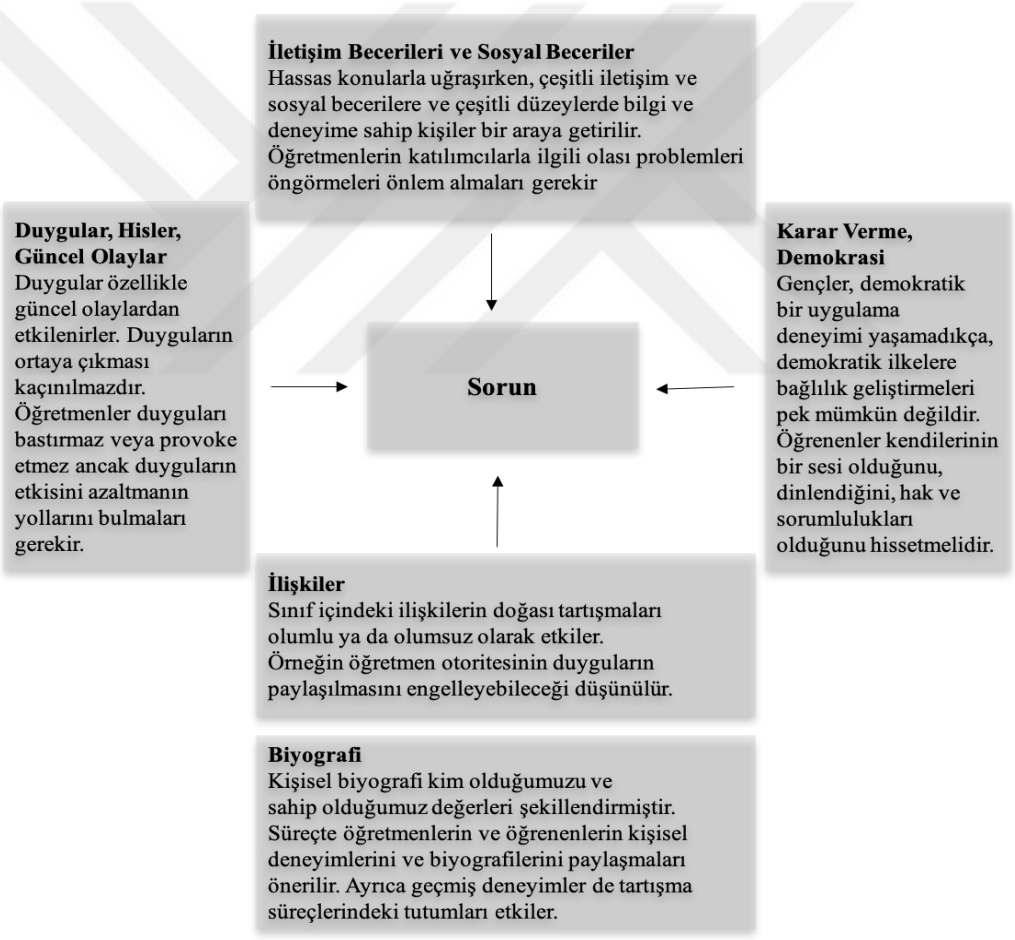
Tartışmalar öğrenme için önemli fırsatlar sunar. Tartışmalar her zaman olumlu sonuçlar doğurmayabilir. Tartışmaların olumlu ya da olumsuz sonuçlanması tartışmanın gerçekleştiği koşullara ve tartışmaların yönetilme şekline bağlıdır. Tartışmayı teşvik etmek isteyen öğretmenlerin, öğrenme etkinliklerini işbirliğine göre yapılandırması, her bir grubu heterojen bir yapıda oluşturması, her bir gruptaki tartışmaları teşvik etmesi, öğrenenlere bir bakış açısı alma ve onaylama becerilerini ve rasyonel argümanları kullanmayı öğretmesi gerekir. Heterojen gruplar oluşturmak önemlidir çünkü öğrenenlerin bilgi ve deneyimlerinden farklı sonuçlar elde edebilmeyi garantilemek için öğrenenler arasında yeterince farklılık bulunması gerekir. Ayrıca tartışmalarda öğrenenler birbirlerinin kişisel yeterliliklerini, yetkinliklerini onaylamalıdırlar. Çünkü karşıdaki kişinin yetersiz olduğunu düşünenlerin kendi fikirlerine olan bağlılıkları artar ve karşıdakinin fikirlerini reddetme eğiliminde olurlar (Brown, 1968; Tjosvold, 1974'ten akt. Johnson ve Johnson, 1979). Bunlara ek olarak tartışmaları etkileyebilecek bazı faktörler şunlardır (Johnson ve Johnson, 1979);

- Tartışmanın amacı
- Kişilik, cinsiyet, tutum, deneyimler, sosyal sınıf, bilişsel akıl yürütme stratejileri, bilişsel bakış açıları, bilgi ve beceriler açısından katılımcılar arasındaki farklılıklar;
- Katılımcıların konuya dair bilgileri
- Katılımcıların perspektif alma becerileri
- Katılımcıların başkasıyla aynı fikirde olmadığını ifade edebilme becerisi

McCully, Smyth, ve O'Doherty, (1999) de tartışmayı etkileyebilecek faktörlerin farkında olunması gerektiğini söyler. Çoğunlukla çatışmayı yaratan şey sorunun kendisi değil, sorunu çevreleyen dinamiklerdir. Bu dinamiklerin farkında olmak ve onlarla başa

çıkacak bilgi ve becerilere sahip olmak iyi bir öğrenme ortamının oluşturulması için gereklidir. Alan Smith'e göre uygulamalarda tartışmalı konuların ele alınmasını etkileyebilecek bağlamsal faktörler şekil 2.2'de (McCully, Smith, ve O'Doherty, 1999, s.53 ve McCully, 2006, s.55'ten uyarlanarak alınmıştır.) sunulmuştur.

Şekil 2.2: Tartışmayı Etkileyen Dinamikler



Öğretmenlerin çok fazla müdahale etmediği, farklı görüşte olanların öğretmenlerin aracılık etmesine veya müdahalesine gerek kalmadan karşılıklı konuştuğu, sınıftaki herkesin söz alarak tartışmaya katıldığı, katılımcıların birbirlerini dinlediklerinin bir göstergesi olarak kendisinden önce konuşan kişinin söyledikleriyle ilişkili yorumlar yaptığı tartışmalar çok

yüksek standartlara sahip etkili sınıf tartışmalarının özellikleridir. Bu standartları bütün sınıf tartışmalarında aramak çok gerçekçi değildir (Hess, 2003, s.61).

Tartışmaların öğrenenlerin sadece kendi değerlendirmeleri ve kişisel görüşleri üzerine değil farklı görüşleri ve bu görüşleri destekleyen kanıtları ve kaynakları inceleyerek doğru bilgiye ulaşmasını ve bir anlayış geliştirmesini, bir karara varmasını destekleyecek şekilde kurgulanması önerilir. Müzakereci tartışma olarak adlandırılan bu tartışmalar kanıt ve kaynaklar kullanılmadan sadece kişisel görüş ve değerlendirmeler temelinde yapılan tartışmalara göre daha niteliklidir. Tokdemir (2013, s.36) müzakereci tartışmalarla ilgili şunları ifade eder;

> *Tartışmanın bu boyutta yapılması ile öğrenciler; birlikte çalışma, farklı düşüncelere saygı, kanıta dayalı, temellendirilmiş iddialar ortaya koyma, iddiaları savunma ya da karşı iddialar ortaya koyma, dinleme, güzel konuşma, analiz ve sentez yapma, bir karara varma gibi tartışma becerilerini uygularlar. Bütün bunlar hem kalıcı öğrenmenin sağlanması hem demokratik düşünce ve pratiğin geliştirilmesi hem de tarihsel anlamanın geliştirilmesi açısından önemlidir.*

Parker (2003, s.131) da müzakerede karar alma süreçlerine vurgu yapar ve müzakereyi kamusal sorunların çözümüne dair alternatifleri tartışma ve ortak bir karar alma süreci olarak tanımlar. Bu tartışmalar "Bu konuda ne yapmalıyız/yapabiliriz?" gibi sorularla başlar. Kamusal sorunların tartışılması ve ortak karar alma demokrasilerdeki en temel vatandaşlık görevi olarak görülür. Parker (2003, s.107-124) sınıf içinde kullanılabilecek bir münazara modeli sunar. "Kamu politikası müzakeresi (public policy deliberation/PPD)" olarak isimlendirdiği bu modelin gerekçesini entelektüel politik katılımı (Enlightened Political Engagement) teşvik etmek olarak açıklar. Entelektüel politik katılım sadece katılımı değil aynı zamanda toplumsal olana dair ilgi duymayı ve bilgili olmayı da gerektirir. Parker "idiot" kavramının antik Yunan'da günümüzdeki anlamından farklı olarak benmerkezci, bencil insanları tanımlamak için kullanıldığından bahseder. İdiot bu anlamıyla istenmeyen bir vatandaş profilini tanımlar. İdiot, kamusal olanla ilgilenmez, duyarsız ve umursamaz biridir. Bir anlamda "vatandaşın" tam zıddıdır. İdiot kamusal hayatta yoktur ve kendi kendine yetebilmesinin tamamen topluma bağlı olduğunu bilmez. Toplumsal yaşamın önemini anlayamamıştır. Parker, buna karşın entelektüel politik katılımın öneminden bahseder (s.33-

34). “Politik katılım” (political engagement) eylem veya katılımcı vatandaşlık alanını ifade eder. Oy kullanma, kamusal sorunların çözümüne katkıda bulunma, kampanya yürütme, şiddet içermeyen sivil itaatsizlik, boykotlar, grevler gibi siyasi davranışlar bu kapsamdadır. “Demokratik aydınlanma” ise bu eylemleri şekillendiren ahlaki bilişsel bilgi, normlar, değerler ve ilkeleri ifade eder. Parker’a göre demokratik aydınlanma olmadan katılım güvenilmez ve tehlikelidir. Örneğin, Hitler’in peşinden gidenlerin ve aynı şekilde ırkçı ve siyahi karşıtı bir örgüt olan Ku Klux Klan örgütü üyelerinin de katılım gösterdiklerini belirtir. Parker müzakereyi aydınlanma için kullanılabilecek araçlardan biri olarak görür.

Elbette müzakere yoluyla karar alma demokratik toplumlar için çok değerlidir. Fakat müzakerelerin daha büyük toplumsal faydalar sağlayabileceğini düşünenler vardır. Sadece karar almaya odaklanan müzakerelerde bir anlaşmaya varma baskısı altında tarafların birbirini anlamaya çalışması yerine başlangıçtaki eğilimlerinde daha da kutuplaşabilecekleri iddia edilir (Sunstein 2002’den akt. Kanra, 2013, s.10). Dryzek (2000’den akt. Kanra, 2013, s.35) müzakerenin karar almaya katkılarının yanında toplumsal öğrenmeye yönelik işlevini ortaya koyar. Kanra (2013) da müzakerenin karar almadan ziyade toplumsal öğrenme işlevinin önemi üzerinde durur. Bireyler gerçek bir müzakere ortamında etkileşime girerek birbirlerinin bakış açıları hakkında öğrenir ve bu öğrenme bireylerin birbirini daha iyi anlamalarına olanak sağlar. Kanra, müzakerenin toplumsal öğrenme safhasını “hermenötik uygulaması” olarak nitelendirir (s.8). Müzakeredeki katılımcılar kendi öznel görüşlerinden kopmadan karşıdakinin görüşlerini daha iyi anlayarak bir “kesişme noktasına varırlar.” Birbirini daha iyi anlamayla gelinen bu ortak kesişme noktaları, saflaşmalar arasındaki mesafeleri kapatır ve insanları birbirine yaklaştırır. Warnke (2001’den akt. Kanra, 2013, s.8) müzakereci demokrasilerde müzakerenin toplumsal öğrenmeye ilişkin faydasını “en başta kendimizinkinden farklı bakış açılarını anlamış oluyoruz; ikincisi çoğu zaman onlardan bir şeyler öğreniyoruz,” şeklinde ifade eder.

Müzakerenin toplumsal öğrenme işlevi ayrışmaların derinleştiği toplumlarda bireylerin çatışmalarla mücadele edebilmeleri için önemli fırsatlar sunar. Kanra’ya göre, toplumsal öğrenmeye yönelmiş bir müzakere sonucunda “Bireyler birbirleriyle karşılıklı ilişki içinde, toplumsal dünyanın parçalanmış doğasıyla nasıl baş edeceklerini öğrenirler.” (2013, s.11).

"Derinden ayrışmış inançlara sahip birey ve gruplar bile demokratik müzakereye girişmeye meyillidir, çünkü maddi çıkarlar ve ortak yaşam biçimleri düzeyinde belli düzeyde uyuşma mevcuttur" (Benhabib, 2002'den akt. Kanra, 2013, s.159). Farklı grupların, örneğin, bir sivil toplum örgütünde bir araya gelmesi ve ortak bir amaç için çalışması demokratik çokkültürlü toplumlarda alışıldık, olağan bir durumdur. İşte bu söz konusu birlikteliği sağlayabilmek adına müzakerenin toplumsal öğrenme işlevi ile bir zemin oluşturulur. Örneğin, Kanra (2013, s.12) Türkiye'de iki farklı kutup olan laik ve İslami söylemler arasında önemli benzerlikler olduğunu; ancak iki grup arasında bir iletişim ve etkileşim sağlanmadıkça birbirlerini anlamalarının mümkün olmadığını yaptığı araştırmaya dayalı olarak savunur. Kanra (2013), İslami ve laik kesimler arasındaki diyalog ve işbirliği ihtimallerini belirlemek için yaptığı araştırmanın verileriyle bu savı destekler. Araştırmada Türkiye'de kamusal alanda farklı gruplar arasındaki söylemlerin niteliklerini ve türlerini saptamaya çalışır. Bunun için farklı kesimlerin İslam, laiklik ve demokrasi gibi konularda mevcut söylemlerinin türünü, niteliğini ve bu söylemler arasındaki ilişkileri inceler. Araştırmanın sonuçlarında Türkiye'de birbirine muhalif gruplar arasında ayrışmaların yanında kayda değer uyuşma noktaları olduğunu ortaya koyar. Bu iki kutbun kayda değer bir diyalog ve birbirlerini anlama isteğinin varlığından bahseder. Bu aşamada toplumsal uzlaşının sağlanabilmesi için müzakerenin toplumsal öğrenme işlevinin işe yarayabileceğine işaret eder. Kanra, buradan hareketle ikili müzakere modelini önerir.

İkili müzakere modelinin iki aşaması vardır; "yapılandırılmış toplumsal öğrenme" ve "karar alma." Ona göre müzakerede toplumsal öğrenme anlamaya, karar alma ise anlaşmaya yöneliktir. Yapılandırılmış toplumsal öğrenme aşamasında grup üyeleri arasında iletişim ve etkileşim sağlanarak birbirlerini daha iyi anlamaları sağlanır. Bireyler bu aşamada kendilerini özgürce ifade ederler. Bu onların katılımlarını arttıracak bir etken olarak görülür. Aynı zamanda bu aşamadaki iletişim ve etkileşim tektipleşme eğilimlerini engeller ve kutuplaşmaları azaltır. Kanra'ya göre yapılandırılmış toplumsal öğrenme sürecinin sağlayacağı olası faydaları şunlardır;

> *Daha iyi anlama, dolayısıyla güven: farklı gruplar arasındaki iletişim, tektipleşmenin yarattığı zihinsel döngüyü kırar. Çoğu durumda bu süreç gruplar arasında güven de yaratır.*

Bir aidiyet duygusu, dolayısıyla kimlik: Kişisel bakış açılarını ifade etme imkanı daha geniş topluluğa aidiyet duygusu yaratır, böylece bir ortak kimlik yaratması da olasıdır.

Doyum: Kapsayıcılık ve eşitlik ilkeleri katılımcılarda bir doyum duygusu yaratır, bu da karar alma safhasıyla bağlandığında daha güçlü meşruiyet sağlar (s.170).

Daha sonra karşılıklı anlama ve ortaklıklar zemininde karar alma aşaması işletilir. Sadece karar almaya odaklanmış müzakerelerden farklı olarak bir anlayış ve ortaklıklar zemininde gerçekleşeceği için bu karar alma aşaması daha sağlıklı olacaktır. "Yani, toplumsal öğrenme gerçekleştiğinde mutabakata varma olasılığı artar" (Kanra, 2013, s.171). Katılımcılar bir önceki aşamada derinlemesine bilgi edindiği için akla dayalı kararlar alabilirler ve kapsayıcı bir tartışma süreci yaşadıkları için alınan karara güven duyabilirler. Yine Kanra'ya göre ikili müzakere modelinin karar alma safhasının olası faydaları şöyledir;

Daha iyi sonuçlar: Birinci safhada ele alınan konular hakkında katılımcılar daha iyi bilgilendirilmiş ve daha fazla tatmin olmuş olacaklarından, ikinci safhada alınan kararların kalitesi de, katılımcılar arasında genel bir doyumu yansıtacak olmaları anlamında daha yüksek olacaktır.

Meşruiyetin güçlenmesi: Süreç içinde diğerleriyle eşit ölçüde görüşlerine başvurulması, katılımcıların birbirlerine olduğu gibi siyasi sisteme güvenlerini de arttıracak, böylece daha güçlü bir meşruiyet sağlanacaktır.

Olumsuz tavırlarda değişim olasılığı: Anlamlı bir işbirliği, farklı bir grubun üyelerine karşı olumsuz tutumlar sergileyenlerin tutumlarında olumlu bir değişim olasılığını da arttıracaktır (2013, s.172).

Kanra (2013) ikili müzakere modelindeki yapılandırılmış toplumsal öğrenme ve karar alma aşamalarının etkili bir şekilde uygulanmasının daha geniş bağlamda olumlu etkilerinin olabileceğini savunur. Buna göre yapılandırılmış toplumsal öğrenme ve karar alma süreçlerinin tekrar tekrar uygulanması bir zihniyet değişimini sağlayabilir.

Buraya kadar aktarılanlarda müzakerenin demokratik karar almaya ve daha ziyade toplumsal öğrenmeye yapacağı katkılar üzerinde durulmuştur. Müzakere ile kast edilen farklı bakış açılarının ve bu bakış açılarını destekleyen argümanların paylaşılması üzerine kurulu bir tartışma sürecidir. Bu sürecin bölünmüş toplumlarda çatışan kesimler arasındaki zihinsel ayrışmaları azaltabileceği ve bu sayede kutuplaşmaların üstesinden gelinebileceği savı önemlidir. Burada sözü edilen müzakerenin toplumsal öğrenme işlevini kullanma, okullarda

tartışmalı toplumsal konuların farklı bakış açılarını kapsayacak şekilde tartışmaya açılması ile mümkündür. Tartışmalı konular kapsamında ırkçılık, dini hoşgörüsüzlük, cinsiyetçilik, toplumsal sınıflar ve demokrasiye erişimi kısıtlayan durumlar ve önemli toplumsal sorunlar tartışılır. Bu sayede öğrenenler farklı bakış açılarını tanıma, diğerlerinin görüşlerini anlama, yeniliklere ve farklılıklara açık olma, farklılıklarla uyum içinde bir arada yaşama, kamusal işlerle ilgilenme ve kamusal işlere katılıma gönüllü olma konularında desteklenebilir. Ayrıca yukarıda aktarıldığı gibi farklılıkları anlama ve tanıma güven duygusunu ve aidiyeti geliştirebilir. Bunların da ötesinde yine yukarıda aktarılan Kanra'nın işaret ettiği müzakere ile öğrenmenin daha geniş toplumsal bağlamdaki faydaları ayrıca önemlidir. Bireylerin birbirlerini anlamaları geniş toplumsal bağlamda birlikteliği ve işbirliğini arttıracaktır. Ayrıca Kanra'nın aktardığı şekliyle "Piaget için ahlaki gelişimin özü bireylerin ait oldukları toplumsal bağlam içinde mevcut olan dünya görüşlerinin çeşitliliğini kavramalarıdır. (2013, s.14)" Dolayısıyla tartışmalı toplumsal sorunların farklı bakış açılarını kapsayacak şekilde tartışmaya açılması ile toplumsal, ahlaki ve bireysel olarak bir gelişim ve dönüşümden bahsedilebilir.

2.4.2. Tartışmalı Konular Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Toplumsal sorunların ve tartışmalı konuların, eğitsel bir araç olarak kullanılması sorun merkezli program çalışmaları kapsamında ele alınır. Amerika'da sorun merkezli programda sistematik çalışmalar 1910'lu yıllarda ortaya çıkar. Son yıllarda Avrupa ve Asya'da bu alanda çalışmalar artış göstermiş olsa dahi alanyazının temeli Amerikalı uzmanların çalışmalarına dayanır. Sorun merkezli program yaklaşımı, sınıfta sosyal konulara ve sorunlara odaklanan bir öğretim programının, öğrenenlerin şimdiki ve gelecekteki deneyimleriyle oldukça ilgili olduğu ve derslerde soyut fikir ve ilkelerin incelenmesinden daha ilgi çekici olduğunu savunur (Rambosk, 2011).

Sanayileşme, kentleşme ve göçle birlikte toplumsal sorunların artması üzerine 20. yüzyılın başlarında kamusal problemlerin öğretim programlarına dahil edilmesi yönündeki girişimler başlar. Bu kapsamda, 1916'da Amerika'da, 7-12. sınıflar düzeyinde "Demokrasinin Sorunları Dersi" (Problems of Democracy Course) programa eklenir ve

yıllarca yürürlükte kalır. Bu ders öğrencilerin yaşamlarındaki politik, ekonomik ve sosyolojik sorunları içeren, farklı sosyal bilim disiplinlerini kapsayan disiplinlerarası bir derstir. Dersin içeriği toplumsal problemlerdir. Problemin seçiminde iki kriter vardır; 1) Sınıfın ilgisini çeken sorunlar 2) Toplumsal öneme sahip sorunlar. Gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya gelerek öğrenenlerin bu sorunları daha iyi anlaması amaçlanmıştır. Buna göre ele alınan sorun disiplinlerarası bir yaklaşımla, sosyal, ekonomik, kültürel, politik boyutlarıyla ve çoklu bakış açısıyla incelenecektir. Örneğin, göç konusu ele alınıyorsa göç ve ekonomi arasındaki ilişki, göçün sosyolojik boyutları ve göç ve politika ilişkileri detaylı bir şekilde incelenir (Commission on the Reorganization, 1916'dan akt. Parker, 2003, s. 110-111). Harold Rugg da problem merkezli öğretimi savunan eğitimcilerden biridir ve bu alanda önemli çalışmalar yapmıştır. 1921 yılında Amerika'nın temel problemlerine dayalı sorun merkezli bir öğretim programı geliştirilmiştir. Sosyal bilgiler programına entegre edilen bu çalışma başarılı bir deneme çalışması olarak nitelendirilir. Bu çalışmanın materyallerinden oluşan bir kitapçık yayınlanmıştır. Bu kitap Amerika'da çok satmış ve dünya çapında da ilgi çekmiştir (Evans, 2012, s.100-101). 1930'lu ve 1940'lı yıllarda sorun merkezli program girişimleri ve uygulamaları sekteye uğrar. Bu dönemlerde tartışmalı konular öğretimiyle ilgili uygulamalar vatansever olmamakla itham edilir. Yönetimi, toplumu, ülkeyi eleştiren öğretmenlerin baskı gördüğü ve hatta işlerinden atıldığı olmuştur (Beale, 1936'dan akt. Phillips, 1997, s.42).

1950'den 1970'lere kadar sorun merkezli program çalışmalarında bir artış ve gelişme görülür. Hunt ve Metcalf, Massialas ve Cox, Oliver ve Newmann bu dönemde sorun merkezli program çalışmalarının önemli isimlerindendir ve kamusal sorunların öğretimi yaklaşımı (public issues instruction) bu dönemde gelişir. Maurice P. Hunt ve Lawrence E. Metcalf, 1955'te ilk kez yayınladıkları ve daha sonra 1968'de ikinci baskısını yaptıkları "Teaching High School Social Studies" isimli kitaplarında sosyal bilgiler eğitiminde sorun merkezli bir yaklaşım fikrini ortaya koyar. Hunt ve Metcalf, John Dewey'in problem çözme yaklaşımı temelinde önerdikleri modelde toplumsal sorunların sosyal bilimlerle ilgili derslerde ele alınması gerektiğini savunurlar (Hunt ve Metcalf, 1968). Benzer şekilde Oliver ve Shaver da tarihi ve çağdaş politik sorunları analiz etmeye dayalı bir model (jurisprudential approach)

önerirler. Bu modelde ele alınan sorunlar bir değer çatışması ve etik ikilemler içerir. Daha sonraki dönemlerde Engle ve Ochoa demokratik vatandaşlık eğitimi ve toplumsal sorunların ele alınması üzerinde durmuştur. Öğrenenleri demokratik vatandaşlığa hazırlamanın en iyi yolunun toplumsal sorunları ele almak olduğunu savunurlar (Hahn, 1991, s.470-471).

1921 yılından beri Amerika'da sosyal bilimler eğitimi üzerine çalışan bir dernek olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ye (1971, s.5-6) göre demokrasinin ilerlemesi için öğrenenlerin demokratik vatandaşlık sorumluluklarını üstlenmelerine yardımcı olmak okulların sorumluluğudur. Öğrencilerin anlaşmazlık olan konuları incelemeleri ve problemleri analiz etmeleri, gerçekleri bir araya getirmeleri ve organize etmeleri, olgu ve görüşü ayırt etmeleri, farklı bakış açılarını tartışmaları ve geçici sonuçlar çıkarmaları gerekir. Bunları sağlamak için okullarda tartışmalı konuların ele alınması bir zorunluluktur.

Şimdilerde yine özellikle tartışmalı kamusal sorunların sosyal bilimlerle ilişkili derslerde kullanılması teşvik edilmeye çalışılır. NCSS bültenlerinden biri olarak yayımlanan, Evans ve Saxe'ın (1996) editörlüğünü yaptığı "The Handbook on Teaching Social Issues" isimli kitap sorun merkezli program tasarımlarında içerik, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme üzerine önemli bir kuramsal çerçeve sunar. Kitabın önsözünde düşünme süreçlerini göz ardı eden ezbere dayalı geleneksel eğitim yaklaşımları yerine sorun merkezli program tasarımının gerekliliği üzerinde durulur (Engle, 1996, s.v-vii).

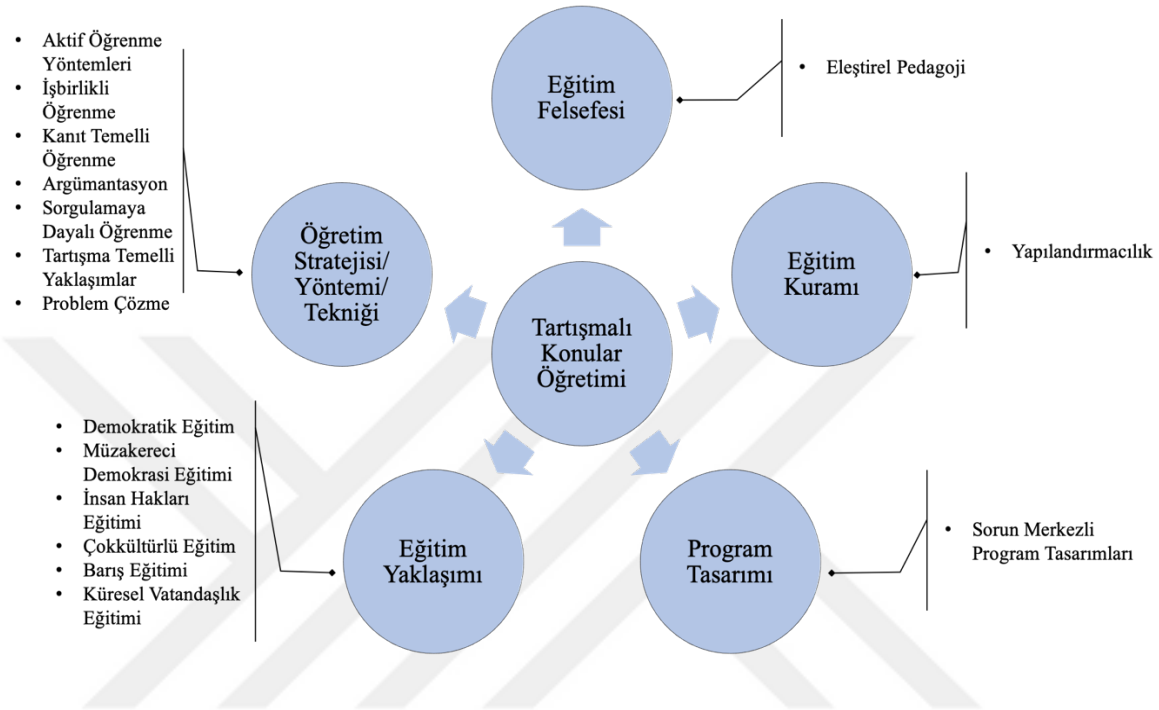
Bunların dışında toplumsal sorunların öğretimiyle ilgili Avrupa'da önemli çalışmalar yapılmıştır. İngiltere'de, bu çalışmaların temeli 1970 ve 1980'lerdeki öğretim programı çalışmalarıyla ilgili projelere dayandırılır (MCcully, 2006). Stenhouse, Stradling, Noctor, ve Baines gibi eğitimciler Birleşik Krallıkta, tartışmalı konuların öğretim programlarına dahil edilmesi konusunda çalışan önemli isimlerdir. Günümüzde ise İngiltere'de, tartışmalı ve hassas konular birçok okulun vatandaşlık eğitimi programında ele alınması gereken ve vatandaşlık eğitimini gerçek yaşamla ilişkilendirmeyi sağlayan konular olarak düşünülmektedir (Önal, 2017). Ayrıca Danimarka ve Hollanda'da farklı sınıf kademelerinde toplumsal sorunların incelenmesine dayalı dersler vardır (Hahn, 1991, s.470-471).

Türkiye'de ise tartışmalı konuların öğretimi ve sorun merkezli program konusunda resmi politikaların varlığından veya kurumsallaştırılmış çalışmalardan şimdilik söz edilemez. Daha önce bahsedilmiş olan çeşitli eğitim kuruluşları ve vakıfların desteklediği çalışmalarda üretilen materyaller bu alandaki tek uygulama örnekleridir (Güllü, Balcı ve Adıgüzel, 2018; Köksal ve diğ. 2012). Bunun yanında bir önceki öğretim programı ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programı tartışmalı konular öğretimini desteklediğini belirten açıklamalar içerir. Örneğin, bir önceki öğretim programında iyi bir sosyal bilgiler öğretmeninin öğrencilerin tartışmalı konuları incelemelerine yardımcı olması gerektiği belirtilir (MEB, 2005). 2018 sosyal bilgiler öğretim programında daha açık bir desteğin olduğundan bahsedilebilir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında uygulamada dikkat edilecek noktaların açıklandığı kısımda tartışmalı konularla ilgili olarak şöyle bir uyarı yer alır (MEB, 2018, s.10); "Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir." Buna rağmen sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konularda farklı bakış açılarını tartışmaya açan içerikler ve örnekler yoktur.

2.4.3. Tartışmalı Konular Öğretiminin Temelleri

Bu başlık altında tartışmalı konular öğretiminin teorik yapısı ayrıntılı olarak ele alınır. Baki Pala (2019a), tartışmalı ve hassas konular alanyazınını inceler ve tartışmalı konular öğretiminin dayandığı temelleri ortaya koymaya çalışır. Baki Pala, bu incelemelerine dayalı olarak tartışmalı konular öğretiminin dayandığı eğitim felsefesi, temel aldığı eğitim kuramı ve eğitim yaklaşımlarıyla ilişkisini tartışır. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılabilecek yaklaşım ve yöntemlere değinilir. Bu sayede tartışmalı ve hassas konular öğretimi düşüncesinin nerede durduğuna dair bir profil oluşturulmaya çalışılır. Tartışmalı konular öğretiminin temellerini/dayanaklarını gösteren şema aşağıda şekil 2.3'te sunulmaktadır.

Şekil 2.3: Tartışmalı Konular Öğretiminin Temelleri



(Şekil Baki Pala'dan (2019a, s.290) alınmış ve bazı uyarlamalar yapılmıştır.)

2.4.3.1. Tartışmalı Konular Öğretiminin Felsefi Temelleri

Eğitim felsefesi üzerine oluşturulmuş Türkçe alanyazında "daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık" şeklindeki geleneksel sınıflandırma yaygın olarak kullanılır. Son dönemde yazılan bazı kitaplarda farklı sınıflandırmalar yapılmış olsa dahi eğitim felsefelerinin sınıflandırılmasında henüz bir uzlaşmadan bahsetmek mümkün değildir. Tartışmalı konular öğretimiyle ilgili bir temellendirme yapılmaya çalışılırken ilk aşamada felsefi temelleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Eğitim felsefelerinin "daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık" şeklinde kabul edildiği kaynaklar temelinde tartışmalı konular öğretimi "ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık" felsefeleriyle ilişkilendirilebilir. Özellikle yeniden kurmacılığın temel kabulü olan eğitim yoluyla bireylerin bilinçlendirilmesi ve bu sayede toplumsal dönüşümün sağlanması görüşü tartışmalı konuların öğretiminin amaçlarıyla örtüşür. Bu sebeple yapılan ilk incelemede tartışmalı konular öğretiminin felsefi temelleri yeniden kurmacılık felsefesine dayandırılmıştır (Baki Pala, 2019a, s.290). Daha sonra yapılan okumalarda eğitim felsefelerine güncel yaklaşımların bu geleneksel

tanımlamalardan farklılaştığı ve yeni felsefi akımlara dayalı olarak eğitim felsefelerinin farklı şekillerde sınıflandırıldığı anlaşılmıştır. Örneğin, Cevizci (2018) eğitim felsefelerini "klasik, analitik ve eleştirel" olmak üzere üç farklı grupta ele alır. Bu yeni yaklaşıma göre eleştirel pedagoji eğitim felsefelerinden biri olarak kabul edilir. Eğitim felsefesi gelenekleri eğitim felsefesi uzmanları tarafından ele alınması gereken ve bu araştırmanın dışında kalan çok daha kapsamlı bir konudur. Bu nedenle bu tartışmaların detayına girilmemektedir. Geleneksel eğitim felsefesi kategorilerinin yerine çağdaş yaklaşımlar dikkate alındığında tartışmalı konular öğretiminin felsefi temelleri eleştirel pedagojiye dayandırılabilir.

Spring (2014) toplumun nasıl değiştirileceği konusundaki perspektiflerin farklılıklarına dayanarak temelde iki eğitim modelinden söz edilebileceğini söyler: ıslaha yönelik eğitim ve radikal eğitim. İlk modelde toplum bir makine gibi düşünülür ve insanlar bu makinenin sorunsuz bir şekilde işlemesi için eğitilirler. Yani eğitim toplumsal düzenin devamlılığına ve ekonomik sistemin var olduğu şekliyle işlemesine hizmet eder. Buna göre devletler çocukları "iyi toplum" modelini sürdürebilecek şekilde eğitim aracılığıyla biçimlendirilecek birer nesne olarak görür. Çocuklar sistemin devamlılığı için "sınıflanacak, ayıklanacak, biçimlendirilecek ve bulundukları okullardan, toplumda kendilerine uygun yerlere yollanacaklardı (s.121)." Diğer toplumsal değişim modeline göre otoriter olmayan bir toplum yapısına ulaşmak için eğitim çocukların kendi kendine sahip olmalarını, bireysel özerkliklerinin arttırılmasını yani nesne değil özne olmalarını desteklemelidir. Çünkü bu anlayışa göre içselleştirilmiş otorite, devletin otoritesinden daha kısıtlayıcıdır. Öyle ki modern devlet insanların hâkim sınıfın menfaatine olan yasaları içselleştirmesini sağlayarak onları itaat etmeye gönüllü kılar. Radikal eğitim anlayışı eleştirel eğitim anlayışının felsefesini oluşturur. Dolayısıyla eleştirel pedagojiyi savunanlar burada ifade edilen ıslaha yönelik eğitim anlayışına karşı çıkarlar. Eleştirel pedagoji zorunlu eğitimin ortaya çıkışında temel amaçlarından biri olan "kritik konu ve sorunlarda birbirine yakın düşünen vatandaşlar yetiştirme (Hern 2008'den akt. Yıldırım, 2013 s.48)" anlayışına karşı çıkar.

Hanry Giroux, Michael W. Apple, Peter Mclaren, Doneldo Macedo ve Stanley Aronowitz yaşayan önemli eleştirel pedagoji teorisyenlerindendir. Eleştirel pedagoji okul aracılığıyla insanların standartlaştırıldığını, sınıflandırıldığını, nesneleştirildiğini ve

insanlara sorgulamadan itaat etmenin öğretildiğini savunur. Bu sayede siyasi iktidar ve üst toplumsal sınıflar kendi çıkarlarını sürdürmek için ekonomik ve kültürel kaynakları kullanır (Yıldırım, 2013). Eleştirel pedagojiye göre eğitim aracılığıyla kişi toplumdaki yerini idrak etmeli, kendi yaşamı üzerinde kontrolü ele almalı ve kendi yaşamına şekil verebileceği bir bilince erişmelidir. Ayrıca eleştirel pedagojiye göre sistemik toplumsal eşitsizliklerin ortadan kaldırılması için eğitim ırkçılık, cinsiyetçilik ve sınıfçılıkla mücadele etmelidir.

Eleştirel pedagojinin en önemli teorisyenlerinden ve uygulayıcılarından biri olan Paulo Freire eleştirel pedagojinin temellerini oluşturan önemli eğitim uygulamaları yapmıştır. Önce Brezilya'da sonrasında sürgün edilince yerleştiği Amerika'da özellikle yetişkin eğitiminde çalışmalar yapmıştır. Teorisini bu uygulamalı çalışmalar temelinde ortaya koymuştur. Onun eğitim çalışmalarının temel dayanağı "dönüşüm için eğitim" ve "bilinçlendirme için eğitim" olarak ifade edilebilir. Freire özellikle varoşlarda yaşayanlara, köylülere ve işçi sınıfındaki eğitim seviyesi düşük hatta okuma yazma bilmeyen insanlara hem okuma yazma öğretmiş hem de bu eğitim süreçlerini onları bilinçlendirmek için kullanmıştır.

Freire modern eğitimi "bankacı sistem" diye nitelendirir. Bankacı sistemde öğrenenler pasif alıcılar, doldurulması gereken boş kaplar olarak görülür. Öğretmenler ise her şeyi bilen bir otoritedir ve öğrenenleri gerekli bilgilerle doldurmalıdır. Freire'ye göre bu sistem eleştirel düşünceyi, yaratıcılığı bastıran ve insanların zihnini uyuşturan bir karakterdedir. Bilinçten yoksun bu eğitim aracılığıyla insanların bilinçleri kontrol altına alınır. Aslında öğrenenler pasif alıcılar olarak sadece "varoluşsal deneyimlerine tamamen yabancı" hayattan kopuk bilgileri alır, tasnif eder ve yığarlar (Freire, 2010, s.48-49). Bunun sonucunda çoğu toplumda, yoksul insanlar güçsüzlük duygusuyla sessiz kalırlar. Bu sessizlik kültüründe ve bilinçsizlik halinde insanlar, bulundukları koşullar kabul edilemeyecek kadar kötü olsa bile koşullarını "kaderci bir anlayışla" kabullenirler ve yaşayıp giderler. Bu sayede egemen sınıf çıkarlarını korur ve var olan statüko devam ettirilir (Freire, 2010). Dolayısıyla ilk mücadele edilmesi gereken şeylerden biri bu sessizlik kültürüdür.

Dönüşüm ve bilinçlendirme için eğitim anlayışı ve yaptığı eğitim uygulamalarıyla Freire, problem kurma/tanılama, kültür çemberi, üretken konular, praksis gibi kavramları

eğitim yazınına kazandırmıştır. Eğitim süreçlerinde problem kurma/tanılama yaklaşımı kullanır. Diyalog temelli, etkileşimli ve içeriğin öğrenenlerin yaşantılarından geldiği yaklaşımdır. Bu eğitim yaklaşımında öğretmen dahil her katılımcı birlikte öğrenendir. Problem kurma/tanılama sosyal bağlantılılık ve karşılıklı sorumluluk inşa etmek için kişisel deneyimlerden yararlanılan etkileşimli bir öğrenme sürecidir. Öğrenenlerin güveni sosyal baskılarla sarsıldığı için güçlendirme de sosyal olarak yapılmalıdır (Shor, 1987'den akt. Wallerstein, 1987). Freire öncelikle ortak özellikleri olan bir kültürel grubu yakından tanımaya ve onların yaşantılarının temel dinamiklerini anlamaya çalışır. Bu belirli kültür gruplarından oluşun öğrenme çevresini kültür çemberi olarak isimlendirir. Freire okuma yazma eğitiminde öğrenenlerin hayatlarındaki temel sorunları kullanır. Bu konuları "üretken konular" olarak adlandırır. Üretken konular öğrenenlerin yaşantılarındaki gerçek sorunlardır ve eğitim süreci boyunca bu sorunlara çözüm aranır. Derslerin başlangıcında gerçek sorunları konu edinen fotoğrafları kullanarak öğrenenlerin ele alınan sorun üzerine diyaloglar kurmalarını teşvik eder. Bu diyaloglar da yine öğrenenlerin deneyimlerine dayalıdır ve yaşantılarında karşılaştıkları temel sorunları konu edinir. Diyalog sürecinde Freire öğrenenlerin ele alınan sorundaki konumlarını fark etmelerini ve çözüme dair neler yapabilecekleri üzerine düşünmelerini teşvik eder. Diyaloğun amacı eleştirel düşünme, bilinçlendirme ve eylem/dönüştürücü eylem yani praksistir. Öğrenenler yaşantılarındaki gerçek problemlerle öğrenme sürecine katıldıkları için ilgi ve motivasyonları yüksek olur ve daha çabuk öğrenirler. Bu süreç sonunda bilinçlenerek yaşantılarında yüz yüze kaldıkları problemlere çözümler üretirler. Problem kurma/tanılama yaklaşımında ele alınan sorun beş aşamada incelenir. Bu aşamalar şunlardır (Wallerstein, 1987, s.38-39; Wallerstein ve Auerbach, 2004, s.37-38);

1) Var olan durumu tanımla
2) Problemi tanımla
3) Problemi öğrenenlerin deneyimleriyle ilişkilendir
4) Problemin altında yatan sosyal ve kültürel nedenleri analiz et
5) Problemin çözümüne dair, değişim için alternatifler ortaya koy

Problem kurma yaklaşımı, eleştirel pedagojiyi temel alan bir stratejisi veya teknik olarak tanımlanabilir. Eleştirel pedagojinin temel karakteristik özelliklerini taşır. Öncelikle temel amaç insanların bilinçlenmesi yoluyla toplumun dönüşümüdür. Eleştirel teorinin epistemolojik anlayışını temel alır. Yani Freire'nin anlayışında bilgi tarafsız, nötr, değer yargısız ve insan bilincinden bağımsız değildir (Marker, 2000, s.137). Öğrenme için "başlangıç noktası" (Marker, 2000, s.139) öğrenenlerin hayatlarıdır. Yani içerik öğrenenlerin karşı karşıya kaldığı gerçek sorunlardan ve çatışma durumlarından oluşur. Ayrıca içeriğin oluşturulması ve planlanmasına öğrenenleri dahil eder. Genel toplumsal kabulleri sorgular. Diyalog temellidir ve karşılıklı sorumluluk inşa etmeyi hedefler. Problem kurmada öğrenme sosyal bağlamda, işbirliği içinde gerçekleşir.

Eleştirel pedagojiyle ilgili buraya kadar yapılan açıklamalara dayalı olarak tartışmalı konular öğretimi anlayışının temelleri eleştirel pedagojiye dayandırılabilir. Tartışmalı konular öğretimi de genel kabulleri sorgulamayı ve eleştirel düşünceyi önceler. Daha iyi bir dünya için dönüşümü hedefler ve bunun için öğrenenlerin bilinçlenmesi gerektiğini savunur. Öğrenenlerin gerçek hayatta karşı karşıya kaldıkları problemlerin sınıflarda derinlemesine analiz edilmesi ve çözüme dair düşünce üretmelerini gerekli görür. Bunun için tartışmalı konularla öğrenmede karşılıklı diyaloğun teşvik edilmesi önemli görülür.

2.4.3.2. Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Tartışmalı Konular

Pozitivist paradigmada "doğru" biricik ve tektir. Pozitivist eğitim anlayışında da kesin doğru olan bu "bilgiler" öğrencilere olduğu gibi aktarılır. Temelleri pozitivizme dayanan davranışçı öğrenme kuramları, öğrenmeyi uyarı ve tepki arasındaki ilişki ile yani koşullanma ile açıklar. Pozitivizme karşı ortaya çıkan yorumlayıcı paradigmada ise tek ve kesin bir doğru yoktur. Yorumlayıcı paradigma ve postmodernizm temelindeki bilişsel teoriler öğrenmeyi bilgi işleme süreçleriyle açıklar. Yapılandırmacılık postmodern paradigmaya ve bilişsel teorilere dayanan, bilginin doğasını ve bilmenin nasıl gerçekleştiğini anlamaya çalışan bir bilgi felsefesidir. Yapılandırmacı eğitim, davranışçı eğitim anlayışından tamamen farklı bir öğrenme anlayışı ortaya koyar. Pozitivizmin nesnel bilgi anlayışına tamamen karşı çıkar (Yurdakul, 2005, s.39-41).

Yapılandırmacılığa göre gerçeklik tek ve biricik değildir, çok yönlü ve karmaşıktır. Herkesin bir dizi faktörden etkilenerek oluşturduğu bir dünya görüşü ve dünyayı anlamlandırma biçimi vardır. Bilgi ve anlam, sahip olunan önceki bilgilere ve deneyimlere dayalı bir şekilde öznel olarak yorumlanır ve yapılandırılır. Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme aktif bir süreçtir. Bilgi, pasif bir şekilde bir kaynaktan alınmaz, öğrenen tarafından dönüştürülerek yapılandırılır. Bilgi, dışarıda öğrenenden bağımsız bir halde keşfedilmeyi bekleyen bir olgu değildir, öğrenen tarafından yaratılır. Bilgi bağlamsal ve kişiseldir. Bu sebeple aynı bilgi başkaları tarafından farklı şekillerde yorumlanabilir. Öğrenmede etkileşim ve kişilerarası paylaşımlar önemlidir çünkü bilgi sosyal bağlamda yapılandırılır. Öğrenme dünyayı anlamlandırma sürecidir bu nedenle yaşantıdan kopuk içerikler kullanılmamalıdır. Etkin öğrenmeler için içeriğin öğrenenleri meşgul edecek, düşündürebilecek, açık-uçlu, çözümü güç problemlerle yapılandırılması gerekir (Fox, 2001'den akt. Fer ve Cırık, 2007, s.34). Yapılandırmacı öğrenme anlayışı öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşiye dayalı ilişkiyi reddeder. Öğretmenler öğrenme süreçlerinde bilgiyi aktaran otoriteler değil, öğrenenlerin bilgiye ulaşmalarına yardımcı olan rehberlerdir (Fer ve Cırık, 2007, s.292). Ayrıca yapılandırmacılık öğretim programı tasarımında bütünleştirilmiş yaklaşımları destekler. Öğrenenler ele alınan konuyu bütünleştirilmiş olarak farklı açılardan çalışmalıdırlar (Schunk, 2011, s.237).

Buraya kadar aktarılan bilgiler ışığında yapılandırmacı öğrenmenin, tartışmalı konuların eğitsel bir araç olarak kullanılmasını desteklediği savunulabilir. Yapılandırmacılık tartışmalı konuların çözüm bekleyen birer problem olarak öğrenenlere sunulmasını gerektirir. Ele alınan toplumsal sorunların derinlemesine incelenmesini, sorgulanmasını, değerlendirilmesini ve öznel olarak bir sonuca ulaşılmasını destekler. Tartışmalı konularla öğrenmede ele alınan konu sosyal, ekonomik, kültürel, politik boyutlarıyla bütünleşik olarak incelenir. Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme süreçlerinde içerik yapılandırılırken öğrenenlerin karşı karşıya olduğu gerçek yaşam problemleri dahil edilmelidir.

2.4.3.3. Sorun Merkezli Program Tasarımları ve Tartışmalı Konular

Sorun merkezli program çağdaş ve tarihsel bağlamlarda önemli tartışmalı sorunları eğitsel bir araç olarak kullanan bir öğretim yaklaşımı olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşımla, öğrenenler, vatandaşların gerçek hayatta karşı karşıya kaldığı güçlükler ve çelişkilerle karşı karşıya getirilir (Hahn, 1996). Sorun merkezli program, gerçek yaşam problemleriyle karşı karşıya gelerek öğrencilerin bu sorunları daha iyi anlamalarını amaçlar. Buna göre ele alınan sorun disiplinlerarası bir yaklaşımla, sosyal, ekonomik, kültürel, politik boyutlarıyla ve çoklu bakış açısıyla incelenir. Örneğin, göç konusu ele alınıyorsa göç ve ekonomi arasındaki ilişki, göçün sosyolojik boyutları ve göç ve politika ilişkileri detaylı bir şekilde incelenir (Commission on the Reorganization, 1916'dan akt. Parker, 2003, s. 110-111). Yani problem içermeyen bir konuda zaten verili halde olan doğru cevapları aramaktansa, sosyal yaşamda tek bir doğru cevabı olmayan sorunlara kafa yormaları teşvik edilir. Bu sayede öğrenenlerin problem çözme, eleştirel düşünme ve kişilerarası iletişim becerilerinin gelişeceği düşünülür.

Sorun merkezli program alanında öncü isimlerden olan Hunt ve Metcalf (1968), John Dewey'in eğitimde problem çözme anlayışını sosyal bilgiler derslerinde uygulamaya çalışmışlardır. Çoğulcu demokrasilerde vatandaşların çatışmaları barışçıl yollarla çözebilmesi için tartışma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini savunurlar. Onlara göre bu sadece tartışmalı sorunların eğitim ortamlarında çözümlenmeye çalışılmasıyla mümkün olabilir. Ne yazık ki temel değerler ve inançlar arasındaki çatışmalar nedeniyle toplumda ve sınıflarda özellikle bazı sorunların konuşulmasından kaçınılır. Hunt ve Metcalf bu alanları "kapalı alanlar (closed areas)" olarak nitelendirirler. Amerikan toplumu için yedi "sorunlu kültür alanı" belirlemişlerdir. Bunlar; iktidar ve hukuk, ekonomi, milliyetçilik/vatanseverlik ve dış ilişkiler, sosyal sınıf, din ve ahlak, ırk ve azınlıklar, cinsellik/cinsel etiktir. Onlara göre demokratik toplumlarda vatandaşların bu sorunlar üzerine konuşabilme ve bu sorunları çözebilme becerilerinin olması gerekir. Bu sebeple sosyal bilimlerle ilgili derslerde, sosyal bilgiler derslerinde bu sorunlu kültür alanlarındaki konuların incelenmesini önerirler. Hunt ve Metcalf bu sorunlu kültür alanlarının kapsamlarını tanımlar ve bu sorunların incelenmesine fırsat veren sorular sunar. Hunt ve Metcalf'e göre yedi sorunlu kültür alanının kapsamındaki bazı sorunlar ve sorular (1968, s. 307-429) aşağıda sunulmuştur.

İktidar ve hukuk/adalet temel olarak iktidar gücünün nasıl çalıştığıyla ilgili sorunları kapsar. İktidarın gücü ve bu gücü destekleyen ordu ve adalet sistemi gibi yapılarla ilgili konularda pek çok sorun vardır. Örneğin, bazılarına göre adalet, iktidar sahiplerini, zengini ve güçlüyü gözetirken yoksulları ve güçsüz olanları ihmal eder. Yine demokrasilerde nihai gücün, tek başına hareket eden bireylerin oy kullanma gücünde yattığına inanılmaktadır; ama aynı zamanda, halkın gücünü etkisiz kılan "büyük şirketler" gibi güç merkezlerinin olduğunu düşünenler vardır. Aslında vatandaşın bu elit güç merkezleri karşısında hiçbir gücü yoktur.

Ekonomi alanında hükümet harcamaları, enflasyon, serbest girişimciliğe karşı sosyalizm, sosyal politika uygulamaları, tekelleşme, israf gibi konular tartışmalı konular kapsamdadır. Örneğin, serbest girişimciliğin demokrasiyle en uyumlu olan ve en ideal ekonomik sistem olduğuna inananlar vardır. Öte yandan modern koşullarda hükümetlerin ekonomide daha fazla rol oynaması gerektiğini bunun da sosyalizme doğru bir gidiş olduğunu düşünenler vardır. Bir başka örnek olarak Amerikan'da serbest rekabetin önemine ve serbest rekabet imkânı olduğuna inanılır. Fakat bir yandan da bir tekelleşme tehlikesinden bahsedilir. Yine bir yanda ekonominin dinamizmi için hızlı büyüyen bir nüfusun olması gerektiği düşünülürken diğer yanda insanlığın en önemli sorununun nüfus fazlalığı olduğu iddia edilir.

Milliyetçilik/vatanseverlik ve dış ilişkiler bir diğer sorunlu kültür alanıdır. Hunt ve Metcalf Amerika'nın milliyetçi bakış açısını yansıtan inanışları şöyle sıralar (s.351); 1) Kişinin ilk bağlılığı vatanına olmalıdır. 2) Kişi ülkesini hayatından daha çok sevmelidir. 3) Kişi ulusal gücün sembolü olan bayrak, ulusal kahramanlıklar, milli marş gibi sembollere saygı duymalıdır. 4) Ulusal onursuz barış savaştan daha kötüdür. 5) Bir ulusun büyüklüğü onun askeri gücü ve başarısıyla ölçülür. 6) Suçların en büyüğü vatan hainliğidir. 7) Birleşik devletler dünyadaki en büyük devlettir ve öyle kalmalıdır. Milliyetçi duygular özellikle savaş zamanlarında yükselir ve bu dalgalanma bir süre devam eder. Bu dönemlerde milliyetçi reflekslere genellikle politik, ekonomik ve sosyal düşüncedeki muhafazakâr tepkiler eşlik eder. Ayrıca bu esnada ifade özgürlüğüne ve muhalif düşüncelere saldırılır. Hunt ve Metcalf'e göre vatanseverlik kör ve nedensiz bir ülke sevgisi ve ulusal normlara bağlılık haline gelmiştir. Ayrıca vatanseverliğin hoşgörüsüzlüğe ve etnosentrizme eğilimli olduğunu

düşünürler. Yani milliyetçiliğin kendi normlarını ve değerlerini daha üstün gören, diğer bütün milletleri aşağılayan bir anlayışa yol açtığını düşünürler. Hatta vatanseverliği temel ilke olarak kabul etmeyen beynelmilelcilerin ahlaksız ve hain olarak etiketlendiğini belirtirler. Bu bağlamda savaş ve barış, ulusal onur ve uluslararası taahhütler, Amerika'nın bazı ülkelere müdahalesi, vatanseverliğin anlamı gibi konular tartışmalı hale gelir. Örneğin, Amerikan dış politikasının ulusların kendi kaderini tayin etmesine dayandığı öne sürülmektedir; ancak bazıları Amerika'nın bazı ülkelerde halka rağmen halkın desteklemediği kukla hükümetleri desteklediğini düşünür. Başka bir örnek olarak bazılarına göre vatanseverlik özellikle kritik zamanlarda doğru ya da yanlış olsun hükümetin isteklerinin yerine getirilmesini gerektirir. Bazılarına göre ise vatanseverlik hükümetin yapıcı bir şekilde eleştirilmesini gerektirir.

Sosyal sınıfla ilgili konular özellikle eşitlik anlayışı ve sosyal sınıfların varlığı ikilemine dayalı sorunlardır. Hunt ve Metcalf Amerika'nın sınıfsız bir toplum olduğu iddia edilse de esasen üst, orta, alt sınıf gibi sınıfların olduğunu söyler. Her sınıfın kendi karakteristik özellikleri ve inançları vardır. Bu nedenle sınıflar arasında var olan bir sınıf ayrımcılığı söz konusudur. Özellikle Amerikan devlet okullarının çoğunda sınıf ayrımcılığının çok keskin bir şekilde hissedilebileceğini belirtirler. Özellikle toplumda orta sınıfın daha hâkim olduğunu, bu nedenle okullarda alt sınıf çocuklarının daha fazla sorun yaşadığını söylerler. Bu sorunlar apaçık tanımlanabilecek sorunlar olmasa da orta sınıfa ait değerler yaygın olarak kabul gördüğü için genellikle ödüllendirilir. Alt sınıf kültürüne ait tezahürler ise cezalandırılır. Hatta öğretim programları ve etkinlikler çoğunlukla orta ve üst sınıf çocukları desteklemek için düzenlenmiştir. Dolayısıyla herkesin eşit olduğu iddia edilirken bazı insanları daha fazla destekleyen bir sistemin varlığı tartışmalıdır. Örneğin, Amerika'da herkesin yeterince çalışırsa başarılı olabileceğini düşünenler varken bazıları bunun çalışmakla alakalı olmadığını, alt sınıftakilerin yükselmesinin çok zor olduğunu iddia eder. Bu kapsamda diğerlerinin yaşam standartlarını düşürmeden alt sınıfların dezavantajlarını ortadan kaldıracak politikalarla sınıfsız bir topluma ulaşmak mümkün müdür? gibi sorular temelinde bu konuların tartışılması önerilir.

Din ve ahlak, diğer bir sorunlu kültür alanı olarak tanımlanmıştır. Hunt ve Metcalf inançların kendine özgü sosyal ve ahlaki kurallarının olduğunu ve bu kurallar üzerine belirli ekonomik ve politik doktrinlerin geliştiğini söyler. Örneğin, Protestanlık, düşünce ve vicdan özgürlüğünü beraberinde getirmiştir. Ayrıca Protestanlık kapitalizmi ve emperyalizmi de teşvik eder. Farklı mezheplerdeki ve farklı dinlerdeki temel değerler ve inançlar arasındaki farklılıklar mezhepler ve dinler arası çatışmayı beraberinde getirir. Ayrıca dindarlık, etik anlayışı gibi konular da tartışmalıdır. Örneğin, Hristiyan inancının demokrasinin temeli olduğuna ve demokrasinin ancak dindar insanlarla işleyebileceğine inananlar vardır. Diğer taraftan demokrasinin seküler bir anlayış olduğu ve bazı tanınmış demokratların dinsiz olduğu savunulur. Bunun yanında din ve bilim ilişkisi, inançların bilimsel anlayışa etkileri diğer bir çatışma alanıdır. Din ve bilim gerçekten çatışır mı? Bilim çağı olmasına rağmen her şeyin bilimle aydınlatılamayacağı için dine geri dönülmesi gerektiğini savunanlar vardır. Öte yandan ahlaki problemler dahil bütün problemlerin bilimsel yollarla çözümlenmesi gerektiğini düşünenler vardır.

Irk ve azınlıklar konusunda tartışmalı olan birçok nokta vardır. Önyargılar, genellemeler, ırk ve ırkçılık gibi konular önemli insan hakları ihlallerine neden olur. Irk kavramının ortaya çıkışı ve kapsamı, ırkçılığın tarihi, güncel gelişmeler ışığında ırkın tanımlanması, ırksal sınıflamalardaki çelişkiler, etnosentrik bakış açısı gibi konular tartışmalı konulardır. Bu bağlamda kölelik uygulamaları, zencilerin konumlandırılması, antisemitizm, Holokost, pogromlar gibi konular tartışmaya açılır.

Kapalı kültür alanı olarak tanımlanan son alan cinsellik/cinsel etikle ilgili konulardır. Amerika'da cinsel eğitimin iki boyutu vardır; üreme fizyolojisiyle ilgili konular ve geleneksel olarak kabul edilen tutumların telkini. İlk boyut daha çok biyoloji veya sağlık eğitimi gibi alanların kapsamındadır. İkincisi ise sağlık, beden eğitimi, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından verilebilir. Birinci boyuttaki cinsel eğitim kabul edilebilir düzeyde olsa da ikinci boyuttaki mevcut cinsel eğitim otoriter bir niteliktedir ve yeterli düzeyde değildir. Bu bağlamda cinsellikle ilgili tabular, değişen kadın erkek rolleri, cinsellik ve etik sorunlar gibi konuların sınıflarda tartışmaya açılmasını önerirler.

Hunt ve Metcalf (1968) toplumda ve eğitimde bu alanlarda açıkça konuşmaktan çekinmenin demokratik değerlerle çeliştiğini düşünür. Çünkü tabulaştırmak demokratik anlayışla bağdaşmaz ve sadece geçici olarak sorunların üstü örtülür. Toplumun demokratik değerleri tam olarak kazanabilmesi için bu konulara öğretim programlarında yer verilmelidir. Bu sayede toplumun yeniden yapılandırılması mümkün olur. Bu konular üzerine yapılacak eğitimin asla "telkine" dayalı olmaması gerektiğini belirtirler. Bu vurgu Hand'ın (2008, s.213) yönlendirici nitelikte olmayan eğitim anlayışına benzetilebilir. Yönlendirici eğitimle yani telkinle yönlendirici olmayan eğitim arasındaki temel fark dersin sonunda öğrenenlerin katılması beklenen bir görüşün doğrudan veya örtük bir şekilde sunulmasıdır. öğretim programları, eğitim materyalleri veya öğretmen ele alınan konuya dair belli bir görüşe yönlendirici nitelikte olabilir. Oysa sorun merkezli eğitimde amaç soruları cevaplarıyla birlikte öğretmek değildir. Amaç öğrenenlerin sorunlar üzerine kafa yormasını, eleştirel düşünmesini teşvik etmektir.

2.4.3.4. Eğitim Yaklaşımları ve Tartışmalı Konular

Vatandaşlık eğitimi anlayışının temelleri "çocuğun potansiyel siyasal özne" (Üstel, 2016, s.25) olarak görülmesine dayanır. Son yıllarda geleneksel vatandaşlık anlayışının değişmesinin bir sonucu olarak özellikle vatandaşlık eğitimi alanında farklı eğitim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları küresel vatandaşlık eğitimi, demokratik eğitim, barış eğitimi, çokkültürlülük eğitimidir. Bu yaklaşımların vatandaşlık tanımlamaları ve dolayısıyla vatandaşlık eğitimi anlayışlarında farklılıklar vardır. Örneğin, demokratik eğitim demokrasinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için iyi demokratlar yetiştirmeye odaklanır (Hess, 2009b, s.14-15; Parker, 2003). Çokkültürlü eğitim ise daha adil bir düzen için etnosentrizme karşı vatandaşların kültürlerarası etkileşime açık bir anlayış edinmelerine odaklanır. Farklı vatandaşlık tanımlamaları ve eğitim anlayışlarının yanında bu eğitim yaklaşımlarının bazı kesişim noktaları vardır. Eğitim programlarının ve süreçlerinin farklılıklara duyarlılık, diyalog, çoklu bakış açısı, eleştirel düşünme kavramları temelinde yapılandırılması gerektiğini savunurlar. Bu kavramlar aynı zamanda tartışmalı konular öğretiminin temel kavramları olarak ifade edilebilir. Aşağıda farklı eğitim yaklaşımları ve tartışmalı konular öğretimi ilişkisi değerlendirilir.

2.4.3.4.1. Demokratik Eğitim ve Tartışmalı Konular

İdeal yönetim ve bu yönetim şekline uygun ideal vatandaşın nasıl olması gerektiği konusundaki arayış insanlık tarihi kadar eskidir. "Ülkeyi kimler, nasıl yönetmelidir? ve "İyi vatandaşın özellikleri nelerdir?" gibi sorular siyaset bilimcilerin ve filozofların ilk ve temel sorularındandır. Bu sorulara verilen cevaplar ve uygarlıkların yapıları vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına yön verir. Yaşadığımız bu çağda, pek çok ülkede ve Türkiye'de kabul gören bir yönetim şekli olarak demokrasi, "demokratik vatandaş" ve "demokratik vatandaşlık eğitimi" anlayışlarını ortaya çıkarmıştır. Hess (2009b, s.14-15) demokratik eğitim ve vatandaşlık eğitimi kavramlarını ayırır. Özellikle demokratik eğitimi tanımlamak için vatandaşlık eğitimi kavramını kullanmaktan kaçınır ve demokratik eğitim kavramını kullanır. Çünkü ona göre vatandaşlık eğitimi bulunulan topluma var olduğu haliyle uymayı/uydurmayı hedefler. Demokratik eğitim ise demokrasinin doğasında var olan dinamik ve tartışmalı boyutları vurgular. Demokratik eğitim vatandaşlık eğitiminin, gençlere demokrasinin nasıl yapılacağını öğreten bir formudur. Başka bir deyişle demokratik eğitim okulun dışındaki politik dünyayı açıklıkla irdeler. Böyle bir eğitimin ideali var olan koşullara uymak değil daha iyi bir toplum inşa edebilmektir.

Hess (2009b), bu anlayışının temellerini, demokrasiden uzak iki toplum olarak nitelendirdiği SSCB ve Küba'daki deneyimlerine dayandırır. Hess'e göre bu iki ulusun çok güçlü vatandaşlık eğitimi programları vardır. Öğrenciler uluslarının tarihleri, günlük yaşamda kendi rolleri ve sorumlulukları hakkında pek çok şey öğrenirler. Ayrıca kendi uluslarının ve sistemlerinin diğer ülkelere ve özellikle ABD'ye kıyasla çok daha iyi olduklarını, "dünyadaki en iyi" ulus olduklarını öğrenirler. Bu iki toplumda tarihin resmi kitaplarda nasıl sunulması gerektiği üzerine kafa yorulmaz, bu zaten bellidir. Programda yalnızca tek bir doğru vardır, resmi olarak kabul gören bakış açısı ve sorunlara cevap aramayı gerektirecek bir anlayış yoktur, sadece cevaplar vardır. Ayrıca öğretmenler tartışmalı kamusal bir konu hakkında çoklu bakış açılarını sunmak için uğraşmak zorunda değildirler. Hess'e göre resmi programdaki varsayılan bu uzlaşma aslında bir hiledir. Çünkü toplumdaki derin çatışmalar ve bölünmeler görmezden gelinir ve var olan düzenin sürdürülmesi için otoritenin kabulleri öğrencilere aktarılır.

Demokratik eğitim anlayışının temelleri ise demokrasinin doğasına içkin üç yapısal özelliğe dayandırılabilir. Bunlardan ilki demokrasilerde siyasi makamların yönetime katılmak isteyen bütün vatandaşlara açık olmasıdır. Dolayısıyla bilinçli bir şekilde oy kullanarak yönetici sınıfı belirlemenin yanında ilgi ve yetenekleri doğrultusunda vatandaşların siyasi partiler aracılığıyla yönetime katılmaları demokrasilerde vatandaşlık hak ve sorumlulukları arasındadır. Hiç kimsenin yönetime talip olmadığı bir demokrasi düşünebiliyor musunuz? İkincisi çoğunluğun egemenliği olarak tanımlanan demokrasilerde siyasal gücün kontrol altına alınması gerekliliğidir. Demokrasi üzerine yazılmış en önemli eserlerden biri olarak kabul edilen "Amerika'da Demokrasi" kitabında Tocqueville (2016) demokrasiyi "çoğunluğun imparatorluğu" olarak tanımlar ve bu gücün kontrol altına alınması gerektiğini vurgular. Demokrasilerde siyasi katılım, örgütlenme, muhalefet etme gibi çeşitli yollarla siyasal gücü kontrol altında tutma yine vatandaşların hak ve görevlerindendir. Üçüncüsü ise her ne kadar çoğunluğun iktidarı olarak tanımlansa da demokrasi farklılıkları içermeyi, farklılıklara yaşam alanı sunmayı ve eşitliği garantileyen bir rejimdir. Demokrasi geleneği benden farklı olsan dahi senin yaşam alışkanlıklarına ve geleneklerine saygı duyuyorum ve senin haklarını savunurum anlayışını gerektirir. Dolayısıyla vatandaşların farklılıkların olağan olduğunu anlaması ve herkes için eşitliği savunması gerekir.

Bu çerçevede demokratik eğitim anlayışı demokrasinin belirli alışkanlıklara, tutumlara, becerilere sahip vatandaşlara ihtiyaç duymasına dayanır. Burada sözü edilen demokrasinin yönetime katılım, yöneticileri/politikaları denetleme ve farklılıklara yaşam alanı sunma gibi gereklilikleri bir "demokratik vatandaş profili" ortaya çıkarır. Bu demokratik vatandaş, yönetim ve denetim gibi politik süreçlere katılmaya gönüllü, farklılıklarla uyum içinde bir arada yaşayabilen, hak ve sorumluluklarının bilincinde, toplumsal sorunlara karşı duyarlı ve ilgi ve yetenekleri doğrultusunda toplumsal eşitliğin sağlanması uğruna çaba harcayan bir insan olarak tanımlanabilir. Buradaki demokratik vatandaş profili tıpkı demokrasi fikri gibi bir idealdir. Demokratik vatandaşlık eğitimi bu ideale ulaşmaya çalışır. Özellikle sosyal bilgiler, vatandaşlık, tarih, hayat bilgisi gibi dersler başta olmak üzere bütün derslerde demokratik vatandaşlık eğitimi desteklenebilir. Sınıflarda demokratik bir ortam yaratarak demokrasi için öğretmek her sosyal bilgiler öğretmeninin temel amacı olmalıdır (Marker,

2000, s.143). Okullarda hem demokrasi geleneğinin öğretilmesi hem de demokrasinin bir yaşam deneyimi olarak sunulması sağlanmalıdır. Halihazırdaki demokratik vatandaşlık eğitimi anlayışları sorunlu görülür. Örneğin, Parker (2003, s.14-31) Amerika'daki vatandaşlık eğitimini otoritenin kabullerine uyduğu ve gerçek bir demokratik anlayışa uygun olmadığı konusunda eleştirir. Vatandaşlık eğitimi yaklaşımını üç kavram kapsamında sorgular; asimilasyon, izleyicilik ve başarı. Ona göre toplumda var olan farklılıklar yeterince temsil edilmiyor ve çoğulculuk karşısında asimilasyonun varlığından bahsedilebilir. Buna ek olarak katılım sadece oy verme süreçleriyle ve sonrasında uzun süre izleyici olarak kalmakla sınırlıdır. Son olarak demokrasi tamamlanacak, başarılacak bir olguymuş gibi sunulur. Oysa ki demokrasi sürekli ortaya çıkacak yeni güçlüklerin aşılmasını gerektirebilecek ve ideale ulaşmak için çabalanması gereken bir yoldur.

Demokrasi geleneğinin öğretilmesi toplumsal yapının işleyişi, vatandaşlık hak ve sorumlulukları gibi konulardaki bilgi içeriğinin öğrenenlere sunulmasını kapsar. Demokrasinin bir yaşam deneyimi olarak sunulması ise farklılıkları içeren ve farklılıklara saygı duyan bir iletişim kültürünün oluşturulması, toplumsal yaşama katılımın teşvik edilmesi gibi uygulamaların doğrudan deneyimlenmesini gerektirir. Demokrasinin okullarda bir yaşam deneyimi olarak sunulmasında tartışmalı toplumsal sorunlar iyi birer araçtır. Tartışmalı toplumsal sorunların ele alındığı sınıflarda, toplumsal sorunları analiz etme, konu hakkında görüşlerini uygun bir dille ifade etme, farklı görüşleri dinleme ve yorumlama, uzlaşma veya farklılıkları kabullenme gibi demokratik süreçleri deneyimlemeleri için fırsat sunulmuş olur. Çünkü Mansbridge'in dediği gibi demokrasi sadece bireylerin verdiği oyları sessizce saymayı değil, aynı zamanda ortak sorunlarımız hakkında açıkça konuşmayı da içerir (1991'den akt. Hess ve Avery, 2008, s.507). Ayrıca iyi bir demokraside vatandaşların kamusal hayata katılmaya gönüllü olmaları, kendi görüşlerini dile getirmek istemeleri, farklı görüşlere saygılı olmaları ve farklı görüşlerin dile getirilmesini desteklemeleri gerekir (Hess ve Murto, 2009, s. 133). Sürekli hemfikir olduğu insanlarla birlikte olan, farklı görüşlere temas etmeyen, farklı bakış açılarıyla tanışmayan insanlar, bu farklılıkları önemsemez ve görmezden gelir. Bu insanlar zamanla kendi fikri dışındaki görüşleri basit ve değersiz görerek aşırılaşma eğilimindedirler (Hess ve Ganzler, 2007; Hess ve Murto, 2009, s.137). Bunun

sonucunda sabit görüşlü insanların sayısı artar ve bu durum toplumsal kutuplaşmalara ve bölünmüşlüğe sebep olur.

Parker (2003), demokrasinin doğal olarak verili olmadığını söyler ve demokrasiyi gökdelen, okul bahçesi veya yeni bir fikir gibi sosyal bir yapıya benzetir. Buna göre inşaatçıları, bekçileri ve değişim özneleri olmadan yani demokratik vatandaşlar olmadan demokrasi olamaz. Ayrıca bu vatandaşlar da inşa edilmiştir. Parker sorar "Peki bu vatandaşları kim inşa ediyor?" Ebeveynler, akranlar, eğitimciler, şirketler, medya, sosyal güçler ve yapılar demokratik vatandaşın inşasından sorumludur. Parker özellikle eğitimcileri demokrasinin asıl görevlileri olarak görür ve yine sorar; "Çeşitlilikten korkan ve onu asimile etmeye çalışan bir demokrasi mi istersiniz? Çoğunlukla vergisini ödeyen ve oy veren vatandaşların olduğu bir demokrasi mi? Yoksa bundan daha güçlü bir demokrasiye mi sahip olmak istersiniz?" Çünkü bu sorulara verilecek cevaplar bütün eğitim öğretim süreçlerini ve eğitim yaklaşımlarını etkileyecektir.

Okullar, gençlere tartışmalı politik sorunların tartışmalarına ve müzakerelerine katılmayı öğretmelidir. Toplumsal sorunlar hakkında etkili bir şekilde tartışabilmek, sağlıklı ve iyi işleyen bir demokrasinin temel taşıdır (Hess, 2009b, s.5). Hatta, Eulie, (1966), "Tartışma demokrasinin kalbidir" demiştir. Apolitik bir tutumla yönetim işlerini küçük bir grubun eline bırakma demokrasiler için önemli bir sorundur. Tartışmalı konuları ele almak katılımı destekler ve bir anlamda öğrenenlerin toplumsal ve yönetimsel sorumluluklar almasını teşvik eder. Bu sebeple eğitim yapay sorunlar yerine gerçek sorunlarla uğraşmalıdır (Eulie, 1966). Bugünkü haliyle demokrasi henüz "ideal demokrasi" fikrine ulaşmış olarak görülmez ve ideal demokrasiye ulaşmak için insanların çaba harcaması gerekir (Parker, 2003; Tocquevillle, 2016). Demokrasi ideali toplumsal eşitliğin sağlanmasıyla gerçekleşecektir. Toplumsal eşitliğin sağlanması için otoritenin vatandaşlarla paylaşılarak demokrasinin güçlendirilmesi gerekir. Aksi halde adı demokrasi olsa dahi çoğunluğun egemen olduğu ve toplumsal eşitliğin tehlikeye atıldığı bir durum söz konusu olur.

Tocqueville (2016, s.109) toplumsal fayda için toplumun harekete geçmesi gerektiği konusunda "Yurttaşların kolektif gücünün toplumsal refahı sağlamak için her zaman

hükümetin otoritesinden daha kuvvetli olacağına inandım" der. Ona göre merkezi otoritenin vatandaşlarla sorumlulukları paylaşmadan gücü ve iradeyi kendi elinde bulundurduğu egemenlik anlayışı, insanları kendi iradelerini hesaba katmadan itaate alıştırır. Bütün sorumluluğu elinde bulunduran merkezi otoriteye tabi olan yurttaşlar kamusal erdemlerini kaybeder ve kayıtsızlık gösterirler. Bu tür bir egemenlik anlayışına dayalı yapıların insanları umursamazlığa ittiğini ve bunun da ulusun varlığını tehlikeye attığını şu sözlerle anlatır;

> *İçinde yaşayanların, ikamet ettikleri yerin kaderine kayıtsız kalan sömürge türü olarak kendilerini gördükleri Avrupa ulusları vardır. Çok büyük değişiklikler onların katkısı olmaksızın ülkelerinde vuku bulur; ne olduğunu tam olarak bilmezler bile; beklerler; şans eseri olayın anlatıldığını duyarlar. Üstelik, şehrinin zenginliği, sokağının polisi, kilisesinin ve papaz evinin talihi onları hiç ilgilendirmez; hiçbir şeyin kendileriyle ilişkisi olmadığını ve her şeyin hükümet olarak adlandırılan yabancı bir kudretli kişiye ait olduğunu düşünürler. Onlara göre, kendileri, herhangi bir mülkiyet niyetleri ve gelişim fikirleri olmaksızın bu mallardan yararlanma hakkı olan birisi gibi bunlardan faydalanırlar. Bu kayıtsızlık öyle ileri gider ki, bu kişilerden birisinin veya çocuklarının güvenliği tehlikeye girdiğinde, tehlikeden uzaklaşmak yerine, kollarını açarak ulusun gelip kendisine yardım etmesini bekler. Zaten bu insan kendi özgür iradesini tamamıyla kurban etse de onun en çok sevdiği şey itaattir. Şu doğru ki bu insan bir satıcı sevinciyle boyun eğer; ama güç gerilediğinde, mağlup olmuş bir düşman olarak yasaya meydan okumaktan da zevk alır. Böylece bu insanın kulluk ile düzensizlik arasında salındığını görürüz. Uluslar bu noktaya vardıklarında ya yasalarını ve teamüllerini değiştirmeleri gerekir ya da yok olmaları, çünkü kamusal erdemlerin kaynağı kurumuştur: Burada hala özneler vardır ama orada artık yurttaşları göremezsiniz (s.112).*

"Burada hala özneler vardır ama orada artık yurttaşları göremezsiniz." sözüyle yurttaşlık kavramına bazı özellikler, görevler ve ayrıcalıklar yüklenir. Buna göre yurttaş duyarlıdır, sorunlar karşısında kayıtsız kalmaz, itaatkâr değildir. Bunun aksine duyarsızlaşmış, itaatkâr, sorunlar karşısında kayıtsız kalan, pasif özneler yurttaşlık vasıflarını kaybeden kullardır ve bunlar devletin zaafa uğradığı zamanlarda düzensiz, kuralsız, başıbozuk karakterdedirler. Demokratik uluslarda okulların, demokrasinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi için "kulluk ve düzensizlik" arasında savrulacak karakterlere karşı, insanları sorumluluk sahibi, bilinçli ve katılım gösteren vatandaşlar olma yolunda desteklemesi gerekir.

Batıda uzun bir geçmişe sahip olan demokrasi deneyimiyle kıyaslandığında ülkemiz için demokrasi geleneği yeni yeni şekillenmektedir. Darbeler gibi olumsuzluklarla kesintiye uğramış olmasına rağmen demokrasi anlayışının geliştirilme çabasından bahsedilebilir. Demokrasi geleneğinin daha iyi öğrenilmesi ve içselleştirilmesi için en önemli araçlardan

biri okullardır. Demokratik eğitimde kuramsal eğitim yeterli değildir. Okullar demokrasi anlayışının gelişmesi ve yerleşmesi için gençlere demokrasiyi doğrudan deneyimleyebilecekleri ortamlar sunmalıdır çünkü "Katılma, danışma, tartışma, açıklık, adalet, tarafsızlık, dürüstlük, kendini disipline etme gibi nitelikler, gerçek ortamlarda yaşanarak öğrenilir" (Tezcan,1996, s. 99-106).

Sonuç olarak demokratik eğitim demokrasinin sürdürülmesi ve geliştirilmesi için vatandaşların temel demokratik değerleri kazanmalarını amaçlar. Tartışmalı konuların öğretim programları (özellikle sosyal bilimlerle ilgili derslerin öğretim programları) dahil edilmesi gerektiğini savunanların temel gerekçesi, çözümlenmemiş, güncel tartışmalı toplumsal sorunları tartışmaya açmanın öğrencileri demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gerekli becerileri kazanmaları konusunda destekleyeceği anlayışıdır. Çünkü güncel sorunların özgürce tartışılması demokrasinin en temel özelliği olarak kabul edilir. Çözümlenmemiş toplumsal sorunların açık bir biçimde tartışılmasıyla farklı çözüm yolları ortaya çıkarılabilir. Ayrıca bu süreçte temel demokratik değerler deneyim yoluyla kazanılabilir.

2.4.3.4.2. Çokkültürlülük Eğitimi ve Tartışmalı Konular

Parker'a (2003, s.20) göre geleneksel ve ilerici vatandaşlık anlayışlarının her ikisi de çeşitlilik ve farklılık konusunda aynı anlayışa sahiptir. Bu konuda her iki anlayış da asimilasyoncu bir yaklaşım izler. Bu durum tamamen farklı bir eğitim yaklaşımının ortaya çıkmasına sebep olmuştur, çokkültürlülük eğitimi. Çokkültürlü eğitimin temel amacı daha demokratik ve adil bir toplumsal düzen geliştirmek için ırk ilişkilerini iyileştirmek ve tüm öğrenenlerin kültürlerarası etkileşimlere ve kişisel, sosyal ve toplumsal eylemlere katılabilmeleri için gerekli olan bilgi, tutum ve becerileri edinmelerine yardımcı olmaktır (Banks, 2003, s.x). Çokkültürlü eğitimi desteklemek ve farklı gruplardan gelenlere eşit eğitim imkânı sunmak için yapılabileceklerden bazıları şunlardır (Parker, 2003): 1) Kavramlar ve beceriler öğretirken çeşitli gruplardan gelen içerik kullanılmalıdır. 2) Öğrencilerin çeşitli disiplinlerdeki bilgilerin nasıl oluşturulduğunu anlamalarına yardımcı olunmalı. 3) Öğrencilere gruplar arası olumlu tutum ve davranışlar geliştirme konusunda

yardımcı olunmalı. 4) Farklı ırksal, kültürel alanlardan gelen öğrenciler için öğretim stratejileri değiştirilmelidir. Ayrıca okulun toplam çevresi ve kültürü de farklı gruplardan gelen öğrencilerin okulun kültüründe ve yaşamında eşit statü kazanması için değiştirilmelidir.

Çokkültürlü bir demokrasi, bu ülke sadece bir grup tarafından ve sadece onlar için inşa edilmedi demektir (Kohli, 2000, s.36). Dolayısıyla toplumsal yapı ve sistem tüm farklılıkları kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Oysa eğitim politikaları farklı kültürlerden ve ırklardan çocuklar için eşitlikçi eğitim sağlamada başarısız olmaktadır. Tartışmalı konularla alakalı olarak şu noktayı anlamak önemli ki her öğrenci aynı bakış açısına sahip olarak okula gelmez. Bu sebeple pedagoji farklı deneyimleri, kültürleri ve öğrenme stillerini dikkate almak zorundadır (Carr, 2007, s.16). Çokkültürlü eğitim uygulamalarında tartışmalı konular, çözüm bekleyen problemler olarak öğrenenlere sunulabilir. Ayrıca toplumsal sorunların ve özellikle azınlıklarla ilgili sorunların ele alınması eşitlik sorunlarının çözümüne katkı sağlayabilir.

2.4.4. Tartışmalı Konuların Seçimi Üzerine

Özellikle sosyal bilgiler, beşerî bilimler, din ve ahlak eğitimiyle ilgili derslerin öğretim programları doğal olarak tartışmalı konuları içerir. Bununla birlikte neredeyse bütün derslerle ilişkilendirilebilecek çeşitli tartışmalı konuların olduğu söylenebilir (Stradling, 1984; QCA, 1998, s.56). Alanyazında konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla dil öğretiminde tartışmalı konuların kullanımına dair örnekler vardır (MacAndrew ve Martinez, 2001). Fen bilimleriyle ilgili derslerde tartışmalı sosyobilimsel konular ele alınır. Bu tartışmalı konulardan bazıları konuşulması zor olmayan akademik tartışmalarla ele alınabilecek sorunlardır. Bir fen bilimleri öğretmeni öğrenenlerin rakip bilimsel teorileri incelemelerini sağlayabilir. Tartışılması zor olan tartışmalı konular ise genel olarak toplumun açıkça bölündüğü, farklı grupların çelişkili açıklamalar sunduğu ve farklı değerlere dayalı çözüm önerilerinin olduğu konulardır. Örneğin; Birleşik Krallıkta, 14-16 yaş aralığındaki gençlere en çok öğretilen tartışmalı konular nükleer silahlar ve silahsızlanma, suç ve ceza, cinsellik, ırk ilişkileri ve ırk ayrımcılığı, sağlık sorunları (uyuşturucu madde, alkolizm, sigara vb.), işsizlik ve yoksulluk, ahlaki meseleler (örneğin, kürtaj, ötenazi, intihar vb.), Üçüncü Dünya

ve Kuzey-Güney ilişkileri, Kuzey İrlanda, cinsiyetçilik ve cinsel ayrımcılık. Yaygın olarak öğretilen diğer konular arasında azınlık hakları, çevre sorunları, endüstri ilişkileri ve polisin rolü yer almaktadır (Stradling, 1984, s.123). Tartışmalı konuları ele almada en zor aşamalardan biri ele alınacak konuya karar vermektir.

Tartışmalı konuları ele alanlar belirli bir görüşü empoze ediyor olmakla suçlanabilirler. Bazıları bunu yapıyor olabilir; ancak böyle bir niyeti olmayanlar da farklı kesimler tarafından bu şekilde yaftalanabilirler veya bazen bir konunun tartışmalı olarak kabul edilmesi bile belirli çevreler tarafından bir ideolojiyle kategorize edilebilir (Hess, 2004, s.258). Örneğin; Türkiye için "laiklik" konusunu tartışmalı olarak kabul etmek sol tandanslı çevrelerce muhafazakâr görüşlü olmakla; veya "evrim" konusunu tartışmalı olarak kabul etmek muhafazakâr ideoloji tarafından sol eğilimli olmakla kategorize edilebilir. Çünkü çoğunlukla her iki ideoloji açısından bu konular tartışmalı değil tek doğrusu olan konulardır; laiklik doğru ve gerekli bir uygulamadır ve evrim diye bir şey yoktur!

Bir konunun tartışmalı olarak sınıflandırılması, güç ilişkilerinden etkilenir. İktidarı o an için elinde bulunduran egemen güç, baskın ideolojinin kabullerine karşı çıkan ideolojileri kabul etmez (Gramsci, 1971'den akt. Camicia, 2008). Bu durum, hangi konuların tartışmalı olarak konumlandırılacağını ve bu konuların öğretim programlarında nasıl öğretileceğini de doğrudan etkiler. Örneğin, kapitalizm tartışmalı bir konu olarak değerlendirilse de Amerika'da birçok kitapta kapitalizm tartışmalı bir konu olarak yansıtılmaz. Kapitalizmi tartışmalı olarak yansıtan ders kitapları saldırılara hedef olmuştur. Ayrıca toplumun politik ve ideolojik alanlarındaki büyük değişimler tartışmalı konulara yaklaşımları, neyin tartışmalı olarak kabul edilebileceğini etkiler (Gladwell, 2000'den akt. Camicia, 2008). Özellikle Türkiye gibi ideolojik kutuplaşmanın fazla olduğu toplumlarda tartışmalı olup olmama konusunda uzlaşılan konular çok fazla değildir.

Daha önce açıklandığı gibi konunun tartışmalı olup olmadığı üzerine kabuller zamanla değişebilir. Örneğin, Parker (2003) kamu politikası müzakere modelinde ele alınabilecek kamusal sorunları sıralar; aile içi şiddet/istismar, cinsel taciz, evsizlik, ırkçılık, ırk eşitsizliği ve vatandaşların ilgisizliği. Aile içi şiddet/istismar ve işyerinde cinsel tacizin, bir zamanlar

tartışmaya açılamayacak özel sorunlar olarak görüldüğünü; ancak artık her ikisinin de kamusal sorun olarak görüldüğünü belirtir (Parker, 2003, s.114). Ayrıca güncel gelişmelere bağlı olarak bazı konulardaki tartışmalar ön plana çıkabilir. Bundan on yıl önce Türkiye için başkanlık sistemi tartışmaları yapılmazken bu konu tartışmalı bir konu değildi. Türkiye'nin yönetim biçiminde değişiklik düşünülmesiyle başlayan, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi için referandum yapılması ve bu sistemin uygulanması sürecinde artık başkanlık sistemi Türkiye için tartışmalı bir konudur. Bu özelliğinden dolayı Hess tartışmalı konuları ele almayı "hareketli bir hedefe ateş etmeye" benzetir (s.258). Bir sorunun tartışmalı olarak nasıl sınıflandırıldığının daha iyi anlaşılması, öğretim programlarının tasarlanması, uygulanması ve demokratik eğitim araştırmaları için önemlidir.

Öğretim programlarıyla bağlantılı bir şekilde öğrenenlerin ilgilerini çekebilecek gerçek yaşam problemleri ele alınmalıdır. Konuların bağlam içinde tartışılması önemlidir; böylece çocuklar bunları kendi deneyimlerine uygulayabilir ve öğrenmeyi içselleştirebilir (Woolley, 2010). Ele alınacak konuya göre farklı faktörler göz önünde bulundurularak değerlendirmeler yapılmalıdır. Örneğin, çok yeni meydana gelmiş ve sonuçları tam olarak anlaşılamamış önemli toplumsal olaylarda nasıl davranmak gerekir? Bunun değerlendirmesi ancak olayın bağlamının anlaşılmasıyla mümkündür. Dolayısıyla hangi konuların hangi kapsamda tartışmaya açık bir şekilde ele alınabileceği konusunda bir öneride bulunmak, ele alınabilecek bir tartışmalı konular listesi sunmak zordur. Ayrıca bu tartışmalı konuların doğasına aykırıdır. Bunun yerine herhangi bir konuya karar verirken kullanılabilecek stratejiler önerenler vardır. Örneğin, Hunt ve Metcalf (1968, s.294) hangi konular öğretim programına alınmalıdır diye karar verirken öğretmenlerin veya programcıların şu soruları cevaplayarak işe başlamalarını tavsiye ederler;

1. Ele alınacak sorun geniş toplumsal bağlamda önemli olan bir sorun mudur?
2. Bu sorun öğrenenlerin ilgisini çeken ve onları ilgilendiren bir sorun mudur?
3. Öğrenenlerin ilgisini çekmiyorsa ben onların bu konuya ilgisini çekmeyi sağlayabilir miyim?
4. Bu konuyu ele alabilmede yeterli miyim?
5. Konunun derinlemesine ele alınabilmesi için yeteri kadar materyal var mı?

6. Bu konu bu okul bağlamında tartışmalara açık bir şekilde ele alınabilir mi?

Bunun dışında sorun merkezli program uygulamalarının Amerika'daki ilk örneklerinden olan "Demokrasinin Sorunları" dersinde içerik seçiminde iki temel kriter vardır. Buna göre öğrenenlerin ilgisini çeken ve toplumsal öneme sahip sorunlar seçilmelidir. Parker (2003, s.122) sadece öğrenenlerin ilgisini çeken ve toplumsal öneme sahip olan konular şeklindeki iki kriteri yetersiz bulur. Öğrenenlerin ilgilerinin önemli olduğunu kabul eder; ancak yeterli bilgi ve deneyimi olmadığı için bazı konularla ilgilenmiyor olabileceklerini göz önünde bulundurur. Ayrıca toplum için çok önemli olan konuların seçilmesi gerekir; fakat toplumsal olarak önemli konuların sayısı çok fazladır. Bu sebeple problem seçimiyle ilgili altı kriter önerir. Bu kriterler şunlardır:

1. *İlgi*: Öğrencilerin ilgilendiği veya ilgilenebileceği problemler seçilebilir.
2. *Gerçeklik*: yerel, ulusal, uluslararası düzeyde insanların karşı karşıya kaldığı gerçek kamusal sorunlar seçilebilir.
3. *Değer çatışması*: Öğrencilerin farklı ve çatışan değerleri incelemeleri teşvik edilmelidir. Bu nedenle değer çatışmaları içeren sorunlar seçilebilir.
4. *Çoğulculuk*: Konuyla ilgili farklı kültürel ve politik bakış açılarının sunulması karar verme fırsatı sağlar. Bu nedenle toplumun çoğulcu doğasını yansıtan, farklı bakış açılarının olduğu problemler seçilebilir.
5. *Çok yıllılık/kalıcılık*: Çok yıllık, kalıcı sorunların seçilmesi öğrencilerin, farklı zamanlarda ve kültürlerde insanların benzer sorunlarla başa çıkması gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilir. Bu durum karşılaştırmaya da fırsat verir. Bu sebeple kalıcı sorunlardan konular seçilebilir.
6. *Öğretim programı materyalleri*: Özenle hazırlanmış öğretim kaynaklarının mevcut olduğu problemler seçilebilir.

Yukarıda konu seçimine dair, sorun merkezli program ve tartışmalı konular öğretimi alanlarında önemli isimlerin önerilerine yer verilmiştir. Konunun toplumsal önemi, öğrenenlerin konuya ilgisi, konuyu ele almak için yeterli bilgi ve materyal olması ortak önerilerdir. Yine bu üç kriteri barındıran başka bir dizi kriter Gross (1964, s.1-3) tarafından

sunulur. Gross'un önerileri Hunt ve Metcalf'in önerileriyle örtüşür ve ayrıca ek bazı kriterler daha sunar. Gross'a göre sınıfta tartışmalı konulara değinmeye hazırlanırken öğretmenler aşağıdaki kriterlere göre konuya karar verebilir;

- Konu, öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olmalıdır. Burada öğrencilerin hem olgunluk seviyeleri hem de yaşantıları, geçmiş deneyimleri dikkate alınmalıdır.
- Konu, öğrencilerin ilgisini çekmelidir. Her öğrenme gibi tartışmalı konuların öğretimi de motivasyon gerektirir. Bu nedenle öğrenenlerin ilgilerini çekecek konular tercih edilmelidir.
- Toplumsal olarak önemli konular seçilmelidir.
- Konu, zamanlama açısından bu ilgili ders ve seviye için uygun olmalıdır. Burada hem dersin amaçlarını hem de eğitimin genel amaçlarını göz önünde bulundurulması gerekir. Ayrıca olası tekrarlamaların ortadan kaldırılması ve gerekli takviye veya genişlemenin sağlanması için konuların kapsamı ve sırasına ilişkin olarak diğer derslerin içeriklerinden haberdar olarak planlama yapılmalıdır. Gross bu konuyla ilgili olarak bir İngilizce öğretmeninin de sosyal bilgiler dersinde ele alınacak bir konuyu işlemiş olabileceğini söyler. Bu sebeple öğretmenler birbirlerinin uygulamalarından haberdar olmalıdır.
- Öğretmen kişisel açıdan başarılı bir şekilde başa çıkabileceğini düşündüğü konuları ele almalıdır. Burada öğretmenin hem konu bilgisinden hem de uygulamalar esnasındaki tutumundan bahseder. Öğretmen ele alınacak konuda yeterli bilgiye sahip olmalı veya bilgi edinebileceği bir konu olmalıdır. Ayrıca öğretmen süreçte öğrenciler arasında bir öğrenci gibi davranmalıdır. Amacı belli bir fikri telkin etmek olmamalıdır. Propaganda yapmamalı ve statüsünü kullanarak kendi doğrularını dayatmamalıdır.
- Çalışma için ele alınacak konuya dair yeterli kaynağa ulaşılabilmelidir.
- Konunun incelenebilmesi için yeterli zaman ayrılmalıdır. Tartışmalar, öğrencilerin fikir alışverişinden çok daha fazlası olmalıdır. Bir derste, bir haftada bir problemin yeterli şekilde incelenmesini sağlamak zordur. Bu nedenle inceleme için yeterli zaman olmalıdır.

- Öğretmen toplumun böyle bir çalışmaya nasıl tepki verebileceğini kestirmelidir. Tartışmalı konuların ele alınmasında en büyük engellerden biri yerel toplumun olası tepkileri ve tutumlarıdır. Konunun toplumun gelenek ve tutumlarıyla çatışacak bir konu olup olmadığı üzerine düşünmelidir.

Sonuç olarak toplumsal bağlamda meşru bir şekilde tartışılan bir konuyu farklı fikirleri yansıtacak şekilde tartışmaya açma konusundaki çabalar bile bazı açılardan eleştirilebilir. Konu seçiminde öğretmenler öncelikle öğrenenlerin ilgi ve özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır. Ardından ele alınacak konunun toplumsal önemi ve özelliklerini iyice analiz etmeleri gerekir. Konuyu ele almak için yeterli materyal ve bilgiye ulaşılabilir olması önemlidir. Öğretmenler ele alacakları konuda kendilerini yeterli hissetmelidirler. Ayrıca ne kadar yeterli olduklarını düşünseler bile farklı bakış açılarını konuya dair savlarını ve argümanlarını detaylı bir şekilde incelemeleri gerekir. Çünkü bir konu hakkındaki farklı fikirlerin yeterince temsil edilmesinden sorumlu olan öğretmendir. Ayrıca konuya dair güncel gelişmelerden haberdar olmaları gerekir. son olarak öğretmenlerin hangi tartışmalı konuları ele alacağına karar verirken bu kararları diğer öğretmenlerle görüşerek almaları önemlidir (Hess, 2004).

2.4.5. Tartışmalı Konular Hangi Eğitim Kademelerinde Kullanılabilir?

Tartışmalı konuların hangi seviyelerde öğretilebileceği konusunda farklı görüşler vardır. Sorun temelli uygulamaları destekleyen uzmanlar erken yaşlardan itibaren tartışmalı konuların ele alınması gerektiğini savunurlar (Finn, 1990; Gross, 1964; Historical Association, 2007; McBee, 1996; Ochoa-Becker, 2007). Her sınıf seviyesinde, öğrenenlerin, yeteneklerinin izin verdiği ölçüde, tartışmalı konuları derinlemesine incelemeye ihtiyaçları vardır. İlkokul sınıflarında da öğretmenler bu tür uygulamalar yapabilirler. Yoksulluk, terörizm, çevre sorunları gibi konuları inceleyerek, öğrenenlerin gerçek toplumsal sorunlarla karşı karşıya gelmeleri ve bu sorunlarla mücadele kapasitelerinin arttırılması mümkündür. Tartışmalı toplumsal meseleleri incelemek, dünyada sürekli olan dramatik değişimlere ve insanların farklılığına dair farkındalığı arttırır. Başka hiçbir konu, öğrenmenin bu önemli boyutlarını sentezlemek için tartışmalı konularla aynı potansiyele sahip değildir (Ochoa-

Becker, 1999'dan akt. Ochoa-Becker, 2007, s.84). Finn'e göre (1990) tartışmalı konular ilkokul da dahil olmak üzere farklı sınıf seviyelerinde başarılı bir şekilde ele alınabilir. Hatta okul öncesi düzeyde, 5 yaşındaki çocuklarla kıtlık, dağıtım, değişim, üretim, fırsat maliyeti gibi temel ekonomik kavramların geliştirilmesi üzerine yapılmış başarılı çalışmalar vardır (Kourılsky, 1977'den akt. Finn, 1990). Mümkün olan en küçük yaşlarda, çocukların genel kabullerin ve inançların nedenlerini anlamaya çalışması gerekir. Rasyonel düşünme becerilerine eriştikleri yaşlarda, yani ortaokul seviyesinde, bağımsız düşünme, yapıcı sosyal eleştiri ve problem çözme kapasitelerinin geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Ochoa-Becker, 2007, s.22). Benzer şekilde Gross (1964, s.2-4) tartışmalı konuların ilkokuldan itibaren ele alınması gerektiğini savunur. Ona göre her yaştan çocuklar uygun konjonktürel meseleleri tartışabilir ve tartışmalıdır. Çocuklar olabildiğince erken zamanlarda insan doğasına ilişkin problemlerin karmaşık olduğunu ve bu problemleri çözmenin zor olduğunu kavramalıdır. Hess (2009b, s.6) de bütün okul tiplerinde öğrencilerin tartışmalı konular üzerine konuşması gerektiğini ve tartışma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini söyler. Bütün öğrencilerin aynı konu üzerine konuşması gerekmez; ancak tartışmalı konular üzerine konuşmak önemlidir. Bu demokrasinin sürdürülebilirliği ve geliştirilmesi için gereklidir.

Anaokulunda öğretmen olan Vivian Paley sınıf kurallarını belirlemek için kuralları tartışmaya açar. Öğrencileriyle kuralları iki soru temelinde sorgularlar: "İşe yarayacak mı? Adil mi?". Pavey okulun öğrencilerinin hayatlarında doğrudan dahil oldukları ilk kamusal alan olduğunu söyler. Dolayısıyla bu tartışma süreci de onların kamusal hayatın işleyişine dair ilk deneyimleridir. Parker (2003), Pavey'in okulöncesi düzeydeki çocuklarla yaptığı bu uygulamadan övgüyle bahseder. Tartışmalı konularla ilgili önereceği lise düzeyindeki ders için "öğrenciler böyle bir dersi başarabilir mi?" diye tartışırken bir anlamda Pavey'in uygulamasından cesaret alır (s.104). Çünkü ona göre ahlaki muhakeme gerektiren bu sorgulama süreci okulöncesi düzeydeki çocuklar için zor bir iştir; lakin onlar bunu başarmıştır. Ayrıca Parker tipik performansın optimal performansı yansıtmadığını söyler. Yani halihazırdaki uygulamalar ve durum daha iyisinin olamayacağı anlamına gelmez. Dolayısıyla uygun konuları uygun sınıf seviyelerinde ele almayı denemeden bu konuda karar

verilmemelidir. Yine Edgerton'un (1944) lise öğrencileriyle yaptığı araştırmaya katılanların çoğunluğu tartışmalı konuların sınıflarda ele alınmasını desteklemektedir.

Çocukların düşünce gelişiminde sosyalleşme süreci etkilidir ve çocuğun düşüncesinin kalitesi ve içeriği karşılaştığı düşüncelere bağlıdır. Çocukların çoğu anlayışı, informal eğitim ortamlarında karşılaştıkları bakış açılarıyla gelişir ve yaşadıkları toplumun baskın ideolojik değerlerinden büyük ölçüde etkilenir. Üç dört yaşlarındaki çocuklar ırksal farklılıkların farkında ve birçoğu okula farklı ırk ve etnik gruplar hakkında önyargılı düşüncelerle gelirler (Plinney ve Rotherham, 1987'den akt. Historical Association, 2007, s.9). Örneğin, İngiltere'de 6-7 yaşlarındaki çocuklar, bu ülkeler hakkında doğrudan bir deneyim ve bilgi sahibi olmamalarına rağmen, Fransa'yı Rusya'ya tercih etmeyi ve Almanya'yı geçmişteki savaşlardan dolayı sevmemeyi öğrenmişlerdir. Küçük yaşlardan itibaren çocukların düşünceleri ideolojik ortamından etkilenir ve çocuklar çoğunlukla baskın ideolojiyi yansıtır (Stacey 1978'den akt. Finn, 1990, s.10). Nihayetinde çocukların gelişen anlayışlarının genel çerçevesi, esas olarak medyadan veya çevrelerindeki yetişkin sohbetlerinden elde ettikleri bilgilere göre şekillenir (Chombert De Lauwe, 1984'ten akt. Finn, 1990, s.19). Finn, (1990) bu bağlamda tartışmalı konuları ele almayı informal sosyalizasyon veya eğitim arasında bir seçim yapmak olarak değerlendirir. Eğitimde tartışmalı konuları tartışmaktan kaçınılması gerektiği argümanı, çocukların düşünceleri üzerinde ekili olan diğer potansiyelleri görmezden gelir. Dolayısıyla daha formal ve planlı bir şekilde bu konuların ele alınması gerekir. Aksi takdirde çocukların önemli toplumsal meseleler üzerindeki fikirlerinin şekillenmesi bir anlamda şansa bırakılır. Bu sebeple, çocukların erken yaşlardan itibaren farklı fikirlerle tanışması önemlidir.

2.4.6. Tartışmalı Konuların Öğretiminde Sorunlar

Tartışmalı konular yazınında bu konuları ele almanın ne kadar zor olduğu sıklıkla vurgulanır. Araştırmalar tartışmalı konuların çeşitli sebeplerle sınıflarda tartışmaya açılmadığını gösterir (Hess ve Avery, 2008, s.508; Günal, 2019; Kahne, Rodriguez, Smith ve Thiede, 2000; Koldaş, 2018; Phillips, 1997; Tokdemir, 2013, s. 211). Ayrıca öğretmenler sınıflarında tartışmalı konuları ele aldıklarını belirtseler de gözleme dayalı araştırmalar

öğretmenlerin sınıf içindeki soru cevap şeklindeki diyalogları tartışma diye nitelendirdiklerini ve planlı bir şekilde tartışmayı kullanmamanın yanında bir tartışma başlatma potansiyeli olan fırsatları da kaçırdıklarını ve kullanamadıklarını (Öztürk, 2017; Tokdemir, 2013, s. 211) ortaya koyar. Öte yandan birçok öğretmen öğrencileri zorunlu merkezi sınavlara hazırlanma baskısı sebebiyle sosyal bilgiler konularıyla ilişkili olmayan bir tartışmalı konuya zaman ayırmalarının zor olduğunu bildirmektedir (Hess, 2008, s.131).

Tartışmalı konular uzlaşmazlığa dayandığı için ve çoğunlukla politik ve ideolojik bir kökenleri olduğu için bu konuların öğretiminde sorunlar/zorluklar yaşanıyor olması hiç şaşırtıcı değildir. İngiltere'de Tarih Derneğinin yayınladığı rapora göre Birleşik Krallık'ta hassas ve tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmesinin önündeki engeller şunlardır (Historical Association, 2007, s.14-15);

- Konulara ayrılan zaman ve konuların yapısı,
- Resmi olarak tartışmadan kaçınan daha güvenli bir içeriğin ve pedagojik yaklaşımların sunulması,
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu konuları ele almak konusundaki eğitimlerinin yetersiz kalması,
- Tartışmalı ve hassas konuları ele alan kaynakların yetersizliği,
- Öğretmenlerin yeterli konu bilgisine sahip olmamaları,
- Öğretmenlerin bazen iyi niyetle duygusal ve tartışmalı konuları öğretmenden kaçınması,
- Duygusal ve tartışmalı tarih öğretiminde dengenin sağlanamaması,
- Öğretmenlerin risk almaktan kaçınmaları.

Konuların hassas yapısından öğreticisine, tartışma ortamından paydaşların kültürel özelliklerine kadar birçok dinamik, tartışmalı ve hassas konuların öğretimini olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkiler. Alan yazında tartışmalı konuların ele alınmasındaki sorunlar farklı şekillerde sınıflandırılır (Günal, 2016; Phillips, 1997; Stradling 1984; Zembylas ve Kambani, 2012). Örneğin, Zembylas ve Kambani (2012) tartışmalı konuların ele alınmasındaki sorunları dört kategoride inceler. Bunlar; öğretmenlerin duygusal rahatsızlıkları ve çekinceleri; öğrenenlerin duygusal direnci; mesleki gelişim eksikliği ve

uygun öğretim materyallerinin eksikliği; ulus-devlet yapıları ve normlarıdır. Stradling (1984) de tartışmalı konuların öğretimini kısıtlayan faktörleri daha farklı bir dörtlü kategoriyle ele alır. Bunlar; öğretmen kaynaklı sınırlılıklar, okul kaynaklı sınırlılıklar, konu kaynaklı sınırlılıklar ve dışsal sınırlılıklardır. Burada tartışmalı konular öğretimindeki güçlükler, Stradling'in bu kategorizasyonu temelinde ele alınmaktadır.

2.4.6.1. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmenlerden kaynaklı sorunların ve güçlüklerin ortaya çıkmasına neden olan farklı faktörler vardır. Bunlar öğretmenlerin güncel konulardaki bilgi eksikliği ve ele alınacak konuda kendini yeterli hissetmemesi; çalışma alanının amaçları, içeriği ve yöntemlerine dair algısı; hangi konuları öğretilebilir olarak gördükleri üzerine değerlendirmeleri ve kişilikleri gibi faktörlerdir. Özellikle öğretmenin kişiliği ve çalışma alanına dair algısı en etkili faktörlerdir. Örneğin, bazı öğretmenlerin kişilikleri "tarafsızlık" rolü için uygun olamayabilir veya kontrolü kaybetme korkusuyla açık uçlu tartışmalardan uzak duruyor olabilirler (Stradling, 1984) veya bazı öğretmenler tartışmalı konuların öğretimini gerekli görmüyor olabilir ve egemen güç tarafından kabul edilen doğruların aktarılmasının öğrenenler için ve ülkenin geleceği için daha iyi olacağını düşünüyor olabilirler.

Tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yapılmış çoğu araştırmada bu konuların ele alınmasında öğretmenlerden kaynaklı çeşitli sorunlardan bahsedilir. Hatta Tatar ve Adıgüzel'e göre (2019) tartışmalı konuların ihmal edilmesinin en büyük sebebi öğretmenlerdir. Alanyazına göre sınıfta huzursuzluk ve rahatsızlık yaratma ve öğrenenler arasında sorunlara neden olma endişesi (Allen, 2003, s.54; Günal, 2016; Historical Association, 2007, s.14-15; Kruger, 2012; Zembylas ve Kambani, 2012), konu hakkında yeterince donanımlı hissetmeme (Clarke, 2005; Günal, 2016; Hess, 2009, s.69; Hess, 2002, s.14; Historical Association, 2007, s.14-15; McKernan, 1982), konuya dair kendi fikirlerinin etkisinde kalıp dürüst bir şekilde ele alamayacağını düşünme (Hess, 2004, s.259; McKernan, 1982) ve risk almaktan kaçınma (Historical Association, 2007, s.14-15) gibi sebeplerle öğretmenler tartışmalı konuları ele almaktan kaçınırlar. Çoğunlukla öğretmenler

tartışmalı konuları etkili bir şekilde nasıl ele alacakları konusunda kendilerini yeterli hissetmiyorlar ve bu konuları ele almada okul yönetimi veya veliler gibi diğer paydaşlar tarafından desteklendiklerini düşünmüyorlar (Hess, 2009, s.69; Hess ve Avery, 2008, s.515).

Özellikle, siyasi, dini veya etnik çatışmalarla bölünmüş toplumlarda, tartışmalı meseleleri ele almanın öğretmenler için daha zor olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Kitson ve McCully, 2005; McCully, 2006; Zembylas ve Kambani, 2012). Örneğin, Zembylas ve Kambani'nin (2012) araştırmasındaki katılımcı 18 öğretmenden 15'i için mevcut siyasi durum ve Kıbrıs Sorununa çözüm bulunmaması nedeniyle bölünmüş bir toplum olarak Kıbrıs'ta tartışmalı konuları öğretmek çok zordur. Öğretmenler Kıbrıs'ta tartışmalı konuların öğretilmesine ilişkin "korku", "belirsizlik", "rahatsızlık" ve "olumsuzluk" gibi duygularını ifade etmişlerdir. Ne var ki Kıbrıs Rum kesiminde tartışmalı konuların öğretiminin öğretmen eğitiminde hiçbir yeri yoktur. Yani öğretmen adayları tartışmalı konuların öğretimine dair hiçbir eğitim almazlar. Nitekim araştırmaya katılan 18 öğretmenden 9'u bu yaklaşımı hiç duymadıklarını belirtmiştir. Yalnızca sivil toplum kuruluşları tarafından düzenlenen atölye çalışmalarına gönüllü olarak katılan bazı öğretmenler bu konuda eğitim alabilirler. Bu koşullar Kıbrıs Rum öğretmenlerinin tarih öğretiminde tartışmalı konuların kullanımıyla ilgili algı ve tutumlarını etkileyen faktörlerdir (Zembylas ve Kambani, 2012). Ayrıca Kıbrıs'ın Kuzey ve Güney olarak bölünmesinden sonra Kıbrıs Rum kesiminde "Unutmadım, mücadele ediyorum. (I don't forget and I struggle/Den Xechno kai Agonizomai)" anlayışı öğretim programlarının temel amaçlarından biri olarak kabul edilmiştir. Bu amaç doğrultusunda gençlere 1974 olayları işgal olarak öğretilmiştir. İşgal altındaki bölgelerin asla unutulmaması ve buraların özgürleşmesi için mücadele edilmesi telkin edilmiştir. 2008 yılı itibariyle bu yaklaşımdan vazgeçilmiş ve eğitim aracılığıyla barış içinde bir arada yaşamayı teşvik etmek amaçlanmıştır. Ancak Kıbrıslı Rum öğretmenlerin çoğu, "Unutmadım mücadele ediyorum." kültüründe eğitilmiştir ve birçoğunun 1974 savaşına dair tanıklıkları veya olumsuz deneyimleri vardır.

Bölünmüş toplumlarda öğrenenlerin tartışmalı konularda uzlaşma becerileri kazanmaları önemli görüldüğü için Kuzey İrlanda'da tartışmalı konular üzerine projeler yapılmıştır. 1973'teki okul temelli program geliştirme projesinde (The Schools Cultural Studies

Project/SCSP) tartışmalı konuları ele alan bir öğretim programı geliştirme çalışması yapılmıştır. Projenin nihai amacı öğrenenlerin bölünmüş toplumlarda kültür ve tartışmalı konular üzerine bir anlayış geliştirmelerini sağlamaktır. McKernan (1982) bu projeye katılan öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alma durumlarını ve tartışmalı konulara dair bazı değerlendirmeleri üzerine bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu tartışmalı konuların sınıfta ortaya çıktığını belirtir. Ayrıca öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almalarına en önemli engellerin öğretmenden kaynaklı faktörler olduğunu gösterir. Öğretmenlerin engel olarak gördükleri en önemli faktörlerden bazıları şöyledir; bilgi ya da beceri eksikliği, öğretmenin kendi önyargıları, öğretmenin kişiliği, ebeveynlerin onaylanmaması, okul organizasyonu (zaman çizelgesi vb.), öğrencilerin inançları ve ilgi alanları, müdürün onaylamamasıdır (McKernan, 1982).

Öğretmenlerin toplumsal sorunları tartışmaya açmamalarının/açamamalarının çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepler iki temel kaynağa dayandırılabilir. Birincisi öğretmenler statükonun uygun gördüğü ve toplum normlarının sınırları dahilinde belli bir bakış açısını aşılamak isterler. Bunun için toplumsal sorunları tartışmaya açmak ve farklı görüşleri sunmak yerine bu sınırlar dahilinde konuşmaya teşvik etmenin bir yolunu ararlar (Hess, 2008, s.130). Yani bazı öğretmenler statükoya ters düşmemek ve toplum normlarının sınırlarını aşmamak isteyebilir veya meşru olanın bu olduğuna inanabilirler. İkincisi ise doğası gereği tartışmalı konuları ele almak zordur. Bu zorluk öğretmenlerin neyi nasıl yapacağı konusunda donanımlı olmaması, öğrenenlerin tartışma kültürüne sahip olmaması, yoğun öğretim programı içeriklerinin olması ve ulusal sınavlara hazırlanma baskısı gibi farklı faktörlerle birleşince daha da zorlayıcı bir hal alır. Yine de bütün bu zorlukların üstesinden gelebilen öğretmenler vardır.

2.4.6.2. Okul ve Eğitim Sistemi Kaynaklı Sorunlar

Okulun yapısı ve organizasyonundan kaynaklanan sorunlar/engeller ve sınıf içinde ortaya çıkan sorunlar/engeller olarak gruplanabilir. Okulun yapısı ve organizasyonundan kaynaklanan sorunlar; okul takvimiyle ilgili düzenlemeler, örtük program, sınıf tasarımı, idarenin onaylanmaması, meslektaşların onaylamaması, dersin durumuna ve kullanılan

yönteme ilişkin okuldaki hâkim iklim, okulun yapısı ve organizasyonundan kaynaklanan ve tartışmalı konuların ele alınmasını etkileyen faktörlerdir. Öğretim programları tarihsel ve çağdaş tartışmalı konuları ele almaktan kaçınır ve tekil anlatılara dayalı bir yaklaşımla hazırlanmış içerikler öğrencilere sunulur (Hein ve Selden, 2000'den akt. Misco ve Patterson, 2007, s. 527). Bu durumda tartışmalı konular öğretim programlarıyla ilgili görülmediği için ele alınmaz (Kruger, 2012, s.105). Ayrıca çoktan seçmeli sorulara dayalı olan sınav sistemi ve bu sınavlarda ölçülen içerik bilgisinin daha önemli algılanmasına ve bu bilgilerin öğretimine ağırlık verilmesine, tartışmalı konuları ele almak gibi diğer eğitim uygulamalarının önemsiz olduğu algısına yol açar (Hess, 2009, s.69). Öğretmenler neyi nasıl öğretecekleri konusunda seçim yaparken sınavlara hazırlanma zorunluluğunu göz önünde bulundururlar. Bu durumda vatandaşlık eğitiminin amaçları üzerine yazılan teoriyle, mevcut uygulamalar arasında önemli bir çelişki ortaya çıkmaktadır. Bir yanda demokratik vatandaşlık eğitimi için yapılması gerekenler sıralanırken diğer yanda öğrencileri sınavlara hazırlama baskısı öğretmenlerin uygulamalarına yön verir. Görülen o ki Rutter araştırmasını 1980'lerde yapılmış olmasına rağmen sonuçlar geçerliliğini hala korumaktadır. Bu araştırmaya göre temel okuryazarlık becerileri, iyi ve disiplinli çalışma alışkanlıkları, akademik başarı ve kişisel gelişim gibi hedefler öğretmenlerin birincil hedefleridir (Rutter, 1986'dan akt. Kahne, Rodriguez, Smith ve Thiede, 2000, s.334).

Bunun yanında eğitsel uygulamalarla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda öğretim programlarının yetiştirilmesiyle ve zamanla ilgili güçlüklere sıklıkla atıf yapılır. Bu durum tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili yazın için de geçerlidir. En sık vurgu yapılan problemlerden biri öğretim programlarının uygulanması zorunluluğundan doğan baskı, öğretim programını yetiştirememe kaygısı ve tartışmalı konuları ele alabilecek kadar yeterli zaman olmamasıdır (Clarke, 2005; Günal, 2016; Jones, 2011, s.80). Yine de Hess'in (2002, s. 21) iyi örnek olarak uygulamalarını incelediği öğretmenin yaptığı gibi doğrudan dersin konusuyla alakalı tartışmalı konular sınıflara getirilebilir. Ayrıca fırsat buldukça güncel tartışmalı toplumsal sorunlar tartışmaya açılabilir. Örneğin, Hess'in araştırmasındaki öğretmenlerden biri ABD'de bir okulda yaşanan silahlı saldırı olayından sonra Amerika için

önemli bir tartışmalı konu olan bireysel silahlanma konusunu "Birleşik Devletler bireysel silahlanmayı sınırlandırmalı mı?" sorusuyla tartışmaya açmıştır.

Sınıf içinde ortaya çıkan engeller ise öğrencilerin inançları ve önyargıları, öğrencilerin dersin amacı ve içeriği ile ilgili beklentileri, öğrencilerin kullanılan öğretim yöntemine aşina olmaması gibi durumlardır. Bir okul düşünelim, okuldaki öğretmenlerin çoğunluğu rol yapma, oyunlar, simülasyonlar, grup çalışmaları ve tartışma tekniklerini kendi derslerinde kullanıyor olsunlar. Bu durumda öğrenciler bu yöntem ve tekniklere aşinadır ve bu tür etkinliklere katılmanın sorumluluklarını yerine getirirler. Tam tersi koşullarda öğrenenler bu yöntem ve tekniklere yabancıysa alışmaları uzun zaman alabilir (Stradling, 1984).

2.4.6.3. Konudan Kaynaklı Sorunlar

Konudan kaynaklı sorunlar ele alınacak konunun doğasında var olan güçlüklere işaret eder. Burada iki temel problemden bahsedilebilir. Birincisi bazı konular doğası gereği hassastır ve bu konuları ele almak farklı bağlamlarda çeşitli sorunlara neden olabilir. Örneğin; cinsiyetçilik konusunun erkek okullarında, kız okullarında veya karma okullarda ele alınması farklı sonuçlar doğurabilir; veya etnik azınlıklardan gelen çocukların fazla olduğu sınıflarda ırk ilişkileri ya da ırkçılık konularını ele almada, etnik azınlıkların çok az sayıda olduğu sınıflarda ele almaya kıyasla farklı tür engellerle karşılaşılabilir (Stradling, 1984). İkincisi ise bazı konuların karmaşıklığı ve konuya dair bilgilerin muğlaklığı bu konuların ele alınmasında öğretmenleri zorlar. Özellikle çok yakın dönemde meydana gelmiş ve henüz nedenleri ve sonuçları tam olarak anlaşılamayan konuları ele almak pek çok açıdan sorunludur. Böyle durumlarda sorun henüz çözülmemiştir ve sonuçları tahmin edilemiyordur; kullanması gereken temel kanıt veya bilgi kaynakları eksik, taraflı ve çelişkili olabilir veya nelerin geçerli kanıt veya bilgi olarak kullanılabileceği konusunda karar vermek zor olabilir (Hess ve Stoddard, 2011; Stradling, 1984). Örneğin, 11 Eylül sonrasında bu olayların sınıflarda ele alınmasında farklı sorunlar yaşanmıştır.

2.4.6.4. Dışsal Sorunlar

Dışsal sorunlar toplumsal yapıdan, statükocu anlayıştan ve akademik özgürlük anlayışının gelişmemiş olmasından kaynaklanan sorunlardır. Tartışmalı konuları ele almak genel toplumsal kabulleri sorgulamayı gerektirir. Dolayısıyla hem egemen güçler hem de toplumun geneli tartışmalı konulara öğretim programlarında yer vermeye şüpheyle yaklaşabilir. Tartışmalı konuların ele alınmasında en güçlü engelleyici faktör sorunun toplumun genelindeki tartışmalı niteliğinden ziyade yerel topluluk içindeki duyarlılığıdır (Stradling, 1984, s.123-124). Hem yöneticiler hem de öğretmenler tartışmalı konulara derslerde yer vermelerinin toplum tarafından hoş karşılanmayacağını düşündükleri için veya otoriteye ters düşme korkusuyla oto sansür uygularlar (Ochoa-Becker, 2007, s.165; Hess, 2004, s.260). Özellikle daha merkezi ve otoriter siyasal sistemlerde bu eğilim daha fazladır (Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, 2017, s. 324). Buna ek olarak tartışmalı konuların ele alınması ulus devlet yapıları ve normları ile çatışabilir (Zembylas ve Kambani, 2012).

Bazı tartışmalı konuların ele alınmasında, gizli bir gündemin olduğuna ve siyasi bir telkinin amaçlandığına dair bir şüphe duyulur. Dolayısıyla bu tür tartışmalı konuların ele alınması sakıncalı görülür (Hess, 2009a, s.69-70; Stradling, 1984). Bu bağlamda ebeveynlerin, toplumun, okul yönetim kurulu gibi yapıların, yerel eğitim idarelerinin veya yerel ilgililerin onaylamayacağı korkusu (Stradling, 1984) ve otoriteye ters düşme riski tartışmalı konuların ele alınmasında önemli engellerden biridir. Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, (2017, s. 324) özellikle daha merkezi ve otoriter siyasal sistemler bağlamında yürütülen çalışmalarda, öğretmenlerin yasaları çiğneme, siyasi normları ihlal etme ve kuralcı resmi öğretim programlarından sapmanın etkisiyle ilgilendiğini belirtirler.

Kanada'da Toronto Bölgesi Okul Kurulu tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili hazırladığı raporda (Toronto District School Board, 2003), tartışmalı konuların sağlıklı bir şekilde ele alınabilmesi için sisteme, okula, öğretmenlere, öğrenenlere ve bunun yanında topluma da bazı roller ve sorumluluklar yüklenir. Raporda tartışmalı konuların ele alınmasında toplumdan beklentiler şunlardır;

- Kurul'un, topluluğun tüm üyelerinin insan haklarına karşı güvenli ve saygılı bir öğrenme ortamı yaratma çabalarını desteklemek.
- Okul ve toplumun sosyal sorunları ele almadaki ortak rollerini tanımak ve bunlara cevap vermek
- Öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konularla ilgilenirken okulu desteklemek
- Öğrencilerin, bu tür sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını anlamalarını desteklemek (s.9).

Tartışmalı konuların ele alınmasında en önemli sorunlardan biri tartışmalı konularla öğrenmenin kurumsal bir şekilde desteklenmiyor oluşu ve akademik özgürlük anlayışının gelişmemiş olmasıdır. Akademik özgürlük; akademisyenlerin araştırma ve öğretim faaliyetlerini etkileme gücüne sahip olabilecek devlet, mütevelli heyeti veya üniversite yönetimi gibi kurumsal otoritelerin müdahalesine maruz kalmama hakkı olarak tanımlanmaktadır. Tüm vatandaşlara verilen siyasi hak ve özgürlüklerden daha farklı olarak üniversitelerin özellikle bilginin yaratılması ve yayılması rolüne dayanan bir ilkedir (Nocera, ve Hess, 2014, s.13-19). Buna ek olarak özellikle eğitim alanında çalışan akademisyenlerin kamu yararı için çalışma sorumluluğu vardır. Bu sorumluluk uzmanı olduğu konulardaki tartışmalara katılmayı ve görüşlerini açıklamayı gerektirir. Politik meseleler hakkında konuşmaktan kaçınma eğilimi vardır; ancak akademisyenler bilgi birikimlerinin iyi olduğu, çalışmalar yaptıkları alanda konuşmaları ve üniversitelerin de bu durumu desteklemeleri gerekir (Hess, 2018b). Bir öğretmenin akademik özgürlüğü, alanındaki tüm ilgili gerçekleri ve fikirleri inceleme, araştırma, sunma, yorumlama ve tartışma hakkı ve sorumluluğudur (NCSS, 1971).

Akademik özgürlüğün kısıtlı olması tartışmalı konuların ele alınmasındaki önemli engellerden biridir (Misco, 2014, s.2-11). Çalışmalar eğitim politikalarının, kurumsal anlayışların ve öğretim programlarının kısıtlı olmasının öğretmenlerin akademik özgürlüğünü etkilediğini ve oto sansür uyguladıklarını göstermektedir (Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, 2017, s.234). Örneğin, Hein ve Selden (2000'den akt. Misco ve Patterson, 2007, s. 527) Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin, çoğu zaman baskından dolayı tartışmalı olarak kabul edilen politika, ırk, sınıf, cinsiyet gibi konuları konuşmaktan kaçındıklarını ortaya koyar. Öğretmenlerin bir yasal güvenceye sahip olmaması, akademik özgürlüğün bir

hak olarak tanımlanmamış olması ve dolayısıyla öğretmenlerin akademik özgürlük anlayışlarının gelişmemiş olması, tartışmalı konuları ele almakta tedirgin davranmalarına sebep olur. Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, özellikle daha merkezi ve otoriter siyasal sistemlerde yapılan araştırmalardan örnekler vererek bu ülkelerde öğretmenlerin otoriteyle ters düşmemek ve zarar görmemek düşüncesiyle tartışmalı konulardan uzak duruklarını belirtirler. Singapur, Çin ve Türkiye'den örnekler verilir. Yaptırım, öğretmenlerin olası eylemlerini engellemek veya onları caydırmak için yapılmış her türlü davranıştır. Eğer ki öğretmenler yaptırımların uygulamalarını kısıtlayabileceğini düşünüyorsa bu olur. Yani bu bir anlamda kendini gerçekleştiren kehanettir (Zeigler, 1967'den akt. Phillips, 1997). Çünkü akademik özgürlüğün açıkça tanımlanmaması ve akademik özgürlük anlayışının gelişmemiş olması öğretmenlerin oto sansür uygulamalarına sebep olur. Örneğin, Günal (2016) öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almada en önemli çekincelerinin işlerini kaybetme ve soruşturma geçirme olduğunu ortaya koyar. Buna karşın öğretmenler tartışmalı ve hassas konuları rahat bir şekilde ele alabilmek için yasal güvence verilmesini ve öğretim programlarında bu konulara yer verilmesini talep etmektedirler (s.329).

Akademik özgürlük endişelerine karşı NCSS öğretmenlerin tartışmalı siyasi, ekonomik ve sosyal sorunları sınıflarda ele alma özgürlüğünü savunan ve destekleyen açıklamalar yapmıştır. NCSS özgür bir toplumda öğretmenlerin tartışmalı konularda öğrencileriyle birlikte gerçeği arayabilmede özgür olması gerektiğini savunur. Demokrasilerde öğretmenlerin hakikat arayışının güvenceye alınması gerektiği belirtilir. Bu özgürlük, her öğrencinin öğrenme hakkının güvence altına alması ile desteklenmektedir. Yani NCSS'ye (1971) göre her öğretmenin öğrenme konusuyla ilgili gerçekleri ve doğruları özgür bir şekilde araştırma hakkı ve her öğrencinin gerçekleri öğrenme hakkı vardır. Bununla birlikte, akademik topluluğun bir üyesi olarak, öğretmen kendi mesleki yeterliliği alanında kendi görüşlerini veya inançlarını ve çıkarımlarını sunmakta özgürdür. Bu çerçevede NCSS, öğretmenlerin özel hakları ve sorumlulukları olduğunu savunur. Öğretmenlerin akademik özgürlük çerçevesinde hak ve sorumluluklarını açıkça tanımlar. NCSS'ye (1971, s.7) göre öğretmenlerin sorumlulukları aşağıdaki gibidir:

1. Her öğrenciyi tartışmalı konularla karşı karşıya getirme ve tartışmalı konularla çalışma imkanı sağlamak.
2. Her öğrencinin görüşlerini açıklama, ifade etme ve savunma hakkını korumak.
3. Öğrencileriyle birlikte sınıfta konuların incelenmesi için temel kurallar oluşturmak.
4. Çalışılan tüm konularda farklı bakış açılarının adil bir şekilde temsil edilmesini sağlamak.
5. Sınıf etkinliklerinin ırk, inanç, cinsiyet veya etnik köken nedeniyle herhangi bir bireye veya gruba olumsuz yansımamasını sağlamak.
6. Öğrencilere ne düşüneceklerini değil, nasıl düşüneceklerini öğretmek.
7. Eğitim Kuruluşları tarafından oluşturulan akademik özgürlükle ilgili yazılı politikaya uymak.

Buna ek olarak NCSS'ye (1971) göre akademik özgürlük çerçevesinde öğretmenlerin hakları aşağıdaki gibidir (s.6-7):

1. Program geliştirme sürecine ve öğretim materyallerinin seçimine katılmak.
2. Öğretim programlarıyla ilgili ve öğrencilerin olgunluğuna, düşünsel ve duygusal kapasitelerine uygun tartışmalı konuları seçmek.
3. Bir konunun tüm taraflarının yeterince temsil edilmesini sağlayacak öğretim kaynaklarına erişebilmek.
4. Meslektaşlarına, idarecilere ve profesyonel kuruluşlara öğretim ve destek için çağrıda bulunmak.
5. Resmi Eğitim Kuruluşları tarafından hazırlanacak, tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili prosedürleri içeren yazılı bir politikaya sahip olmak.
6. Bu konularda kişisel inançlara, ırka, cinsiyete veya etnik kökene bakmaksızın öğretmek.
7. Açıkça kendi görüşü olduğunu belirterek ve kendi pozisyonunu açıklamaya istekli olduğunu ifade ederek, kendi bakış açısını açıklamak.
8. Akılcı ve özgür sorgulamaya elverişli bir iklimde çalışmak.
9. Ele alınan meselelerle ilgilenmede mesleki yeterliliğine sahip olmak.

10. Bir konuda herhangi bir tarafı veya kamu görevine aday olanları desteklemek dahil olmak üzere vatandaş olarak haklarını kullanmak.

Dewey akademik özgürlük kavramı yerine "eğitim özgürlüğü" kavramını tercih eder (1928'den akt. Misco ve Patterson, 2007, s.525). Eğitimde özgürlüğün engellenmesini "demokrasiye karşı suç" olarak nitelendirir. Demokratik toplum düzeninin gelişimi için eğitimde özgürlüğün önemini şu şekilde açıklar; zihin özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, sorgulama özgürlüğü, tartışma özgürlüğü eğitimdir ve bu özgürlük unsurları olmadan eğitim yoktur, gerçek eğitim yoktur. Bu özgürlüklere yapılacak herhangi bir saldırı entelektüel bütünlüğü zedeleyecek ve eğitim fikrine ve eğitimin amacını gerçekleştirme ihtimaline karşı bir saldırı olacaktır. Bu anlayışa dayanarak akademik özgürlük bir imtiyaz değil, zorunluluktur (Misco ve Patterson, 2007, s.525). Ayrıca öğretmenlerin tabulara karşı olduğunu ve özgür bir şekilde tartışmalı konuların ele alınmasından yana olduğunu ortaya koyan araştırmalar vardır (Günal, 2017; Koldaş, 2018; Yılmaz, 2012).

Özetle, tartışmalı konuların öğretimi demokratik eğitim için bir zorunluluktur. Tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenler pek çok güçlükle ve sorunla karşılaşmaktadırlar. Bunlardan biri de öğretmenlerin akademik özgürlüklerinin kısıtlı olmasıdır. Eğitim özgürlüğü veya akademik özgürlüğün olması tartışmalı konuların öğretilmesi için zorunludur (Misco ve Patterson, 2007, s.530). Tartışmalı ve hassas konuları ele almak öğretmenler için risk almaktır. Dolayısıyla öğretmenleri bu riski almaya teşvik edecek bazı motivasyonların ve desteklerin olması gerekir. Aksi halde çoğu öğretmen tartışmalı konuları ele almayı kariyerini riske atmak olarak görmeye devam edecektir.

2.4.7. Tartışmalı Konuların Öğretiminde İlke ve Yöntemler

Hess ve McAvoy (2015), tartışmalı politik konuların ele alındığı sınıfları değerlendirdikleri uzun soluklu çalışmalarında sınıf gözlemleri yapmışlardır. Gözlemledikleri sınıfların birinde öğrenenler sınıfa girdiklerinde bütün sıraları kenara çekilmiş halde bulurlar ve yere otururlar. Öğretmen öğrenenlerin bulundukları alanların dünyadaki farklı bölgeleri temsil ettiğini söyler. Daha sonra bilinçli bir şekilde biraz ukala ve kendinden emin olan bir öğrenciyi Amerika'yı temsil etmesi için seçer. Bu öğrenci

konforlu bir koltuğa oturur. Etkinliğin devamında gelir dağılımına atıf yapacak şekilde Amerika'yı temsil eden öğrenciye bir tabak dolusu şekerleme verirken Afrika'yı temsil edenlere sadece birer tane şekerleme verir. Bu kurgu karşısında Afrika'yı temsil eden bir öğrenci provoke olur ve Bush aleyhine slogan atar. Bu slogana karşılık öğretmen yine provoke edici bir üslupla Amerika'ya bu kişiyi yargısız bir şekilde hapse atabileceğini hatırlatır. Sonrasında öğrencilerden biri gelir dağımı oranlarının doğru olup olmadığını sorgular ve öğretmen bu aşamada istatistiksel verileri gösterir. Dersin sonunda öğretmen Amerika'nın dünyadaki fakir ülkelerden ve bu ülkelerin sorunlarından uzak durduğunu; ancak stratejik davranarak örneğin, Irak'a müdahale etmek gibi hamlelerde bulunduğunu söyler. Öğretmen böyle bir doğaçlama ile bir coğrafya dersinde öğrencilerinin jeopolitik faktörler, kaynaklar ve gelir dağılımı, Amerikan dış politikası, kaynakların eşit dağıtılmasının mümkün olup olmadığı gibi farklı konulara değinir (s.70-72).

Hess ve McAvoy bu uygulamaya dair çalıştaylarda uzmanlarla değerlendirmeler yaptıklarını söyler. Bazı uzmanlar öğretmenin bu uygulamasını tipik Amerikan karşıtı görüşlerin telkini olarak değerlendirir. Bazı uzmanlara göre ise iyi planlanmış bir derstir. Öğretmenin bu derste yaptığı bazı seçimleri şöyle aktarırlar;

- Gelir adaletsizliğini göstermek için bir simülasyon kullanır.
- Gelişmekte olan dünyayı temsil eden öğrencilerin yere oturmasını sağlar.
- Amerika'yı kibirli olarak karakterize eder.
- Amerika'yı saldırgan ve agresif olarak yansıtır.
- Sonunda Amerika dünyadaki fakirliği görmezden gelerek stratejik davranıp Orta Doğu'da askeri güç kullanıyor, şeklindeki kendi görüşünü ifade ederek dersi bitirir (s.72).

Hess ve McAvoy (2015, s.73-74) öğretmenin bu dersteki bazı kararlarını kritik ederler. Buna göre öğretmenlerin sınıf dinamiklerini göz önünde bulundurarak seçimler yapmaları gerektiğini hatırlatırlar. Bu sınıftaki öğrenciler çoğunlukla göçmen ve işçi sınıfının yani yoksul kesimin çocuklarından oluşur. Sınıfta yakınları Irak'ta Amerikan askeri olarak savaşanlar vardır. Sınıftakilerin bazıları bu müdahaleyi destekler; ancak bu müdahaleye karşı

olanlar da vardır. Öğretmenin özellikle Irak'taki savaşı ele alırken bunları göz önünde bulundurması gerektiğini söylerler. Öğretmen doğaçlamayı dünyadaki kaynakların dağılımını doğru yansıtacak şekilde kurgular. Ayrıca güvenilir istatistikler kullanarak bu kurguyu destekler. Doğru kanıtlar kullanmamış olsaydı bu önemli bir sorun olurdu. Bu uygulamanın yapıldığı okul dini karakterde bir okuldur, kilise okulu denilebilir. Öğretmenin daha önce belirttiğine göre okulun misyonu Tanrı'nın yarattıklarına karşı sorumluluk duygusu geliştirme, adalet ve barışa bağlılık geliştirmeyi de içerir. Öğretmen yaptığı uygulamayı bu amaçlarla temellendirir. Hess ve McAvoy, öğrencilerin örneğin, Amerika'nın dış politikasını destekleyip desteklememek konusunda kendi görüşlerini oluşturmak için teşvik edilmeleri gerektiğini söyler. Ayrıca öğretmenin Amerika'yı kibirli ve çıkarcı olarak karakterize ederek karmaşık bir konuyu basitleştirdiğini söylerler. Bu tavrın daha farklı düşünen öğrencileri sessiz kalmaya itebileceğini belirtirler (s.74).

Yazarların bu değerlendirmesinde açıkça ifade edilmemiş olsa da örnek uygulamada öğretmenin ele alınan konulara dengeli bir şekilde yaklaşmadığının düşünüldüğü anlaşılmaktadır. Tartışmalı politik konuların ele alınması politikacıların uygulamalarını sorgulamayı gerektirir; ancak bu sorgulamalar sadece ideolojik söylemlerle değil farklı söylemleri destekleyen kanıtların birlikte değerlendirilmesi şeklinde dengeli bir yaklaşımla yapılmalıdır. Yine bu uygulamada farklı görüşlere eşit imkân sunulmadığı söylenebilir. Örneğin, Irak'a müdahaleyi savunanların argümanları nelerdir öğrenciler bundan haberdar değiller. Ayrıca eğer öğretmen Amerika'nın yargı sistemindeki uygulamalarını tartışmaya açmak istiyorsa bunu kaynaklara ve kanıtlara dayalı olarak yapması daha doğru olabilir. Aksi halde tartışmalı konuların ele alınmasındaki temel ilkelerin göz ardı edilmesi yapılan uygulamaların arka planında gizli bir gündem olduğunu düşündürmeye devam edecektir. Nitekim bu uygulamanın Amerikan karşıtlığını arttırmayı amaçladığını düşünen uzmanların olduğu aktarılır.

Tüm bunlar "Tartışmalı konuların ele alınmasında doğru yöntem ve yaklaşım nedir?" sorusunu akıllara getirir. Bu sorunun her durum için geçerli tek bir cevabı yoktur. Çünkü tartışmalı konuların kapsamı çok geniştir ve konuların nitelikleri farklıdır. Yani tartışmalı konuların öğretimine yönelik ilke ve yöntemlerin kendisi de tartışmalıdır (Oulton, Day,

Dillion ve Grace, 2004). Daha önce değinildiği gibi "tartışmalı konular" kavramı ve yazın hem ele alınması sakıncalı görüldüğü için tartışmalı olan konuları kapsar hem de üzerinde uzlaşı olmayan, toplumsal bölünmelere yol açan konuları kapsar (Ho, McAvoy, Hess, ve Gibbs, 2017). Ayrıca daha önce de değinildiği gibi tartışmalı konuların ele alınmasını etkileyen dinamikler çok boyutludur. Bu sebeple tartışmalı konuların başarılı bir şekilde ele alınması için evrensel bir kurallar listesi veya her yerde uygulanabilecek geçerli bir yöntem sunmak doğru değildir (Gross, 1964, s.4; Hess, 2009a, s.70). Doğru bir yöntem aramaktan ziyade tartışmalı konuların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için doğru bir anlayış geliştirilmeli ve uygulamalara temel oluşturacak ilkeler belirlenmelidir. Örneğin, Kanada'da Toronto Bölgesi Okul Kurulu (Toronto District School Board, 2003) tartışmalı konuların ele alınmasını destekler ve bu konuda öğretmenlerin bir anlayış geliştirebilmesi için çalışmalar yapar. Kurul tartışmayı, bilme sürecinin doğal bir parçası olarak görür. Buna göre dersler öğrenenlerin hayatıyla ilgili olduğunda öğrenme zenginleşir. Eğitim boşlukta var olamaz. Okul, onu çevreleyen toplulukla ve daha geniş bağlamda dünyayla bağlantılıdır. Eğer öğrenenler dünyayı tanıyacaklarsa, tartışmalar kaçınılmaz olarak öğrenmelerinin bir parçası olacaktır. Kurulun tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili sunduğu temel ilkeler şunlardır (s.6-7):

1. Tartışmalı ve hassas konuların öğretmenleri ve öğrencileri hem duygusal hem de entelektüel olarak etkilediği kabul edilir. Bazı konular bazı bireyler ve gruplar tarafından çok tartışmalı olarak görülse de Kurul, vatandaşların karşı karşıya kaldığı sosyal, kültürel, politik ve ahlaki konularla ilgili anlayış geliştirmeyi önemli görür. Tartışmalı ve hassas konular Bakanlık ve Kurul politikalarına uygun olarak hazırlanmış öğretim programlarında ele alınacaktır. Öğrenciler, öğretmenleriyle birlikte, kendilerini, akranlarını ve diğerlerini etkileyen konuları araştırmakta/incelemekte özgür olacaklardır. Burada amaç öğrenenleri çoğulcu bir toplumda demokratik vatandaşlar olarak günlük ve gelecek yaşama hazırlamaktır.

2. Çocuklar evlerinde ve eğitim ortamlarında yaşamları boyunca onlara rehberlik edecek kişisel değerler geliştirirler. Birbirleriyle, çevrelerindeki yetişkinlerle ve daha geniş toplumla etkileşime girerek, bazıları kaçınılmaz olarak kendi inançlarıyla çelişen farklı değerlerle

karşılaşırlar. Kurul, bu farklı değerlerin, toplulukların tüm üyelerinin saygınlığına ve insan haklarına saygıya uygun bir biçimde ifade edilmesini teşvik eder. Yani öğrenme ortamları farklı kültürleri, kimlikleri ve dünya görüşlerini kapsayacak şekilde oluşturulacaktır.

3. Tartışmalı konular, öğrencilerin gelişimsel olgunluklarına uygun bir şekilde sunulacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerin tartışmalı konular hakkında öğrenme için uygun bilişsel tutum, duyuşsal ve sosyal beceriler ve kavramlar geliştirmeleri için fırsatlar sağlamaları beklenmektedir.

4. Öğretim programlarının perspektifine uygun olarak, tartışmalı konularla ilgili materyaller, kapsamlı, dengeli ve haksız önyargı içermeyen bir şekilde olmalıdır. Tartışmalı konular ele alınırken konuya dair çeşitli ve farklı kaynaklardan toplanmış bilgiler ve görüşler sunulmalıdır.

Benzer şekilde İngiltere'deki Tarih Derneği de hassas ve tartışmalı konuların öğretiminde iyi uygulamaların yapılabilmesi için bazı ilkeler önerirler (Historical Association, 2007, s.19-20). Bu ilkeler;

1. Tartışmalı ve hassas konuları etkili bir şekilde ele almak bir çaba gerektirir. Açık ve anlaşılır bir amaçla bütün eğitim kademelerinde bu konuların öğretilmesi gerekir.

2. Tarihi tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde tarih hem bir bilgi hem de bir bilme biçimi olarak öğretilmelidir. Yani hem ele alınan konuya dair içerik öğrencilere sunulur hem de ele alınan konuya dair tarihsel yorumların nasıl oluşturulduğu, bu yorumların çeşitliliği ve zaman içindeki değişimleri öğrenciye sunulur. Başka bir deyişle öğrenciler hem tarihsel bilgiyle hem de tarihsel anlatının oluşma şekliyle karşı karşıya getirirler.

3. Ele alınan konu derinlemesine ve özgür bir şekilde sorgulanmalı ve araştırılmalıdır. Örneğin, 1930'ların sonlarında bazı Yahudi çocukların Nazi zulmünden kaçarak Britanya'ya sığınması konusunun (Kindertransport) ele alındığı bir sınıfta öğrencilerin bu konuya dair bazı kritik soruları sormaları ve cevap aramaları teşvik edilmelidir. Bu konuyla ilgili olarak "Naziler neden Yahudi halkından nefret ediyor? Kindertransport'ta çocuk olmak nasıldı? İngiliz hükümeti neden Yahudi çocuklara izin verdi; ancak ebeveynlerini bıraktı?" gibi sorularla öğrencilerin konuya dair kanıtları/orijinal kaynakları incelemeleri sağlanmalıdır.

4. Bu konuları etkili bir şekilde ele almak zaman ve derinlemesine inceleme gerektirir. İyi bir uygulama karmaşık meseleleri araştırmayı, farklı bakış açılarını ve inançları ortaya koymayı gerektirir. Bunu sağlamak hem planlamada hem de uygulamada zaman gerektirir.

5. Bu karmaşık konuları ele almak açık olmayı gerektirir. Öğrenciler aynı konuya dair farklı bakış açılarıyla karşı karşıya getirilmelidir. Aynı içerik çok perspektifli bir şekilde farklı bakış açılarına dayalı olarak incelenmelidir. Örneğin, Britanya Hindistan'ını inceleyen öğrencilere, zamanının İngiliz ve Hint görüşlerinin farklı çeşitleri hakkında bilgi verilmelidir.

6. Tartışmalı ve hassas tarihi konuları ele almak çoklu anlatılara ve geçmişin farklı perspektiflerine bakmayı gerektirir. Geçmişin farklı yorumlamaları ile bu yorumlamaların nasıl yeniden yapılandırıldığı ve mevcut kanıtlar sunulmalıdır. Tartışmalı ve hassas tarih öğretiminde, öğrenciler aynı olaydaki güncel farklı ve çatışan görüşleri tartışmaya açık olarak görmeli ve incelemelidir.

7. Bu konuların ele alınmasında denge ve dengeli bir yaklaşım önemlidir. Özellikle çok kültürlü bir eğitim ortamında, tekil anlatılar, çeşitli kökenden gelen öğrencileri olumsuz etkiler ve onlarda yabancılaşma hissine sebep olur. Bunu engellemek için örneğin, köle ticaretinin ele alınmasında, kölelik karşıtı siyahilerin yanında kölelik karşıtı hareket için çalışan beyaz İngiliz asıllılara da yer verilmelidir.

8. Öğrencilerin ele alanın konuyla ilgilenmesini ve konuyu umursamasını teşvik etmek gerekir. Öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirmeyeceği konular onlara çok uzak görünür ve ilişki kuramadıkları için umursamayabilirler. Örneğin, geçmişteki bir olayla hakkında konuşurken yüzlerce binlerce kurbandan bahsetmek öğrenenler için çok anlaşılır olmayabilir. Bunun yerine olayı yaşayan tek bir kişinin hikayesine yer vermek durumu daha anlaşılır bir hale getirebilir. Bu sayede öğrenenler yaşananları anlamlandırabilir.

9. Konular ele alınırken öğrencilere müzik, film ve resimler gibi konuyla ilgili çeşitli kaynaklar sunulmalıdır. Zengin kaynaklar sunmak öğrencilerin katılımını teşvik eder.

Tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili uygulayıcılara faydalı olabilecek bazı öneriler McAvoy ve Hess (2013) tarafından yapılır. Araştırmacılar uzun dönemli ve geniş katılımlı araştırmalarında tartışmalı politik konuların ele alınmasını incelerler. Araştırma sürecine dayalı olarak tartışmalı politik sorunları ele almada öğretmenlere önerilerde bulunurlar.

Özellikle toplumsal kutuplaşmaların olduğu dönemlerde tartışmalı politik konular üzerine iyi müzakereler yapabilmek için sundukları öneriler şunlardır;

1) Doğru sorunu seçmek: Özellikle kutuplaşmaların arttığı dönemlerde güvenlik ve özgürlük gibi temel değerler arasındaki çatışmaları içeren çok yıllık meseleleri ele almayı önerirler; fakat gündemde olan bir olayla bağlantılı olmayan çok yıllık sorunlar çok ilgi çekmeyebilir. Örneğin, mevcut bir yasal düzenleme "Birey ve devlet arasındaki ilişki nasıl olmalıdır?" gibi bir soru temelinde tartışmaya açılabilir. Bu sayede öğrenciler demokrasi, kapitalizm, liberalizm, sosyalizm gibi ekonomik ve politik teoriler hakkında bilgi edinerek gündemde olan bir uygulamayı farklı değer sistemleri bağlamında değerlendirebilirler. Öğretmenler bu şekilde bir duruma özgü olayları çok yıllık sorunlarla ilişkilendirerek sunabilir. Daimî/kalıcı, çok yıllık sorular etrafında tartışmayı kurgulamak konuyu daha geniş tarihsel bağlama yerleştirmeye ve partizan çekişmelerden uzaklaşmaya yardımcı olur.

2) Sorunları ayırt etmek: Ele alınacak sorunu doğru bir şekilde seçebilmek için açık veya kapalı, ampirik veya politik olup olmadığını ayırt etmek gerekir. Açık-kapalı ayrımında eğer meseleye dair birden fazla görüş varsa "açık" mutabık kalınan ortak bir cevabı varsa "kapalı" olarak değerlendirilir. Ampirik-politik tanımlamasında ise eğer mesele ampirik kanıtlarla çözülebilecek bir sorunsa "ampirik" veya insanların daha iyi koşullarda birlikte yaşamalarıyla ilgili düşünmelerini gerektiren sorunlarsa politiktir. Öğretmenlerin bu ayrımları iyi bir şekilde anlayarak açık politik sorunları tercih etmelerini önerirler.

Soru/Sorun Tipi	**Örnek**
Açık ampirik sorular: kanıtlarla cevaplanabilen; ancak kanıtlar çelişkili ya da yetersiz olduğu için bilimsel tartışmaların olduğu sorulardır.	AIDS'in tedavisi nedir?
Açık politik sorular: çoklu bakış açılarının ve farklı görüşlerin olduğu politik konulardır	Amerika Birleşik Devletleri İran'a karşı yaptırımlara devam etmeli mi?
Kapalı ampirik sorular: yeterli kanıtlarla cevaplanmış, uzlaşmaya varılmış sorulardır.	Sigara içmek kansere neden olur mu?
Kapalı politik sorular: sorun artık çözümlenmiştir ve uzlaşmaya varıldığı için tartışılmaz.	Amerika Birleşik Devletleri'ndeki kadınların oy kullanma hakkı olmalı mıdır?

Bütün bu soru tipleri sınıflarda ele alınabilir fakat örneğin, kapalı ampirik sorunları tartışmaya açmak gerekmez. Öğretmenler kapalı ampirik konuları ele alırken dengeli bir yaklaşım benimseyerek her görüşü eşit şekilde sunmak zorunda değildir. Ampirik olarak temelsiz olan görüşlere karşı tarafsız olmaları gerekmez. Çünkü burada kanıtlara dayalı olarak desteklenen daha güçlü bir sonuç vardır.

3) İdeolojik çeşitliliği kucaklamak: Sınıflar barındırdıkları ideolojik çeşitlilik açısından zengin bir deneyim ve düşünce çeşitliliği sunar. Öğretmenler bu ideolojik çeşitliliği değerlendirmeli ve kişilerarası farklılıklardan tam olarak yararlanmalıdır. Bazıları bu koşulların tartışmaların rahatsız edici bir şekilde hararetlenmesine neden olacağından endişe etse de ideolojik çeşitlilik sorunları derinlemesine tartışabilme, müzakere edebilme için zengin bir ortam sağlar. Aslında daha zor olan herkesin oydaş/aynı fikirde olduğu ortamlarda bir konuyu tartışmaktır. McAvoy ve Hess, öğrencilerin en az %80 orda aynı partiyi tercih ettikleri veya politik sorunlarda belli bir siyasi parti ile aynı çizgide görüşleri destekledikleri okulları oydaş/ hemfikir olarak tanımlamışlardır. Aynılık toplulukları hem eleştirel sorgulamanın hem de nitelikli müzakerelerin düşmanıdır çünkü kişiler toplulukları ile uyuşmayan görüşleri kolayca reddederler. Sınıfta var olan ideolojik çeşitliliğin avantajlarından yararlanmak benzerlik sorunuyla uğraşmaktan daha kolaydır (s.41).

4) Politik propaganda yapmaktan kaçınmak: Öğretmenlerin tartışmalı bir konuyu ele alırken sınıfta görüşlerini açıklayıp açıklamaması üzerine farklı düşünceler vardır. Ebeveynler bu konularda öğretmenlerin görüşlerini açıklamasının öğrencilerin karar almalarını ve düşüncelerini etkileyeceği konusunda endişelenirler. Oysa öğretmenin görüşünü öğrencilerin görüşlerinden biri gibi sunması öğretmenin sessiz kalma zorunluluğundan daha demokratiktir. Öte yandan öğretmenlerin belli bir siyasi görüşü ön plana çıkaracak veya öğrencilerin kendi görüşlerini benimsemelerini sağlayacak şekilde davranmamaları gerekir. Ayrıca öğretmenlerin desteklemedikleri politik liderleri ve desteklemedikleri kurumları alaycı söylemlerle küçümsemeleri ve ağır eleştirilerde bulunmaları yanlıştır. Öğretmenler politik tartışmalardan uzak durmalı ve tartışmalı politik konuları ele alarak öğrencilerin müzakere becerilerini geliştirmeye çalışmalıdır.

Hangi konuların tartışmaya açık bir şekilde ele alınabileceği, hangi yöntem ve teknikleri kullanmanın daha uygun olacağı kararını öğretmen verir. Okulun koşullarına, öğretmenin yeterliklerine ve öğrenenlerin ilgi ve özelliklerine bağlı olarak yöntem ve tekniklere karar verilebilir. Bazen de konunun kendisi belli bir yöntemin kullanılmasını gerekli kılar. Önemli olan sürecin kişisel bakış açılarını gerekçeli olarak açıklama ve geliştirme, diğer görüşleri anlama için inceleme ve farklı bakış açılarına karşı hoşgörülü olmayı destekleyecek şekilde yapılandırılmasıdır. Bu bağlamda bütün aktif öğrenme yöntem ve teknikleri, örneğin; çeşitli tartışma teknikleri, rol oynama, simülasyonlar, argümantasyon, kanıt temelli öğrenme, problem çözme, yaratıcı drama tartışmalı konuların öğretiminde kullanılabilir.

2.4.7.1. Tartışmalı Konular ve Aktif Öğrenme

Alanyazında tartışmalı konuların öğretiminde tartışmaya veya müzakereye odaklanan pedagojik stratejilerin ağırlıkta olduğu rahatlıkla görülebilir. Bunun yanında tartışmalı konuların öğretiminde farklı yöntem ve teknikler etkili bir şekilde kullanılabilmektedir. Belli başlı yöntem ve tekniklerin kullanımında bir sınırlama yoktur ve buna gerek yoktur. Bütün aktif öğretim yöntem ve teknikleri tartışmalı konuların ele alınmasında kullanılabilir. Hess (2002) tartışmalı konuları etkili bir şekilde kullanan öğretmenlerin farklı strateji ve teknikleri kullandıklarını ve öğrenenleri farklı şekillerde değerlendirdiklerini ortaya koyar. Önemli olan ele alınan konuya, öğretmenin bilgi ve becerilerine, öğrenenlerin düzeylerine uygun yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Bir başka önemli nokta ise alay, baskı veya kınama olmadan farklı görüşlerin ifade edilmesine imkân sağlayacak bir sınıf atmosferinin oluşturulması için çaba harcamaktır. Bunu başarmak için kütüphane araştırması, konuk konuşmacılar çağırma, filmler, rol oynama, didaktik sunumlar ve grup tartışmaları gibi farklı teknikler kullanılabilir (Kelly 1986, s.122). Mühim olan öğrenenlerin aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılımını sağlamaktır.

Aktif öğrenme yapılandırmacı eğitim anlayışının ortaya çıkardığı bir kavramdır. Yapılandırmacı anlayışta bilgi bilenden bağımsız değildir, özneldir. Bu sebeple bilginin doğrudan transfer edilmesi öğrenme için yeterli değildir (Fer ve Cırık, 2007). Zaten öğrenme, öğretme sonucu meydana gelen edilgen, pasif bir olgu değildir. Aksine öğrenme ancak

öğrenenin aktif bir şekilde kendi bilgilerini yapılandırmasıyla mümkün olur (Sewell, 2002'den akt. Fer ve Cırık, 2007, s.29). Yani anlamlı bir öğrenme için öğrenenlerin bilgi edinme süreçlerinde aktif olarak yer alması, katılım göstermesi gerekir.

Öğrenme süreçlerinde aktif olmak hem bedensel hem de zihinsel olarak katılımı ifade eder. Aktif öğrenme ortamı geleneksel sınıf imajına benzemez. Geleneksel sınıf imajında arka arkaya dizilmiş sıralarda oturan öğrenciler, doğru bilginin kaynağı ve otorite olan öğretmeni dikkatle izler ve aktarılan bilgileri kaçırmamak için can kulağıyla dinlerler. Elbette sessiz bir şekilde oturmaları ve öğretmenden gelecek "komutlara" göre hareket etmeleri gerekir. Bu süreçte öğrencilerin belki de çok olağan tepkileri bile disiplinsizlik ve istenmeyen davranış olarak kaydedilebilir. Aktif öğrenmede ise öğrenenler sabit ve sıralı bir şekilde oturup beklemez. Öğrenenlerin birbirleriyle ve öğretmenle sürekli etkileşimi ve iletişimi vardır. Öğrenenler birbirleri ile konuşur, fikirlerini paylaşır, sorular sorarlar; ancak bu görüntü başıboş ve kuralsız bir ortamı düşündürmemelidir. Aktif öğrenme ortamlarında yapılandırılmış bir gürültü istenmedik bir özellik değildir. Ayrıca aktif öğrenme için bu etkileşimi ve yapıyı destekleyecek bir fiziksel düzenleme gereklidir. Yani arka arkaya dizilmiş sıralar yerine etkileşimi destekleyecek düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrenenler böyle bir atmosferde, karşılaşılan yeni bilgiler üzerine düşünür, bilgiyi yorumlar, dönüştürür ve önceki bilgileriyle ilişki kurarak yeni ve öznel bir sonuca ulaşır. Aktif öğrenme ortamlarında etkileşim, iletişim ve diyalog olması gerekir.

Tartışmalı konuları etkili bir şekilde ele alabilmek ancak aktif öğrenme ortamlarında mümkündür. Çünkü tartışmalı konularla öğrenmede ele alınan konu derinlemesine incelenir, sorgulanır, tartışılır ve ulaşılan farklı sonuçlar paylaşılır. Öğrenenlerin grup çalışmaları yapmaları, oyunlar ve eğlenceli teknikler kullanılması gerekir. Geleneksel anlayışın benimsendiği sınıflarda nitelikli tartışmaların yapılması mümkün değildir. Çünkü geleneksel sınıflarda öğrenci ve öğretmen arasında sınırlı bir etkileşim vardır.

Rossi (1996), tartışmalı konuların öğretiminde problem çözme, kamusal sorunlar, karar verme ve ahlaki muhakeme gibi yaklaşımların kullanılabileceğini söyler. Problem çözme yaklaşımı John Dewey tarafından geliştirilmiştir. İlerleyen bölümlerde detaylı olarak ele

alınır. Kamusal sorunlar yaklaşımında, kamusal veya politik olan güncel veya tarihsel sorunlar ele alınır. Ele alınan sorunlar/politikalar olgusal, tanımlayıcı ve ahlaki açıdan çözümlenir. Örneğin, Truman'ın 1945'te Hiroşima'ya atom bombası atma kararı şu sorular bağlamında incelenebilir. 1) Bomba askeri olarak gerekli miydi? (Olgusal); 2) "teslim olma" terimiyle ne kastedildi? (Tanımsal) ve 3) Amerikan askerlerinin hayatlarını kurtarmak için Japon sivilleri öldürmesi ahlaki midir? (Ahlaki). Karar verme çeşitli alternatifler arasından gerekçeli olarak bir seçim yapmadır. Yaklaşımdaki adımlar 1) karar gerektiren durumun, kökenlerinin ve karar vericilerin hedeflerinin tanımlanması, 2) mevcut alternatiflerin ve bunların iyi veya kötü sonuçlarının ortaya koyulması 3) bir alternatif seçmek ve bu kararın hedeflere uygunluğunu değerlendirmek (Cassidy ve Kurfman 1977'den akt. Rossi, 1996). Karar verme yaklaşımında da değer çatışmaları ve yargıları incelenir; ancak kamusal sorunların aksine burada alternatif seçeneklere odaklanılır. Biraz önceki Hiroşima örneğinde karar verme yaklaşımı ile atom bombası atma kararının dışındaki alternatifler derinlemesine analiz edilir. Öncelikle o yıllarda ABD'nin durumu ve hedefleri tanımlanır. Daha sonra, diğer yapılabilecekler ve olası sonuçları incelenir. Son olarak, öğrenenler ABD'nin hedefleri ve alternatif uygulamaların öngörülen sonuçlarını göz önünde bulundurarak bir seçim yaparlar. Ahlaki muhakeme ile öğrenenlerin etik ikilemler üzerine akıl yürütmesi teşvik edilir. Ahlaki muhakemede odak noktası davranış için ahlaki gerekçeleri incelemektir. Bu tür ahlaki tartışmalara rehberlik etmek için önerilen bir strateji şöyledir (Beyer, 1976'dan akt. Rossi, 1996); 1) İkilemin tanımlanması ve açıklığa kavuşturulması, 2) Her öğrenenin ikileme dair bir konumu seçmesi, 3) Konumlarının gerekçelerini belirlemek için öğrenenleri küçük gruplara ayırmak, 4) Akıl yürütmeyi teşvik eden bir sınıf tartışması yapmak, 5) Akıl yürütmeyi ikilemin ortaya koyduğu daha büyük ahlaki soruya genişletmek. Bu ahlaki ikilemler geçmişten veya öğrenenlerin gerçek yaşam deneyimlerinden türetilebilir. Örneğin, Hiroşima örneğinde "bomba savaşı kısaltacağı için bombanın etkileyeceği insandan daha fazla sayıda insanın hayatını kurtarmış olacak. Bu durumda bombayı kullanmak ne kadar ahlakidir? Bomba cezalandırma ve intikam alma aracı mıydı?" gibi sorular kullanılır. Temel amaç davranışın gerekçelerini ahlaki olarak ortaya koymaktır (Rossi, 1996).

Eğer öğrenenler kullanılacak olan tekniğin nasıl uygulanacağını, neler yapmaları gerektiğini bilmiyorsa öncelikle kullanılacak yöntem/teknik öğrenenlere tanıtılabilir. Bu şekilde öğrenenlerin sorumluluklarını ve sınırlarını anlamalarına yardımcı olunur. Örneğin, Hess'in (2002, s. 26) çalışma kapsamında uygulamalarını incelediği öğretmenlerden biri tartışmaya başlamadan önce, daha önceki uygulamalarından örnek bir tartışma videosu izletir. Zaman zaman videoyu durdurarak katılımcıların nitelikli katkılarını ve tutumlarını örnek gösterir. Daha sonra olumsuz örnek olabilecek, süreçte yapılabilecek yanlışları içeren bir başka video izletir. Bu şekilde yanlış davranışları örneklendirir. Ayrıca bu öğretmen öğrenenlerin tartışma sürecindeki katkılarını ve tutumlarını değerlendirmek için bir rubrik hazırlamıştır. Bu rubrikteki kriterleri de açıklar. Böylece nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda öğrenenleri bilgilendirmiş olur.

2.4.7.2. Tartışma Teknikleri

Tartışmalarda genel bir kural olarak grupların heterojen bir şekilde oluşturulmasına dikkat edilir. Çünkü öğrenenler arasındaki heterojenlik, tartışma potansiyeli yaratır (Johnson ve Johnson, 1979). Öğrenenlerin kişilik, cinsiyet, tutumlar, deneyim, sosyal sınıf, bilişsel akıl yürütme stratejileri, bilişsel bakış açıları, bilgi ve becerileri arasındaki farklılıklar bilgilerin ve deneyimlerin farklı şekillerde organizasyonuna ve işlemesine yol açar. Bu sebeple üretken tartışmaların gerçekleştirilebilmesi için heterojen grupların olması gerekir. Heterojen grupların daha iyi problem çözebileceği iddia edilmez. Johnson ve Johnson, araştırmalara dayalı olarak homojen gruplarla heterojen grupların problem çözme becerisi açısından çelişkili kanıtlar olduğunu söyler. Yani grupların heterojen olması tartışma potansiyeli doğursa da bu tartışma süreçlerinin kalitesi ve tartışmanın sonucu başka dinamiklerden etkilenir. Elbette ki bütün sınıf tartışmaları ideal bir şekilde yürümeyebilir. İdeal tartışmaların temel özellikleri şöyle ifade edilir (McAvoy ve Hess, 2013, s.20-21);

1) Öğrenenler tartışmalı politik meseleleri tartışırlar ve münazara ederler
2) Öğrenenler genellikle konuyla ilgili okumalar yaparak, videolar izleyerek veya konuya dair yazarak önceden hazırlanırlar.
3) Sürekli aynı öğrencilerin konuşması yerine sınıfın çoğunluğu tartışmalara katılır.

4) Öğretmenler öğrenenleri birbirleriyle konuşmaya teşvik eder. Yorumlamalar öğretmene hitaben yapılmaz.

Tartışma becerileri öğrenilebilir ve geliştirilebilir olduğu için sürekli tartışmaların yapıldığı sınıflarda öğrenenler zamanla çok daha iyi birer tartışma katılımcısı olabilir. Aynı şekilde öğretmenler de zaman içinde tartışmaları planlama ve organize etme konusunda daha iyi hale gelecektir. Ezzedeen (2008), uygulamalarından yola çıkarak tartışmaya dayalı bir ders oluşturmak ve tartışmaya dayalı öğrenmeye elverişli bir sınıf ortamını kolaylaştırmak için önerilerde bulunur. Ezzedeen'in önerileri şöyledir;

1. Konuşmaya dayalı öğrenme pratikleri için sınıfın fiziksel koşulları uygun bir şekilde düzenlenmelidir. Sıra düzeni, sınıfın büyüklüğü veya küçüklüğü gibi fiziksel koşullar bütün öğrenme süreçlerini etkiler. Örneğin, çok büyük sınıflarda katılımı teşvik etmek ve bir düzen sağlamak zor olabilir. Çok kalabalık sınıflarda öğretmenler küçük grup tartışmaları düzenleyebilirler. Çok küçük sınıflarda ise katılımcılar tartışmaya katılma konusunda bir baskı hisseder ve bu durum stresi tetikleyebilir. Çok küçük olan sınıflarda da öğretmenler öğrenenlere sırayla söz vermeyi deneyebilir. Diyaloğa dayalı öğrenme etkinliklerinde sınıfın fiziksel koşulları mümkün olduğunca öğrenenler arasındaki iletişimi arttıracak şekilde düzenlenmelidir. Buna göre klasik sıra düzeni yerine öğrenenlerin birbirini rahatlıkla görebileceği U düzeni, çember veya küme düzeni tercih edilebilir. Ezzedeen "U düzeni"nin eşitlik ve birlik olma duygusunu arttırdığını belirtir.
2. Karşılıklı konuşmaya dayalı öğrenme süreçlerine karşı öğrenenler başlangıçta direnç gösterebilirler. Bu dirence karşı mücadele etmek gerekir. Öğrenenler öz güven eksikliği, öğretmenlerinin veya sınıf arkadaşlarının karşısında aptalca bir duruma düşme kaygısı gibi sebeplerle katılımcı olmaktan kaçınabilirler. Bu durumda öğrenenlerin katılımını teşvik edecek stratejiler geliştirilebilir.
3. Tartışma süreçlerine katılımı teşvik etmek için not verme kullanılabilir. Değerlendirme kriterleri açık ve net bir şekilde öğrenenlere açıklanmalıdır.
4. Öğrenenler arasındaki bireysel farklılıkların fark edilmesi önemlidir. Bazı öğrenenler konuşmayı çok severken bazıları daha içe kapanık veya çekingen olabilir veya bazıları konuşmaktan hoşlanmayabilir. Öğretmenler bireysel farklılıkları engel olarak görmek yerine

bu farklılıklardan yararlanmayı denemelidir. Başlangıçta konuşmak için çok istekli olanlara söz verilmelidir. Katılma hevesleri ve katkıları övgüyle karşılanmalıdır; ancak onların konuşmalara hükmetmemelerine veya diğerlerinin önüne geçerek onları katılmaktan caydırmamalarına dikkat etmek gerekir. Böyle bir durumda, öğretmenin konuşmaya hevesli olan çocukların katkılarını överken nezaket ve karşılıklı saygı beklentisini hatırlatması gerekebilir. Öğretmenler ayrıca herkesin katkısının önemini vurgulamalıdır. Daha az konuşkan olan öğrenenleri konuşmaya teşvik etmekten vazgeçmemeli ve özel olarak katılma konusundaki isteksizliklerinin nedenini araştırmaları gerekir (Keith-Spiegel ve ark. 2002'den akt. Ezzedeen, 2008, s.232).

5. Derslerin organizasyonunda modüler bir yaklaşım benimsenebilir. Geleneksel öğretim programlarında dersler tipik olarak doğrusal bir şekilde yapılandırılır. Yani konular birbiriyle bağlantılı üniteler şeklinde ilerler. Dersle ilişkili olarak tartışmaya dayalı kurgulanacak derslerde ise modüler bir yaklaşım kullanılabilir. Buna göre dersle ilişkili olan konular özerk ve bağlantısız bir şekilde sınıflarda ele alınabilir. Dersin içeriğiyle bağlantılı olan ayrı ayrı tartışmalı konular ele alınabilir. Bu yaklaşım öğretmenlere esneklik ve yaratıcılık için birçok fırsat sağlayabilir. Örneğin, öğretim programlarının genel yapısını etkilemeden modüller eklenebilir veya çıkarılabilir. Öğrenenlerin ilgi alanlarına veya güncel gelişmelere göre yeni modüller oluşturulabilir. Ayrıca bu şekilde modüler tasarımlar farklı disiplinlerden yararlanma, konuk konuşmacılar, filmler ve edebi anlatılar gibi çeşitli pedagojik araçların kullanılmasına imkân sağlar.

6. Güncel konularla ilgili, ilginç konular seçilebilir. Katılımcıların konuya aşina olmadığı, ön bilgilerinin olmadığı konularda verimli konuşmalar olmaz ve öğrenme gerçekleşmez. Bu nedenle katılımcıların aşina olduğu, ilgili duydukları gerçek konular ele alınmalıdır (Henning, 2005'ten akt. Ezzedeen, 2008, s.233). Ele alınan konular derinlemesine analiz edilmelidir. Öğrenenlerin ilgi duydukları tartışmalı konuların seçilmesi onları düşünmeye ve sürece katılmaya teşvik eder.

7. Ele alınan konuyla ilgili olan güncel ve erişilebilir kaynaklar kullanılabilir. Özellikle öğrenenlerin konuya dair ön araştırma yapacakları durumlarda ek kaynaklara yönlendirilmelidir. Konuları araştırmaları, araştırmalarını sunum yaparak paylaşmaları sağlanabilir. Böylece öğrenenler, bilgi üretmeye ve başkalarıyla paylaşmaya teşvik edilir ve

kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri motivasyonlarını arttırır. Konuşmaya dayalı öğrenme süreçlerinde öğretmen-öğrenen rollerinin bulanıklaşması başarı için esastır (Sims, 2004'ten akt. Ezzedeen, 2008, s.234).

8. Konuşmaları başlatmak için yaratıcı ve kışkırtıcı yollar bulunmalıdır. Konuşmalara dikkat çekici bir şekilde başlamak öğrenenlerin ilgisini çekebilir. Merak uyandıran ve düşündürücü sorularla başlanabilir. Önce içeriğe genel bir bakış sunularak konuya giriş yapmak ve daha sonra temel olgusal gerçekler üzerinde konuşmak öğrenenleri konuyla ilgili duyguları hakkında daha gergin konuşmalar için hazırlar (Gratton ve Ghoshal, 2002'den akt. Ezzedeen, 2008, s.234).

9. Konuşmaya dayalı öğrenme süreçleri öngörülemez ve duygu yüklü deneyimler olabilir. Özellikle tartışmalı konular üzerine yürütülen tartışmalar sadece entelektüel bir çerçevede değil duygusal açıdan da tartışılmalıdır. Tartışmalı konuların ele alınmasında temel ilkelerden biri konuya dair bütün görüşlere yer verilmesidir. Bu yaklaşım farklı düşünen bazı öğrenenlerin alay edilme korkusu olmadan görüşlerini açıklamalarını sağlar ve çoğunluğa katılmama haklarını destekler (Keith-Spiegel ve ark. 2002'den akt. Ezzedeen, 2008, s.234).

10. Tartışma karşılıklı etkileşime dayalı en güçlü pedagojik tekniklerden biridir; ancak hem öğretmenlerde hem de öğrenenlerde endişe uyandırıcı bazı özellikleri vardır. Tartışma süreçlerinde öğretmenler bir eğiticiden çok bir katılımcı veya bir rehber rolünü üstlenmelidir. Öğretmenin sürekli konuya dair açıklamalar yapması, öğrenenleri doğru kabul edilen bir görüşü benimsemeleri için yönlendirmesi istenmeyen durumlardır. Bir anlamda öğretmen gönüllü olarak otoritesini öğrenenlerle paylaşır, artık aynı zamanda tartışmanın diğer katılımcıları gibi bir katılımcıdır. Öğretmenlerin tartışma süreçlerinde öğretmen olarak ve tartışmada bir katılımcı olarak rollerini dikkatle dengelemeleri gerekir.

Tartışmalı konuların öğretiminde sıklıkla tartışmaya dayalı pedagojik yöntem ve teknikler kullanılır. Bir öğretim yöntemi olarak tartışmanın farklı türleri vardır. Panel, açık oturum, münazara, forum, seminer gibi büyük grup tartışmaları; kartopu, beyin fırtınası, fısıltı grupları gibi küçük grup tartışmaları ve online tartışmalar (Tokdemir, 2013) sıklıkla kullanılan tartışmaya dayalı pedagojik teknikleridir. Farklı tartışma teknikleri amaç ve

tartışma süreçleri bakımından farklı özelliklere sahiptir. Bu tekniklerin ortak özellikleri ise etkileşimli, grupla öğretim teknikleridir. Bu farklı teknikler kullanılırken her bir tekniğin kuralları ve özellikleri dikkate alınır. Burada bütün tartışma teknikleri tekrar ele alınmayacaktır. Bu tekniklerin açıklandığı pek çok kaynak kitap ve tez vardır. Bunun yerine tartışmalı konuların eğitiminde kullanılan ve tartışma tekniklerine yer verilen kaynaklarda nadiren yer bulan bazı tartışma tekniklerine değinilecektir. Bu tekniklerden bazıları öğretmenlerin geliştirdikleri veya farklı teknikleri kendi sınıflarına göre uyarladıkları tekniklerdir. Dolayısıyla öğretmenler gerekli durumlarda tartışma tekniklerini kendi koşullarına göre uyarlayabilirler. Aşağıda tartışmalı konular öğretimi alanyazınında kullanılan bazı tartışma tekniklerine yer verilmiştir.

2.4.7.2.1. Yapılandırılmış Akademik Tartışma

Johnson ve Johnson (1993), herhangi bir konunun cevaplar verilerek veya sorular sorularak öğretilebileceğini söyler. Yani sınıfınızı sorular aracılığıyla belirli bir konu üzerinde düşünmeye, tartışmaya çekebilirsiniz veya sıradan bir şekilde konuyu anlatabilirsiniz. Yapılandırılmış akademik tartışma modeli bir sorunun farklı açılarının incelendiği bir süreçtir. Johnson ve Johnson (1988; 1993) tarafından geliştirilmiştir. Johnson ve Johnson (1979, s.52), öğrenmenin kavramsal çatışma ve epistemik meraka bağlı geliştiğini düşünürler. Buna göre çatışan alternatif görüşlere maruz kalmak öğrenenlerin kavramsal çatışma yaşamasına sebep olur. Bu kavramsal çatışma epistemik merakı doğurur ve öğrenenler yaşadıkları belirsizliği gidermek için daha fazla bilgi arayışına yönelirler. Yapılandırılmış akademik tartışma sürecinde, öğrenenler ele alınan konudaki farklı bakış açılarını detaylı bir şekilde incelerler. Burada kavramsal çatışmayı doğuran farklı bakış açılarına maruz kalmalarıdır. Daha sonra yaşadıkları bu kavramsal çatışmayı çözme motivasyonuyla hareket ederler. Ele alınan sorunu daha iyi anlamak için yeni bilgiler, yeni yollar ararlar. Johnson ve Johnson, yapılandırılmış akademik tartışmanın, öğrenenlerin hoşgörü, perspektif alma, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi demokratik vatandaşlıkla uyumlu tutum ve beceriler geliştirmelerini desteklediğine inanır (2009'dan akt. Avery, Levy ve Simmons, 2013).

Yapılandırılmış akademik tartışma aynı zamanda küçük grupların birlikte çalıştığı işbirlikli öğrenme tekniğidir. Johnson ve Johnson (1988'den akt. Parker, 2003, s.142) "yapılandırılmış" diyerek başlangıçta sürecin aşamalı bir şekilde yapılandırıldığını vurgular ve ardından tartışmaların kişilerarası görüşlerden ziyade "akademik" tartışmalara odaklandığını belirtirler. Birbiriyle çelişkili açıklamalar yapılan, farklı fikirler, görüşler, teorilerle açıklanan toplumsal bir sorun yapılandırılmış akademik tartışmanın konusu olabilir. Gruplar, ele alınan konudaki farklı bakış açılarından birini öğrenir ve sunar, daha sonra fikir birliğine varmak için birlikte çalışırlar. Yapılandırılmış akademik tartışmada öğrenenlerin görüşlerini ikna edici bir şekilde açıklayan argümanlar geliştirmeleri ve destekleyen kanıtlar sunmaları gerekir. Yapılandırılmış akademik tartışmalarda öğretmen konuyu seçer, arka plan bilgisini sunar, materyalleri hazırlar ve tartışma becerilerini öğretir. Grupları izler ve odaktan ayrılmamalarını sağlar. Biçimlendirici (formative) ve düzey belirleyici (summative) değerlendirme yapar (Hess, 2003, s.59-60). Yapılandırılmış akademik tartışma özellikle deneyimsiz öğretmenler için ve tartışmalı konulara sınıflarında yeni yeni yer vermeye başlayan öğretmenler için uygun bir modeldir (Parker, 2003, s.144).

Johnson ve Johnson (1988), öğretmenlerin yapılandırılmış akademik tartışmayı dört aşamalı olarak organize etmelerini önerir. 1) Bir tartışma konusu seçme; konunun amacına ve öğretmenin ilgi alanına bağlı olarak bir konu seçilir. 2) Öğretim materyalleri hazırlanır; ele alınan konunun farklı bakış açılarını destekleyen materyaller hazırlanır. Ayrıca tartışma gruplarının yapacakları detaylı bir şekilde belirtilir. 3) Tartışmanın yapılandırılması; heterojen tartışma grupları oluşturulur. Öğrenenlerin işbirliği içinde çalışması teşvik edilir. 4) Tartışmanın yürütülmesi; bu aşamada grupların ele alınan konudaki faklı bakış açılarını incelemeleri, bir pozisyon seçmeleri, bu görüşü destekleyen gerekçeleri düzenlemeleri ve sunmaları ve bir karara varmaları gerekir. Avery, Levy ve Simmons, (2013) tartışmalı konuların ele alınması üzerine yürüttükleri bir projede yapılandırılmış akademik tartışma tekniğini uyarlayarak kullanırlar. Altı aşamalı olarak uyguladıkları yapılandırılmış akademik tartışma modelinin aşamaları şöyledir;

- *Ortak metnin okunması*: öğrenenler dört veya beş kişilik gruplar halinde öğrenciler konuyla ilgili temel bilgileri sağlayan ortak bir metni okurlar.

- *Sorunun tanımlanması*: Ele alınan konuya dair ortak bir anlayış geliştirilir. Bu aşamadan sonra öğretmen, konuyla ilişkili anahtar soruyu sorar. Anahtar soru öğrenenlerin inceleyecekleri temel sorunu yansıtır nitelikte olmalıdır.
- *Karşıt görüşlerin sunulması*: Soru sorulduktan sonra küçük gruplar tekrar daha küçük gruplar halinde ikiye ayrılır. Bu yeni gruplar A ve B grubu olarak isimlendirilebilir. A grubunda olanlar en önemli lehte argümanları bulur. B grubundakiler ise en önemli aleyhte argümanları bulur.
- *Pozisyonların tersine çevrilmesi*: Bu aşamada grupların pozisyonları tersine çevrilir. Yani B grubunda olanlar lehte, A grubundakiler ise aleyhte bir pozisyona geçer.
- *Sorunun müzakere edilmesi*: Öğrenenler önceki rollerini bırakırlar ve sorunu grup olarak müzakere ederler. Bu esnada öğrendiklerini kullanabilirler ve kişisel deneyimlerini paylaşabilirler.
- *Bütün sınıf tartışması ve sorgulama*: Son olarak, her iki taraf için en zorlayıcı nedenlerin paylaşıldığı bir sorgulama sürecinden sonra öğrenenlerin kararları alınır. Bu bir oylama şeklinde veya tercih edilen bir başka teknikle yapılabilir. Ayrıca cevaplanmamış kalan sorular gündeme getirilir ve bu soruları ele almanın yolları tartışılır.

Yapılandırılmış akademik tartışma süreci bir kazan-kaybet tartışması değildir. Mümkün olan en iyi çözümü bulmak için bir süreç olarak çerçevelendirildiğinden, katılımcılar olasılıklara ve farklı görüşlere daha açık hale gelir ve eldeki sorunu daha iyi anlamak için yeni yollar ararlar. Yapılandırılmış akademik tartışma sürecinde öğrenenlerin ele alınan konuda katılmadıkları bakış açılarını savunmaları gerekir. Bu durum tartışmalarda sıklıkla yaşanan iki olumsuzluğu önleyebilir. Öncelikle müzakere sürecinden önce sınıfın büyük çoğunluğu aynı görüşü destekliyor olabilir veya bazıları konuyla ilgili bir görüşe sahip olmayabilir. Öğrenenlerin farklı pozisyonlara atanması ele alınan farklı bakış açılarının eşit bir şekilde temsil edilmesine imkân verir. Ayrıca bazı konularda farklı düşünen sadece küçük bir azınlık olabilir ve akran baskısı sebebiyle görüşlerini ifade etmek istemeyebilirler. Öğrenenlerin farklı pozisyonlara atanması azınlık bir grup tarafından benimsenen bu fikirlerin kişiselleştirilmeden temsil edilmelerine imkân verir. Bir anlamda burada fikirleri

savunanlar önemli değildir, her fikre eşit temsil hakkı verilmeye çalışılır. Çünkü devam eden süreçte öğrenenlerden rollerini değiştirmeleri istenir (Avery, Levy ve Simmons, 2013).

2.4.7.2.2. Kent Toplantısı

Bu teknik tartışmalı toplumsal meseleleri sınıfında etkili bir şekilde kullanan bir öğretmen tarafından geliştirilmiştir (Hess, 2002, s.25-26). Öğretmen bu modeli katılımcıların tartışmalı bir konudaki politikaları etkilemek, konu hakkında diğerlerini bilgilendirmek ya da kendisinden farklı düşünenleri ikna etmek için kamusal bir forum olarak tanımlar. Asıl amacının öğrenenlerin bu forum aracılığıyla bir konu üzerindeki farklı bakış açılarını anlamak olduğunu söyler. Bu modelde öncelikle öğrencilere konuyla ilgili bir arka plan bilgisi sağlayacak materyaller verilir. Daha sonra konu hakkında didaktik bir ders yapılır ve bu dersten sonra öğretmen ve öğrenenler konuyla ilişkili profillerin rol dağılımını yaparlar. Örneğin, araştırmada örnek olarak sunulan konu "pozitif ayrımcılık" konusudur ve konuyla ilişkili belirlenen roller şunlardır; eyalet Valisi, bir üniversite memuru, bir gazete muhabiri, bir işletme sahibi, bir azınlık öğrencisi ve eğitim ve avukatlık dernekleri gibi konuyla ilgili dernek temsilcileri. Bu aşamadan sonra her öğrenci bir rol seçer ve rolünün belirli özelliklerine odaklanan materyaller okuması için verilir. Ayrıca konuyla ilgili lehte ve aleyhte argümanları ve kendi pozisyonunu belirtebileceği bir kâğıt verilir. Bu süreçte öğrenenler konuyla ilgili videolar izleyerek konuşmacıları dinleyerek, internette araştırmalar yaparak ve makaleler okuyarak, tartışmanın yapılacağı güne kadar bireysel ve gruplar halinde çalışarak rollerine hazırlanır. Tartışma günü geldiğinde öğrenenler sınıflarına girince geniş bir çember halinde hazırlanmış sıralarla karşılaşırlar. Sıralara isimlikler yerleştirilmiştir ve herkes kendisi için hazırlanmış yere oturur. Her öğrenen kendi rolünü tanıtır ve tartışma başlatılır. Öğrenenler ancak öğretmen onlara söz verince konuşabilir. Öğretmen tartışmada yönetici ve kolaylaştırıcı rolü üstlenir. Bazen sorular sorarak tartışmanın içeriğini yönlendirir ve öğrenenlerin ifadelerinde takıldığı durumlarda onları destekler. Tartışmanın bitiminde herkes yanındaki kişiye konuyla ilgili söylemek istediği şeyi söyler, daha sonra rol kâğıtlarını öğretmene verirler. Tartışmalar genellikle 50 dakika sürer. Bir sonraki derste bu tartışma süreci değerlendirilir. Nelerin iyi işlediği, nelerin iyi gitmediği konuşulur. Öğretmen değerlendirme rubriklerini ve rol kâğıtları üzerine yazdığı geri dönütleri öğrenenlere verir.

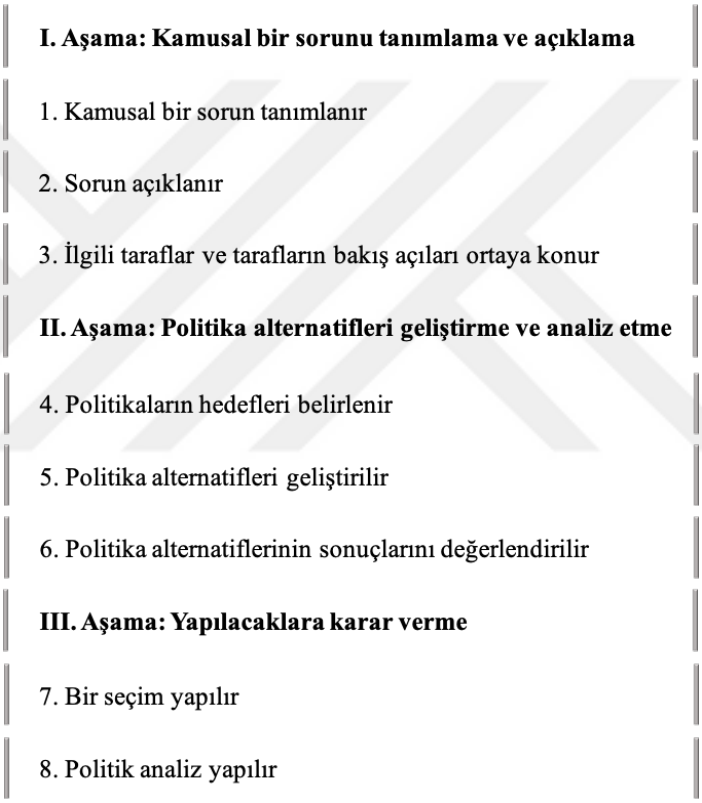
Bu şekilde hem kendilerini hem de süreci değerlendirme imkânı bulurlar. Öğretmen bu modelde öğrenenleri bir rubrikle değerlendirir. Değerlendirme için belirlenen kategoriler: konuyla ilgili bilgi, rol tasviri ve etkili katılımdır. Bu modelde öğretmen öğrenenlerin ileride bir vatandaşlık rolü için eğitildiklerini değil de şu anda birer vatandaş olduklarını hissetmelerini ister (s.29).

2.4.7.2.3. Kamu Politikası Müzakeresi

Parker tartışmalı politik konuların ele alınabileceği, kamusal sorunların müzakere edilmesine dayalı bir tartışma modeli önerir. Bu modeli "kamu politikası müzakeresi (public policy deliberation/PPD)" olarak adlandırır. Özellikle lise düzeyinde uygulanabilecek bir ders olarak tasarlar. Bu dersin üç amacı vardır: 1) sınıf ve okul sorunları; yerel, ulusal ve uluslararası sorunlar gibi çeşitli sorunları ortaya çıkarmak ve anlamak; 2) politika alternatiflerini birlikte düşünmek, bulmak, geliştirmek ve değerlendirmek; 3) birlikte bir eylem planı seçmek. Derste kullanılacak materyalleri kamusal politikalarla ilgili içerik geliştiren iki önemli kaynaktan (National Issues Forum/NIF ve Choices Program) alır. Seçilen bu materyallerde, sorun hakkında arka plan bilgisi verilir ve ardından çözüme dair farklı politika alternatifleri sunulur. Bu şekilde, katılımcıların sunulan alternatifleri değerlendirmesi sağlanır. Parker kamu politikası müzakeresi modelini üç ana aşamalı olarak yapılandırır; ancak iyi anlaşılması için süreci doğrusal bir şekilde aşamalandırmış olsa dahi uygulamada sürecin döngüsel ilerlediğini hatırlatır. Yani öğrenenler sorun hakkında daha fazla şey öğrendikçe önceki aşamalara geri dönmeleri gerekebilir ve bu durumda önceki aşamalara geri dönülür. Dolayısıyla aşamalı bir model sunmuş olsa da aslında döngüsel bir karakterde olduğunu ifade eder. Burada ideal bir model sunar; ancak bunun kesin sınırları olan, yeterli ve geçerli tek doğru olmadığını belirtir. Amacı ortak kamusal sorunların ele alınarak vatandaşların demokratik yaşama katılımını teşvik edebilecek bir araç sunmaktır. Ona göre illa ki böyle bir uygulama gereklidir. Çünkü demokrasiler demokratsız olmaz ve demokrat doğulmaz, demokrat olmak öğrenilebilir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerinden farklı olan insanlarla ortak sorunlar hakkında konuşmaları ve ideal bir kamusal düzen sağlamak üzere birlikte çalışmak için eğitilmeleri gerekir. Bu tip müzakere süreçleri daha adil bir toplumsal yaşamı teşvik eder, akla dayalı politik kararlar alınmasını sağlar ve kültürel

ve bireysel farklılıkları olan vatandaşları birbirine bağlamak için gereken "bizlik" duygusunu yani demokratik dayanışmayı arttırır (Parker, 2003, s.124). Parker'ın önerdiği kamu politikası müzakeresi modeli şekil 2.4'te (Parker 2003, s.112'ye bağlı kalınarak şekillendirilmiştir.) sunulur.

Şekil 2.4: Kamu Politikaları Müzakere Modeli



2.4.7.2.4. Puanlandırılmış Tartışma

Puanlandırılmış tartışma küçük grup tartışmalarından biridir. Gruplar 3 ila 8 arasında değişen sayılarda yapılandırılabilir. Tartışmalar açık uçlu sorularla yürütülür. Diyalogların öğrenenler arasında devam etmesi ve öğretmenin bu diyaloglara müdahale etmemesi gerekir. Hatta öğretmen, olgusal hataları düzeltmek veya bir soruyu cevaplamak için bile tartışmayı kesmemelidir. Gruplar ele alınan konuda bir uzlaşıya varmaya çalışır. Bu süreçte öğretmen önceden düzenlenmiş bir puanlama anahtarı ile öğrenenleri değerlendirir (Rossi, 2006). Puanlama anahtarında çıkarımlar yapma, bilgiyi sentezleme, benzetmeler yapma, yeni

fikirler sunma, çelişkileri fark etme gibi zihinsel süreçler; diğer görüşleri onaylamak, aktif dinleme gibi olumlu davranışlar ve ilgisiz fikirler sunmak, katılım göstermemek, araya girmek, kişisel saldırılar gibi olumsuz davranışlar puanlanır (Rossi ve Mix 2002'den akt. Rossi, 2006). Elbette ki bu puanlama anahtarı öğretmenler tarafından uygun şekilde uyarlanabilir veya geliştirilebilir.

Puanlandırılmış tartışmalar altı aşamalı olarak düzenlenir. İlk aşamada bir tartışmalı konu belirlenir, tanımlanır ve açıklanır. Bu aşamada bir anahtar soru ile ele alınacak konu öğrenenlere açıklanır. Bu sorunun tek bir doğru cevabı olmamalıdır ve ele alınacak konudaki temel problemi barındırmalıdır. Bir sonraki adım, tartışma prosedürlerinin ve puanlama sisteminin açıklanmasıdır. Öğrenenlere tartışma süreci boyunca sorumlulukları ve yapılacaklar açıklanır. Ayrıca puanlama anahtarı öğrenenlerle detaylıca paylaşılmalıdır ki nelerin puanlamada göz önünde bulundurulacağını bilsinler. Üçüncü aşama sorunun detaylıca incelendiği aşamadır. Bu aşamada öğrenenlerin her biri konuyla ilgili temel soruları kapsayan bir çalışma yaprağını doldururlar. Bu çalışma yaprağında "temel problem nedir? Sen hangi görüşü destekliyorsun? Neden bu görüşü destekliyorsun? Bu gerekçeyi destekleyen kanıtlar nelerdir? Karşıt görüşte olanlar neyi savunur? Karşıt görüşte olanlara cevabın nedir?" gibi sorular yer alır. Dördüncü aşama tartışmaların yürütüldüğü aşamadır. Tartışmalar küçük gruplar halinde gerçekleşir. Bu aşamada farklı teknikler kullanılarak katılım teşvik edilebilir ve süreç renklendirilebilir. Örneğin, Rossi (2006, s.115) daha çok akvaryum tekniğinin kullanıldığını söyler. Bu teknikte iç içe iki çember olunur. İçteki çember tartışmayı yapacak olan küçük gruplardan biridir. Diğerleri dıştaki çemberi oluşturur ve bu dış çemberdekiler küçük grubun tartışmalarını izler, notlar alır ve değerlendirmeler yapar. Tartışmaların süresi grubun hazırlık düzeyine, deneyimine ve tartışmaların derinliğine bağlı olarak değişebilir. Küçük yaş gruplarında veya deneyimsiz öğrenenlerle yürütülen tartışmalarda süreler daha kısa olabilir. Tartışmalar devam ederken öğretmen puanlama anahtarı ile puanlamalar yapar. Tartışmalar tamamlandıktan sonra bir sonraki aşamaya geçilir, tartışmaların sorgulanması aşaması. Puanlandırılmış tartışmalarda tartışmaya katılan sınıfa süreci değerlendirme ve olan biten üzerine düşünme fırsatı verilmelidir. Bu incelemeler hem içeriğe hem de sürece odaklanmalıdır. Bu aşamada "Tartışmadaki en güçlü ve en zayıf

fikirler hangileriydi? Neler eksik kaldı? Herhangi bir yanlış ifade var mı? Hangi yorumlar ve davranışlar tartışmayı ilerletti veya engelledi?" gibi sorulara cevap aranır. En son aşama tartışmaların değerlendirilmesi aşamasıdır. Burada tartışmanın puanlanmasıyla ilgili sorunlar ele alınır. Rossi (2006, s.115) aslında sadece puanlama anahtarındaki çetelemeyle verilen notların yanıltıcı olabileceğini düşünür. Ona göre aslında puanlama anahtarının amacı bir sonuç puanı elde etmek değildir. Puanlama anahtarı bir anlamda nitelikli bir tartışmanın değişkenlerini ortaya koyar. Öğretmenlere puanlamadaki değişkenlere ek olarak öğrenenlerin katkısını ortaya koyabilecek daha bütüncül bir değerlendirme yapmalarını önerir. Bunun için "örnek nitelikte, etkili, yeterli, minimal, yetersiz" gibi kategorilerle daha kapsamlı farklı bir değerlendirme rubriği daha hazırlamayı tavsiye eder. Rossi'nin örnek olarak sunduğu rubrikte "Öğrenci, açıkça bir pozisyonu ifade eder ve savunur. Öğrenci, temel bilgilerin doğru ve derinlemesine anlaşıldığını gösterir." şeklinde maddeler yer alır.

Puanlandırılmış tartışmalar öğrenenlere tartışma kurallarını öğretmede iyi bir tekniktir. Puanlama sistemi bir anlamda öğrenenlere yapılması gerekenleri ve yapılmaması gerekenleri açıkça gösterir. Sessiz ve çekingen öğrencilerin katılımını teşvik eder. Ayrıca küçük gruplara kendi tartışmasını tasarlama, uygulama ve değerlendirme sorumluluğu noktasında verilen özerklik önemlidir (Rossi, 2006). Tartışmaların sürdürülmesi ve yönlendirilmesi öğrenenlerin sorumluluğunda olduğu için zorlayıcı tartışmalardan biri olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğretmenler tartışmalarda kontrolü kaybetmekten korkarlar ve öğrenenleri en önemli gördükleri temel fikirlere çekmeye çalışırlar. Bu nedenle bazen çok konuşurlar, öğrenenlerin sözlerini keserler veya konuşmalarını ve düşüncelerini yönlendirirler (s.113). Oysa puanlanmış tartışmalarda öğretmenler öğrenenleri tartışmaların sürdürülmesi sorumluluğunu almaları için desteklemelidir. Ayrıca öğrenenlerin konuya odaklanmaları, diyalogların konu dışına sapmaması ve mümkün olduğunca bütün öğrenenlerin tartışmalara katılmasını sağlamak gerekir. Öğrenenler açısından tartışmaların sorumluluğunu almak belli düzeyde tartışma becerilerine sahip olmayı gerektirir. Dolayısıyla tartışma tekniklerine yabancı olan sınıflarda bu tekniğin kullanılması daha zorlayıcı olabilir diye düşünülmektedir. Buna rağmen öğrenenlere tartışma sürecinin sorumluluğunu verme, öğretmenin müdahalesini en aza indirme gibi güçlü yönleri ile etkili bir tekniktir.

2.4.7.2.5. Sokratik Seminer

Sokratik seminerde bir metne odaklanılır. Katılımcılar bu metnin okunması ve derinlemesine analiz edilmesi yoluyla bir anlayış inşa ederler. Dikkatle sorulan soruların, doğrudan cevapların öğretilmesinden çok daha fazlasını öğretebileceği savunulur. Bu metin bir sanat eseri, sosyal bir olay veya benzeri şeyler olabilir. İyi bir seminer metni karmaşık, belirsizliklerle ve çelişkilerle dolu olmalıdır ve tartışılabilir fikirler ve değerler bakımından zengin olmalıdır. Küçük veya büyük grup halinde çalışılabilir. Herkesin birbirini rahatlıkla görebildiği çember şeklinde oturma düzeni gereklidir (Miller ve Singleton, 1997, s.81-83).

Katılımcıların tartışmadan önce metni dikkatlice okumaları ve anlamaları önemlidir. Genellikle tartışmanın planlandığı günden birkaç gün önce incelenecek metin öğrenenlere verilir. "Bilet" olarak adlandırılan bir seminer öncesi görev/ödev verilir. Bu ödev belirli kelimeleri bulmak ve tanımlamak, metne dayalı bir diyagram veya harita çizmek veya metinle alakalı dikkatle hazırlanmış açık uçlu soruları cevaplamak gibi etkinlikler olabilir. Amaç öğrenenlerin metni iyice okuyup anladıklarını görmektir. Çünkü sadece bu metni okuyanlar ve bilet olarak kullanılacak ödevi yapanlar yani konuşmaya hazırlananlar katılımcı olabilir. Tartışmaların yapılacağı gün öğretmen bu ödevleri kontrol eder ve sadece görevi tamamlayanlar yani bileti olanlar tartışmalara katılırlar. Öğretmen ve öğrenenler seminerin nasıl yürütüleceği konusunda birlikte kararlar alırlar. Öğretmen seminer başlangıcında bir açılış sorusu sorar. Daha sonra kolaylaştırıcı rolünde sürece katılır. Öğretmen öğrenenlerin yanlış cevaplarını düzeltmez veya konuyla ilgili açıklamalar yapmaz. Sadece öğrenenlerin fikirlerini açıklamalarını, gerekçelendirmelerini sağlar. Seminerde öğrenenler söz almak için parmak kaldırmazlar. Diyaloglar öğrenenler arasında karşılıklı nezaket çerçevesinde devam eder. Her seminerin sonunda yansıtma ve öz değerlendirme için zaman ayrılır. Her öğrenciden, konuşma sürecini ve içeriğini değerlendirmesi istenir. “Seminer ne işe yaradı? Bir sonraki seminerimizde ne gibi iyileştirmeler yapabiliriz?” gibi sorularla değerlendirme yapılabilir (Miller ve Singleton, 1997, s.81-83).

2.4.7.3. Argümantasyon

Öztürk (2013) argümantasyonu "Karşılıklı fikir alış verişinde bulunulan, fikirlerin öne sürüldüğü, iddiaların kanıtlarla desteklediği ve karşılıklı değerlendirildiği yazılı ve sözel aktiviteleri içeren hem zihinsel hem de sosyal boyutları olan bir süreç" olarak tanımlar. Argümantasyon ele alınan konuya dair iddiaları/görüşleri argümanlar geliştirerek/sunarak kanıtlama veya çürütme çabaları ile yürütülen bir tartışma yöntemidir. Argümantasyon tabanlı öğrenme modeli bilimsel düşünme süreçlerinin modellenmesi olarak düşünülebilir. Çünkü tıpkı bilimsel araştırmalardaki gibi bir hipotezi veya düşünceyi kanıtlar kullanarak ispatlama veya yanlışlama çabası söz konusudur. Argümantasyon tabanlı öğrenme özellikle fen bilimleri eğitimi alanında sıklıkla kullanılır. Tartışmalı konular öğretiminde de yine özellikle fen bilimleri alanında, sosyobilimsel konuların ele alınmasında, en çok argümantasyon yöntemi kullanılmaktadır (Tatar ve Adıgüzel, 2019).

Sınıf içinde argümantasyon yaklaşımının kullanımında Toulmin Modeli, Downing Modeli gibi farklı argümantasyon modelleri vardır. Bu modeller argümantasyon süreçlerinin uygulanması ve değerlendirilmesinde farklı yollar önerir (Çetinkaya, 2017). Çelişkiler ve çatışmalar içeren bir konu argümantasyon yöntemi ile ele alınacağı zaman bu modellemelere göre planlama yapılabilir.

2.4.7.4. Kanıt Temelli Öğrenme

Kanıt temelli öğrenme tarih eğitiminde öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır. Kabapınar (2019b, s.33) kanıt temelli öğrenmeyi "parçadan bütüne bireysel anlam oluşturma süreci" olarak tanımlar. Kanıt temelli öğrenme yaklaşımında öğrenenler ele alınan konuya dair farklı görüşleri destekleyen kanıtları incelerler. Bu incelemeler sonucunda konuya dair bir görüş geliştirirler ve bu görüşlerini yine kanıtlara dayalı olarak temellendirirler.

Öğretmenler açık uçlu tartışmaları kontrol etmek ya da yönlendirmekten endişelendikleri için tartışmalı konuları ele almaktan kaçınırlar (Covan ve Maitles, 2012, s.5). Bu noktada kanıt temelli yaklaşımın kullanılması tartışmaların genel çerçevesini

belirleyerek, öğrenenlerin ele alınan konuyu kanıtlara dayalı olarak derinlemesine analiz etmeye yönlendirecektir. Öğretmenler ele alınan tartışmalı konuların sunulan kanıtlar çerçevesinde derinlemesine incelenmesini sağlayabileceklerdir. Kanıtlara dayalı mantıklı argümanlar geliştirmek, tartışmalı konuları araştırmanın anahtar parçasıdır ve çocuklar için önemli bir yaşam becerisidir (Woolley, 2010). Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı tartışmalı konuların ele alınmasında kullanılmaya oldukça uygun bir yaklaşımdır. Tartışmalı konularla öğrenme konuya dair farklı bakış açılarını yansıtan çok çeşitli kaynakların kullanılmasını gerektirir. Bu aynı zamanda kanıt temelli öğrenmenin temel prensibidir.

2.4.7.5. Problem Çözme

Tartışmalı konuların öğretimindeki en etkili yöntemlerden biri problem çözmedir (Hoover, 1967, s.66). Problem çözme denilince çoğunlukla ilk akla gelen matematiksel bir problemin çözümüdür. Oysa tıpkı matematiksel bir problemin çözüm yollarını öğrenme gibi gerçek yaşam problemlerini çözme becerisi öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir beceridir (Fuchs vd., 2006'dan akt. Slavin, 2019, s.236). Problem çözme yaklaşımı John Dewey tarafından geliştirilmiştir ve yaparak yaşayarak öğrenme anlayışına dayalıdır. Problem çözme yaklaşımında öğrenenler bir soruna dair hipotezler kurar, veri toplar ve organize eder ve verilere dayalı olarak bir sonuca ulaşır. Dewey'in (1933'den akt. Rossi, 1996) problem çözme yaklaşımından uyarlanan problem çözme yönteminin beş adımı vardır. Bunlar:

1) İkilem, çatışma, belirsizlik içeren bir durum saptama.
2) Ele alınan konuyu soru şeklinde ifade etme.
3) Öğrenenlerin problem hakkında hipotezler üretmesi.
4) Öğrenenlerin veri toplaması, düzenlemesi ve hipotezlerin geçerliliğini test etmesi.
5) Öğrenenlerin mevcut kanıtlara dayalı olarak bir sonuca varmaları.

Problem çözme, öğrenenlerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme ve karar verme gibi üst düzey becerilerinin gelişmesini sağlar ve böylece karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilme kapasitelerini arttırır. Çünkü bu süreç problemi tanımlamayı, anlamayı, alternatifleri değerlendirmeyi ve bu analizlere dayalı olarak bir karar almayı gerektirir. Kişi

bir problemle karşılaştığında yapması gerekenleri bilirse ve ona göre davranırsa karşılaştığı problemleri kolaylıkla çözebilir.

2.4.7.6. Yaratıcı Drama

Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama, canlandırma gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak ele alınan konunun veya konuya dair kavramların, katılımcıların yaşantılarından ve deneyimlerinden yola çıkılarak, oyunsu süreçlerde canlandırılmasıdır (Adıgüzel, 2015, s.41; San, 1990'dan akt. Oğuz, 2019, s.6). Yaratıcı dramada amaç bir sahne performansı sergilemek değildir, amaç katılımcıların ele alınan konuya dair derinlemesine düşünmesini teşvik etmek ve bu yolla öğrenmeyi sağlamaktır. Yaratıcı drama ile öğrenenler kendilerinin ve diğerlerinin bilgilerini, anlamlarını ve yorumlarını sorgular ve yeniden yapılandırır.

Yaratıcı dramada kullanılan rol oynama, doğaçlama, canlandırma gibi teknikler bir başkasının rolüne girerek onun davranışlarının kaynağını anlamaya çalışmak için önemli fırsatlar sunar. Rol oynamada, karşı tarafın rolüne girerek o kişinin durumuna ve bakış açısına dair anlayış kazanılabilir. Kişi birdenbire kendini karşı olduğu bir görüşü savunurken bulabilir ve en önemlisi bu görüşün argümanlarını içselleştirerek daha iyi anlayabilir (Gross, 1964). Öğrencileri halihazırda sahip oldukları pozisyonların dışındaki pozisyonları temsil eden roller almaya teşvik etmek farklı bakış açılarını anlamaları için fırsat sunmaktır. Bu şekilde öğrencilerin savundukları görüşlerin dışında diğer görüşleri savunan argümanları anlaması sağlanır. Ayrıca, bu şekilde konuyla ilgili farklı bakış açılarının eşit derecede temsil edilmesi sağlanabilir (Hess, 2002).

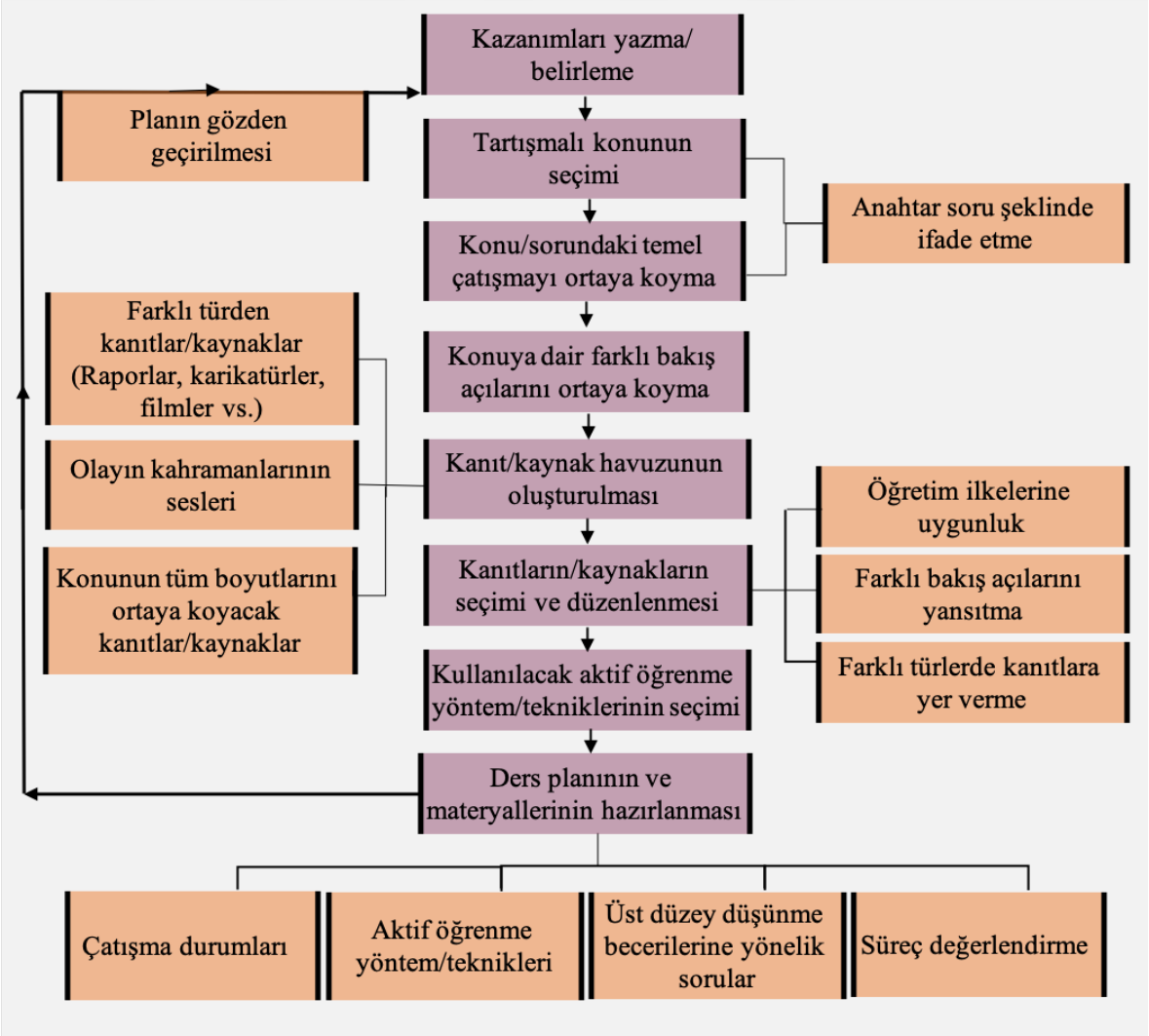
2.4.8. Tartışmalı Konularla Öğrenme: Planlama, Uygulama, Değerlendirme

Tartışmalı konuların ele alınmasından kasıt bu konuların gelişigüzel bir şekilde sınıfta tartışılmaya açılması değildir. Uygun konunun seçilmesi, aktif öğrenme temelinde öğrenme süreçlerinin planlanması ve sürecin uygun bir şekilde değerlendirilmesi önemlidir. Bu bölümde planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik bazı açıklamalara yer verilir.

2.4.8.1. Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alındığı Bir Dersi Planlama

Tartışmalı konuların ele alındığı bir ders planı yapmak herhangi bir dersi planlamaktan çok farklı değildir; ancak böyle bir ders planının mutlaka sahip olması gereken bazı nitelikler vardır. Bu nitelikleri ihmal etmemek için planlama sürecini sistemli bir şekilde yürütmek faydalı olabilir. Bu sebeple planlamada rehber olabilecek şekilde süreç şemalaştırılmıştır. Tartışmalı konularla öğrenmeye dayalı bir ders planı hazırlama süreci aşamaları Şekil 2.5'te sunulmuştur.

Şekil 2.5: Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenmede Ders Planlama Süreci



Öğrenme süreçlerinin planlanmasına kazanımların belirlenmesiyle başlanır. Tartışmalı ve hassas konularla öğrenme süreçlerinde planlamanın ilk aşamasında kazanımlar belirlenir veya yazılır. Tartışmalı konuların ele alınması, sorgulama, eleştirel düşünme, değerlendirme, analiz etme, çıkarımda bulunma, karar verme gibi zihinsel süreçleri gerektirir. Bu nedenle üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlar yazılmalıdır/belirlenmelidir. Dersin kazanımları belirlendikten sonra uygun konunun seçimi için çalışılır.

Düşünce ve ifade özgürlüğü konusu çok geniş bir konudur ve farklı bağlamlarda ele alınabilir. Örneğin; "Temel insan haklarından biri olarak bilgiye erişim hakkı ve vikipedi yasağı: Güvenlik önlemi olarak özgürlükler kısıtlanabilir mi?" şeklindeki bir soruyla hak ihlali olup olmadığı tartışmaya açılabilir. "Vikipedi'ye erişimin tamamen engellenmesi adil bir çözüm mü?" gibi bir soruyla uygulanan politikalar değerlendirilebilir veya "Demokrasiyi yasaklarla korumak mümkün müdür?" gibi daha geniş bir bağlamda, demokrasi sorunu olarak tartışılabilir. Bu araştırma kapsamında vikipedi erişim yasağı konusu "Vikipedi erişim yasağı ulusal güvenlik önlemi mi? Özgürlüklerin kısıtlanması mı?" şeklindeki soruyla tartışmaya açılmıştır. Tartışmalı konuların ele alınmasında anahtar soru bir kazan-kaybet yarışı şeklinde değil, çözülmesi gereken bir problem olarak sunulur (Johnson ve Johnson, 1988, s. 59). Buna ek olarak soruna dair çözümler doğrudan verilmez. Öğrenenler süreç içerisinde kendi görüşlerini geliştirirler. Ele alınacak konu belirlendikten sonra konuya dair farklı görüşler net bir şekilde ortaya koyulmalıdır. Bu, farklı bakış açılarının yeterince temsil edilmesini sağlamak için gereklidir. Özellikle "ulusal güvenlik mi yoksa bireysel özgürlükler mi" gibi çatışmanın bu kadar belirgin olduğu konularda farklı görüşler mutlaka dengeli bir şekilde yansıtılmalıdır. Burada öğretmenin tamamen tarafsız davranması zorunlu görülmez ve beklenmez. Ancak farklı görüşlerin temsil edilmesini sağlama sorumluluğu öğretmendedir. Mutlaka farklı görüşler dengeli bir şekilde sunulmalıdır.

Konu seçiminde önceki bölümlerde sunulmuş önerilerden yararlanılabilir. Bu araştırmada uygulamalara başlamadan önceki ilk eylem planında "düşünce ve ifade özgürlüğü" konusunda bir ders planlanmamıştır. Ancak uygulamaların yapıldığı dönemde, 2017'nin Nisan ayında, güvenlik tedbirleri gerekçesiyle, mahkeme kararıyla "vikipedi" sitesine erişim yasaklanmıştır. Tartışmalı konularla öğrenmede güncel olan ve çocukların

ilgilerini çeken konuların, sorunların ele alınması önerilir. Vikipedi çocuklar tarafından da sıklıkla kullanılan bir internet sitesi olduğu için çocukların bu konuyla yakından ilgilendiği fark edilmiştir. Bu sebeple düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında vikipedi yasağının ele alınmasına karar verilmiştir. Bu konunun politik ve ideolojik bir kökeni olmasından başka hassasiyetler barındırmadığı söylenebilir. Bu nedenle nispeten ele alınması daha kolay bir konu olarak değerlendirilebilir.

Ele alınacak konu belirlendikten ve çatışma net bir şekilde tanımlandıktan sonra konuyla ilgili kaynaklar, kanıtlar ve kullanılabilecek materyaller toplanır. Bu aşamada konunun önemli kavramları, olguları, genellemeleri belirlenir ve içerik için kanıtlar toplanır. Bu sayede bir "kanıt havuzu" (Baki Pala, 2019b, s.193) oluşturulur. Akademik yayınlar, uzman görüşleri, parti programları, mahkeme kararları, karikatürler, şiirler, şarkılar, fotoğraflar, belgeseller gibi olabildiğince farklı türde kaynaklar/kanıtlar kullanmak gerekir (Kabapınar, 2016, s.264). Farklı türde kaynaklar kullanmak hem çoklu zekâyı destekler hem de ders planını ve süreci ilgi çekici hale getirir. Bundan sonra öğretmen tek tek bu kaynakları inceler ve kullanılabilecek olanları belirler. Bu süreçte öğretmen ele alınacak konudaki bilgi eksiklerini giderebilir, konuya dair son gelişmelerden haberdar olabilir. Ayrıca tartışmalı bir konunun etkili bir şekilde ele alınabilmesi için öğrenenlerin konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olması gerekir. Bu sebeple ya konunun öğrenenler tarafından araştırılması veya gerekli arka plan bilgisinin öğretmen tarafından sunulması gerekir. Kullanılacak kanıtlara/kaynaklara karar verirken şu kriterler göz önünde bulundurulmalıdır;

- Kaynaklar güvenilir mi?
- Seçilen kanıtlar/kaynaklar öğretim ilkelerine uygun mu?
- Farklı görüşleri dengeli bir şekilde yansıtacak yeterince kaynak/kanıt var mı?
- Resmi raporlar, karikatürler, şarkılar, filmler gibi farklı türden kanıt/kaynak var mı?
- Yeterince arka plan bilgisi sağlandı mı?

Daha önce tartışmaların nitelikli olabilmesi için heterojen sınıfların önemi açıklanmıştır. Heterojen kavramıyla katılımcıların bakış açısı, kişilik, cinsiyet, tutumlar, deneyim, sosyal sınıf, bilgi ve becerileri arasındaki farklılıklara vurgu yapılır. Çünkü öğrenenler arasındaki

heterojenlik tartışma potansiyeli yaratır (Johnson ve Johnson, 1979). Özellikle öğrenenlerin benzer ideolojik yapılarda olduğu sınıflarda tartışmayı teşvik etmek ve ele alınan konunun derinlemesine incelenmesini sağlamak için çoğunluğun doğru kabul ettiği noktaları tartışmaya açacak kanıtlara/kaynaklara ve eleştirel düşünmeye sevk edecek sorulara yer verilmelidir.

Uygun kaynakların, kanıtların ve materyallerin seçiminden sonra ders süreci tasarlanabilir. Bütün aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanılabilir. Öğretmen sınıf içinde kullanacağı materyalleri, etkinlikleri ve öğrenenleri eleştirel düşünmeye sevk edecek soruları önceden hazırlamalıdır. Süreçte kullanılacak sorular akışa göre farklılık gösterebilir. Yeni sorular gerekebilir veya hazırlanan bazı soruları kullanmaya gerek kalmayabilir. Ancak yine de konuyu eleştirel olarak incelemeye teşvik edecek soruları önceden düşünmek sürecin sağlıklı bir şekilde işlemesi için çok önemlidir. Tartışmalı konular duygu ve değer çatışmaları içerdikleri için sadece kanıtlara ve belgelere dayalı olarak bir sonuca varılamaz. Ele alınan konu öğrencilerin deneyimleri, bakış açıları ve donanımlarıyla bağlantılı bir şekilde detaylandırılır ve farklı anlayışlara ulaşılabilir. Yani aynı konu ve aynı planlama farklı sınıflarda bambaşka şekillerde işleyebilir. Tartışmalı konular üstesinden gelinemeyecek kadar karmaşık ve zor gibi görünse bile iyi bir planlama ile bu konular başarılı bir şekilde tartışmaya açılabilir.

Bu araştırma kapsamında kullanılan ders planları ve etkinlikler hazırlanırken öncelikle tartışmalı konuların ele alınacağı etkinliklerin sahip olması gereken kriterler belirlenmiştir. Alanyazında tartışmalı konularla öğrenme uygulamalarının ve etkinliklerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili pek çok açıklama yer almaktadır ve bazılarına önceki bölümlerde değinilmiştir. Bu doğrultuda "Tartışmalı konuların ele alınmasında materyallerin/etkinliklerin temel özellikleri neler olmalıdır?" sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Tartışmalı konular temelli etkinliklerin/materyallerin sahip olması gereken temel kriterler şunlardır:

- Üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlar amaçlanmalıdır.

- Yapılandırmacılık temelinde öğrenci merkezli, etkin katılımı esas alan öğretim yöntem/teknikleri kullanılmalıdır.
- Konunun doğasında bulunan çatışma durumlarını kapsamalıdır.
- Öğretim ilkelerine uygun olmalıdır.
- Üst düzey düşünme becerilerine yönelik sorulara yer verilmelidir.
- Öğrenenlerin hayatlarıyla ilgili içeriklere yer verilmelidir.
- Konunun tüm boyutlarını ortaya koyacak şekilde farklı türlerde kanıtlar kullanılmalıdır.
- Farklı bakış açılarının yansıtacak şekilde çoklu anlatım kullanılmalıdır.
- Temel problem, anahtar soru/cümle şeklinde ifade edilmelidir.
- Mümkünse olayın kahramanlarının seslerine yer verilmelidir.
- Süreç değerlendirme etkinlikleri planlanmalıdır.
- Farklı düşüncelerin açığa çıkarılmasına fırsat verilmelidir.
- Tarafsız bir dil kullanılmalıdır.
- Empatiyi geliştirmeye çalışılmalıdır.
- Eleştirel düşünmeye teşvik edecek sorulara yer verilmelidir.

Hess (2002, s.38) tartışmalı konuları etkili bir şekilde kullanan öğretmenlerin uygulamalarını incelemeden önce onların birer "sihirbaz" olduklarını düşünüyordum demiştir. Tartışmalı konuları etkili bir şekilde kullanan öğretmenlerin uygulamalarını inceledikten sonra onların birer sihirbaz olmadığını anladığını belirtir. Ona göre bu öğretmenleri başarılı kılan şeylerden biri iyi düşünülmüş ve ayrıntılı ders planlarıdır. Hess, hem öğretmenlerin çok iyi bir şekilde tartışma süreçlerini planladığını hem de tartışmaya katılacak olan öğrenenlerin iyi bir şekilde hazırlandığını ve bunun önemli olduğunu belirtir (s.36). Tartışmalı konuların başarılı bir şekilde ele alınması iyi ve detaylı ders planları yapmayı gerektirir (Gross, 1964; Hess, 2002).

2.4.8.2. Tartışmalı Konulara Dayalı Bir Dersin Uygulanması

Gross, (1964) tartışmalı konularla öğrenme uygulamalarını dört aşamada ele alır; hazırlık, giriş, araştırma/inceleme ve sonuç. Hazırlık planlama aşamasıdır, giriş, araştırma/inceleme ve sonuç aşamaları ise uygulama süreciyle ilgilidir. Giriş bir anlamda

dersin tanıtım aşamasıdır. Bu aşamada öğrenenler bu çalışmanın amacını net olarak anlamalıdırlar. “Neden bu sorunu incelemeliyiz? Bu konuyu ele almak bizi nasıl etkileyecek, nereye yönlendirecek?” Bu iki soru temelinde çalışmanın amacı net olarak açıklanmalıdır. Daha sonra bu aşamada öğrenenlerin problemin doğasını anlamaları için detaylar ortaya konur. Öğrenenlerin ele alınan konuya dair gazete haberleri, dergiler gibi yayınlardaki yanlılığı ve propaganda tekniklerini fark etmeleri sağlanmalıdır. Bunun için söz konusu materyaller "Bunu yazan kimdir?, Bu materyali hazırlamaktaki amaçları nelerdir?, Konuya dair çok perspektifli bir bakış açısı var mı?, Diğer tarafın bakış açısına yer verilmiş mi?, İçerik çarpıtıldı mı?, Evetse neden?” gibi sorularla incelenmelidir. Bu aynı zamanda öğrenenlerin propagandaya ve manipülasyona karşı daha uyanık olmasını sağlar. Ayrıca öğretmenler öğrenenlerin, toplumsal sorunlarda sık görülen hatalı düşüncelerin üstesinden gelmelerine yardımcı olmalıdır (Gross, 1964). Örneğin; etnomerkezci görüşleri, kalıpyargıları, sabit fikirleri fark etmeleri ve bunlarla mücadele etmeleri için çaba harcamalıdır.

Araştırma/inceleme tartışmaların en yoğun olduğu ve en uzun olan aşamadır. Hem öğrenenlerin görüşlerini daha iyi temellendirmeleri hem de diğer görüşleri analiz ederek daha iyi anlamaları için detaylı bir sorgulama sürecidir. Bu süreç sonunda eğer gerekliyse bakış açılarını yeniden düzenlerler. Öğrenenler konuya ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin temellerini anlamak için sorgulamalara teşvik edilmelidir. Bunun için "Bu şekilde düşünmemin sebepleri nelerdir? Neden bu görüşü daha tatmin edici buluyorum? Diğer tarafın argümanının güçlü noktaları nelerdir? Benim gibi düşünenler/bu görüşü destekleyenler neden böyle düşünüyorlar?” gibi sorular kullanılabilir. Bu aşamada aynı zamanda olası yanlış anlaşılmalar ve yanlış öğrenmeler ortaya çıkarılabilir ve düzeltilebilir. Öğrenenler ve öğretmenler, sorunu nasıl araştıracaklarına ve toplayacakları verileri nasıl sunacaklarına birlikte karar verebilirler. Demokratik öğretmen-öğrenen ilişkisi ortak planlama ve sorumluluklara açıktır. Bununla birlikte her öğretmen kendi grubunu değerlendirmeli ve bu tür uygulamaları ne ölçüde başarabileceklerine ve nasıl uyarlayabileceğine karar vermelidir. Sınıfın imkânları, öğrenenlerin özellikleri ve öğretmen yeterlikleri çerçevesinde bireysel, grup veya tüm sınıf olarak araştırmalar yapılabilir veya bu

farklı varyasyonlar bir arada kullanılabilir. Konunun detaylıca araştırılması için saha araştırmaları, konunun taraflarıyla mülakatlar, ilgili kurumlardan bilgi talep etme, devlet kurumlarının kayıtlarına ulaşmaya çalışma gibi sınıf dışı etkinlikler yapılması önerilir. Ayrıca öğretmenin bu süreç boyunca liderliğini ön plana çıkarmayan bir lider olarak dikkat etmesi gereken bazı önemli noktalar vardır (Gross, 1964);

- Tartışmaların konunun dışına çıkmasını ve odaktan kaymayı engellemeli,
- Duygusal durumlar olduğunda soğukkanlı olmalı,
- Bütün tarafların görüşlerini ifade edebilmesi için eşit imkânlar sunulduğundan emin olmalı,
- Çekingen ve cesaretsiz olanları tartışmaya çekmeli, cesaretlendirmeli,
- Tartışma sonucunda ortaya çıkan durumları adil bir şekilde özetlemeli veya bunu yaptırmalı.

Sonuç aşaması artık tartışmalar boyunca ulaşılan fikirlerin gözden geçirilerek yeniden paylaşıldığı aşamadır. Konuyla ilgili nihai bir değerlendirme yapılır. Değerlendirme aşamasında bireysel sunumlar, grupça hazırlanan raporların sunumu, panel, yuvarlak masa toplantısı, açık sınıf tartışmaları veya fotoğraf panosu ve grafikler gibi görsel-işitsel sunumlar yer yapılabilir. Öğrenenler skeçler hazırlayıp video kaydıyla paylaşabilir. Bu son paylaşımların yapıldığı aşamada öğrenenler bireysel olarak veya grup olarak kararlar alırlar. Bu kararlarda illa ki bir fikir birliği veya uzlaşma olması gerekmez. Öğretmenler öğrenenlerin fikirlerinin değişmediğini görünce üzülmemelidirler. Çünkü asıl önemli olan uzun vadede ortaya çıkacak davranışlarıdır. Ayrıca uygulama sürecindeki en önemli noktalardan biri açık ve güvenli bir sınıf atmosferinin oluşturulması için çaba harcamaktır.

2.4.8.3. Tartışmalı Konulara Dayalı Ders Sürecinde Değerlendirme

Davranışçı eğitim anlayışında geleneksel değerlendirme yöntemleriyle gözlenebilen ve ölçülebilen davranışlar değerlendirilir. Tartışmalı konularla öğrenme yapılandırmacı eğitim anlayışıyla uyumludur. Bu sebeple geleneksel değerlendirme yöntemleri yerine süreç değerlendirmeyi önceleyen, performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılması önerilir. Örneğin, Parker'a (1996a) göre öğrenenlerin sorunlarla başa çıkma

yeteneklerinin değerlendirilmesi zaman alıcı ve karmaşıktır. Bu nedenle performans değerlendirme yapılmalıdır. Tartışmalı konularla öğrenmede çoğunlukla tartışma süreçlerinin önceden hazırlanmış rubriklerle değerlendirildiği görülür (Harris, 1996; Hess, 2002, Miller ve Singleton, 1997; Rossi, 2006). Tartışma süreçlerinin değerlendirilmesi için çeşitli puanlama anahtarları/rubrikler hazırlanmıştır (Harris, 1996; Miller ve Singleton, 1997; Rossi, 2006). Bu değerlendirme araçlarının herhangi bir konudaki tartışmanın değerlendirilmesinde standart olarak kullanılması yerine birer örnek olarak kullanılması önerilir. Öğretmenler öğrenenlerin özelliklerine ve dersin kazanımlarına göre kendi puanlama anahtarlarını/rubriklerini geliştirmelidirler.

Tartışmalı konularla öğrenme süreçlerinin değerlendirilmesi konusundaki bu önerilere rağmen öğretmenler bu süreçlerin değerlendirilmesine farklı anlamlar yükleyebilirler. Hess (2002), tartışmalı toplumsal sorunları etkili bir şekilde kullanan üç öğretmenin uygulamalarını incelediği çalışmaya dayalı olarak sınıf tartışmalarını değerlendirme üzerine önemli tespitlerde bulunur. Bu araştırmada sınıf tartışmalarını değerlendirme konusunda iki farklı yaklaşım vardır. Bu iki farklı yaklaşım hesap verebilirlik ve gerçeklik arasında bir seçim yapmaya dayanır. Bu doğrultuda öğretmenler ya öğrencilerin tartışmalara katılımlarını esas alır ve belirlenmiş ortak standartlara göre değerlendirmeler yaparlar veya tüm öğrenenler için ortak standartların kabulüne karşı çıkar ve değerlendirmeyi sadece öğrenenlere geri dönütler vermek için kullanırlar. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerden ikisi tartışma süreçlerinde öğrenenleri rubrikler aracılığıyla değerlendirir. Bu öğretmenler bu şekilde öğrenenlerin hem gelişimleri hakkında bilgi sahibi olduklarını hem de tartışma süreçlerine aktif bir şekilde katılımlarının teşvik edildiğini düşünür. Çünkü sessiz kalmaları halinde notlarıyla bir bedel ödemek zorunda kalacaklardır. Öğretmenlerden biri ise değerlendirme konusunda daha farklı uygulamalar yapar. Bu öğretmen tartışma süreçleriyle ilgili öğrenenlere yazılı ve sözlü olarak geri dönütler verir; ancak bu değerlendirmelerini notlara yansıtmaz. Ona göre tartışma süreçlerine çok farklı şekillerde katılım mümkündür ve bütün bu katılım şekillerini bir rubrikle değerlendirmek mümkün değildir. Ayrıca bu öğretmen seminerlerin gerçek birer seminer olması için çabalar ve öğrenenleri daha iyi not almak için konuşma çabası içinde görmek istemez, bunun tartışma sürecini kurgusal bir

karaktere sokacağını düşünür. Tartışmaya aktif bir şekilde katılanlara not vermeyi "konuşmaları için çocuklara para ödemeye" (s. 32) benzetir. Öğrenenler eğer söyleyecek bir şeyleri varsa konuşmalıdırlar, otorite figürü olan öğretmen tarafından ödüllendirildikleri için değil. Bu öğretmen, öğrenenlerin istiyorlarsa tartışmalarda sessiz kalmasına izin vermektedir. Bu yüzden düzenlediği seminerlerde not vermez. Hess, bu ikilemle ilgili olarak alanyazının sınıf tartışmalarını formal olarak değerlendirmeyi önerdiğini aktarır. Buna ek olarak tartışmalı toplumsal sorunlar üzerine yapılan gerçek tartışmalarda katılımcıların katkılarının farklı şekillerde ve farklı derecelerde olduğunu söyler. Bazıları daha çok konuşur, bazıları söylemlerini sayısal verilerle destekler, bazıları kendi yaşantılarından örnekler verir. Fakat tartışma rubrikleri bu tür farklılıklara izin vermez. Bir tartışmada insanların davranması gereken ortak yolları açıkça belirler.

Tartışmalı konularla öğrenmede kazanımların bazıları hemen gözlenebilecek değişimler değildir. Kendisinden farklı olan düşünceleri anlamaya çalışmak, açık fikirli olmak gibi özellikler sınıflarda hemen gözlenemeyecek kazanımlardandır. Öğrenenler fikirlerini tamamen değiştirmese bile konu üzerinde çalışırken ve tartışırken, fikir alışverişi sonucunda bazı görüşlerini değiştirebilirler. Öğretmen, grupların kabul edebileceği ortak noktaları ve değerleri keşfetmelerine yardımcı olmalıdır. Karşıt görüşlere sahip olanların birbirlerinin düşüncelerine hak verdikleri ve üzerinde hemfikir olacakları noktalar önemlidir. Bu noktalar karşıt görüşlerin birbirine yaklaştığı ve birbirlerini iyi anladıkları yerlerdir ve tam bir uzlaşı olmasa bile çoğunlukla karşıt görüşlere sahip gruplar artık başlangıçtaki orijinal konumlarının çoğunu değiştirmiş olurlar. Bu anlayış Kanra'nın (2013) üzerinde durduğu müzakerenin toplumsal öğrenme işlevi anlayışıdır. Önemli olan tartışmaların sonucu değil süreçte edinilecek kazanımlardır. Asıl istenilen şey öğrenenlerin bir konudaki fikirlerinin değişmesi değil, açık fikirli olmalarıdır. Tartışmalı konularla öğrenme süreçlerinin sonucunda birbirine yakın düşünen öğrenenler olması bir zorunluluk, gereklilik değildir. Kabapınar'ın (2016, s.36) dediği gibi bırakın sınıflarınızda birbirinden farklı düşünen öğrencileriniz olsun.

2.4.8.4. Tartışmalı Konuları Ele Almada Öğretmenin Rolü

Sorun merkezli program uygulamalardaki bütün güçlüklere rağmen tartışmalı konuları etkili bir şekilde kullanmayı başaran öğretmenler vardır (Hess, 2002). Tartışmalı konuların etkili bir şekilde ele alınmasında öğretmenlerin rolü çok önemlidir. Öncelikle öğretmenler bir konunun tartışmalara açık bir şekilde sunulup sunulmayacağı kararını verebilir (Hess ve Avery, 2008, s.510). Öğretmenler tartışmalı konuları ele alırken kendi koşullarını değerlendirerek önerilen stratejilerden kişisel bir öğretim tarzı geliştirebilirler. Ayrıca demokratik bir sınıf iklimi oluşturmak ve öğrenenleri tartışmaya teşvik etmek öğretmenlerin elindedir. Bunun yanında Kitson ve McCully'ye göre (2005, s.36) öğretmenlerin nasıl bir öğretmen olduklarını ve öğretmenlikle ilgili seçimlerini etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bunlar akademik donanım, kültürel özellikler, kişisel biyografi gibi öğretmenin kişisel hayat hikayesi; çokültürlü bir yapı, kırsal-kentsel bir yerde bulunma gibi çalışılan okulun yapısal özellikleri; resmi ve örtük programdır. Dolayısıyla öğretmenlerin hem ellerindeki gücü anlamaları hem de seçimlerini etkileyen faktörlerin farkında olmaları önemlidir.

Stradling, (1984, s.123) öğretmenlerin tartışmalı konulara yaklaşımlarında amaçları bakımından temel bir farklılığın olduğunu ortaya koyar. Ona göre bazı öğretmenler öğrenenlerin yaşamlarıyla doğrudan ilgili konular oldukları ve öğrenenlerin bu konular hakkında bir şeyler bilmeleri gerektiğini düşündükleri için bu konulara yer verirler. Yani burada amaç öğrenenlerin ele alınan sorun hakkında bir kavrayış geliştirmeleridir. Bazı öğretmenler ise bu sorunları beceri kazanımı için bir araç olarak görürler. Burada sorunlardan daha önemli olan sorunları inceleme yoludur. Bu anlayışa göre konulara ilişkin bilgiler geçicidir ve hızlı bir şekilde eskir, oysa seçilen konuların dikkatlice incelenmesiyle öğrenilen beceriler ve kavramsal çerçeve kalıcıdır. Bu sebeple öğrenenlerin yeni beceriler ve yeni kavramlar geliştirmeleri için çaba harcanır. Bu öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alma amaçları şöyle ifade edilebilir;

- Öğrenenlerin hipotez oluşturma, kanıt toplama ve değerlendirme, istatistik analizi yapma, bulguları sunma gibi akademik ve çalışma becerilerini geliştirmek,

- Öğrenenlerin iletişim kurma, empati geliştirme ve anlama, başkalarını etkileme, projelerde birlikte çalışma gibi sosyal ve yaşam becerilerini geliştirmek,
- Öğrenenlerin bir vaka üzerinde düşünerek belirli bir konudan ziyade daha geniş bağlamda teorileri, kavramları ve genellemeleri anlamalarını sağlamak (örneğin, bir toplumsal çatışma incelenirken ele alınan olaydan öte siyasal ve dini çatışma teorisi veya modelini anlamaları sağlanabilir).

Tartışmalı konularla öğrenme süreçlerinde öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken genel bazı öneriler yapılır. Tartışmalı konular ele alınırken öğretmenlere sunulan bazı öneriler şunlardır;

- Spontane gelişen tartışmalar yerine iyice düşünülmüş ve planlanmış tartışmalar düzenlemeleri gerekir,
- Öğretmenler tartışmalı konuları ele alırken öğrenenlere gerekli arka plan bilgisini sağlamalı ve farklı bakış açılarını dengeli bir şekilde sunmalıdırlar,
- Tartışmalı konular aracılığıyla öğrenenlerin tartışmalara etkin bir şekilde katılma ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamalıdır. Bunun için bir iddiayı destekleme veya sorgulama, doğru sorular sorma, kanıt kullanma becerilerini de öğretmelidir,
- Öğrenenler arkadaşlarına isimleriyle hitap etme, arkadaşlarıyla alay etmeme gibi davranışlar konusunda uyarılmalıdır,
- Bütün görüşlerin rahatlıkla ifade edilebildiği bir sınıf iklimi yaratmalıdırlar (Hess, 2009, s.66).
- Daha baskın olan öğrencilerin tartışmayı tekeline almasını önlemek için müdahale edilebilir (Hess, 2002).
- Ayrıca öğretmen çatışma durumlarını dengeli bir şekilde sunmalı ve eleştirel bakış açısıyla incelemeyi teşvik etmelidir. (Kelly, 1986).

Tartışmalı konular politik ve ideolojik kökenleri olduğu için bölünmüş toplumlarda veya siyasi kutuplaşmaların arttığı dönemlerde bu konuları ele almakla ilgili kaygılar daha fazla artabilir. Toplumda siyasal kutuplaşmaların arttığı dönemlerde öğretmenler ne yapmalıdır? Böyle bir durumda çocuklar için sınıfları siyasetten uzak güvenli bir yer haline getirme çabası

daha tercih edilebilir duruyor. Ne de olsa siyasal kutuplaşmaların daha fazla olduğu bir ortamda tartışmalı konuları ele almak daha da zorlaşacaktır. Okullarda politik ya da tarihi tartışmalı konuları ele alabilmek için bir dereceye kadar siyasi istikrar olması gerekli görülür (McAvoy ve Hess, 2013, s.16); ancak özellikle politik kutuplaşmanın arttığı dönemlerde öğretmenlerin politik konuları ele almaları gerekir. Çünkü sınıflarda, dünyayı ve olup biteni kendilerinden daha farklı gören diğerleriyle tartışma imkânı bulan çocuklar, bu etkileşimler yoluyla politik olarak daha hoşgörülü, daha bilgili olabilir ve politikaya daha fazla ilgi duyabilirler (Gould, 2011; Hess ve McAvoy 2015, s.52). Öğrenenlerin kendisinden farklı fikirlere kapalı olması ve farklı görüşlere maruz kalmaması kutuplaşmayı arttıran etkenlerden biridir (Hess ve McAvoy 2015, s.52).

Toronto Bölgesi Okul Kurulu (Toronto District School Board, 2003, s.10-12) tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlere planlama ve uygulama süreçlerinde kullanılabilecek pratik öneriler sunar. Raporda, öğretmenlerin aşama aşama uygulamalarını yansıtıcı bir şekilde değerlendirebilmeleri için kullanılabilecek sorular geliştirilmiştir. Öğretmenler burada sunulan soruları kullanarak tartışmalı konularla ilgili planlamalarına ve uygulamalarına daha objektif ve nesnel bir nitelik kazandırabilir. Ayrıca bu sorular hem öğretmenlerin hem de öğrenenlerin, önyargıların ve ayrımcılığın doğasını anlamalarına yardımcı olabilir. Tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin planlama ve uygulama aşamalarında kullanabilecekleri sorular tablo 2.1'de sunulmuştur. Bu tablo Toronto Bölgesi Okul Kurulu'nun (Toronto District School Board, 2003, s.10-13) hazırladığı raporda önerilen stratejiler temel alınarak hazırlanmıştır.

Tablo 2.1: Tartışmalı Konularla Öğrenmede Planlama ve Uygulama Süreçlerini Değerlendirmeye Yönelik Stratejiler.

Aşama	Amaç	Temel Sorular
1. Aşama Öğretmenin kendi bilgi ve anlayışları	Öğretmenin, konuya dair kişisel önyargılarını fark etmesi ve ön bilgilerini gözden geçirmesi	Bu dersin içeriğine dair önyargılarım nelerdir? Önyargılarım konuya tepkilerimi nasıl etkiler? Hangi deneyimlerim bu önyargılarımı şekillendirir? Bu konuya dair benim pozisyonum nedir? Bu konuya dair neler biliyorum/bilgilerim güncel mi? Konuyla ilgili soruları cevaplamada nasıl rahat hissedebilirim? Öğrenme ve öğretme hakkında ne gibi varsayımlarım var?
2.Aşama Sınıf ortamı	Öğretmenin, karşılıklı güven, doğrulama ve katılımı sağlayan bir sınıf atmosferi oluşturması	Sınıfımdaki tüm öğrenenlerin katılımını nasıl teşvik edebilirim? Öğrenenlerin kendini dışlanmış hissetmemesini nasıl sağlayabilirim? Öğrenenleri fikirlerini ifade etme, sorular sorma ya da benimle veya diğerleriyle aynı fikirde olmadığını açıklama konusunda nasıl cesaretlendirebilirim? Tartışmalar sırasında önyargıların fark edilmesini nasıl sağlayabilirim? Öğrenenlerin öğretim programlarının geliştirilmesi, sunulması ve değerlendirilmesine katılımını nasıl sağlayabilirim? Öğrenenlerin sorgulamalarını sınıf dışına çıkararak genişletmelerini nasıl teşvik ederim?
3. Aşama Öğrenenlerin önbilgi ve deneyimleri	Öğretimin planlanmasında, öğrenenlerin gelişim aşamalarına ve sosyal kimliklerine bağlı olarak (örneğin, ırk, etnik köken, din, cinsiyet, cinsel yönelim ve yetenek) deneyimlerini, tutumlarını ve önceki bilgilerini dikkate almak.	Öğrenenlerin, konuyla ilgili deneyimleri ve bilgileri nelerdir? Öğrenenlerin bu konuyla başa çıkmak için ek olarak hangi arka plan bilgilerine ihtiyacı vardır? Konuyla ilgili deneyimleri ve anlayışları sınıfın çoğunluğundan farklı olan öğrenenler var mı? Varsa konuyla ilgili neler hissediyorlar?
4. Aşama Konuya hazırlık	Öğretmenin konuyla ilgili metni1 değerlendirmesi ve eksiklikleri fark ederek gerekli düzenlemeleri yapması	Neden bu metni seçtim? Bu metin konuyla ilgili neler öğretir? Seçtiğim metinlerde belli bir gruba yönelik önyargılar var mı? Seçtiğim metnin bakış açılarındaki sınırlılıklar nelerdir? Dengeli bir bakış açısı sağlamak için başka neler eklemeliyim?

[1]Burada "metin" kavramıyla kast edilen şey dinleme, konuşma, okuma, yazma ve sahneleme dahil, farklı kanallarla verilen mesajlardır.

Tablo 2.1'in Devamı

Aşama	Amaç	Temel Sorular
5. Aşama **Konunun ele alınması**	Öğretmenin tartışmalı konuların ele alınması öncesinde, esnasında ve sonrasındaki durumların farkında olması ve gerekli düzenlemeleri yapması.	
Öncesinde	Öğretmenin, konuya başlamadan önce süreci etkileyebilecek bazı etkenleri kontrol altına alması	Öğrenenlerle metinlerin her zaman belirli bir perspektiften inşa edildiğini ve belirli önyargılar içerebileceğini konuştum mu? Öğrenenlerin, metni kişiselleştirmemeleri için daha geniş bir tarihsel, sosyal bağlamda ele almayı sağladım mı? Olumsuz olanları dengelemek için olumlu temalar ve rol modeller içeren materyaller sunuyor muyum? Öğrenenleri ve ebeveynlerini tartışmalı olabilecek materyalleri inceleyeceğimiz konusunda bilgilendirdim mi?
Esnasında	Öğretmenin, öğrenenlerin metne odaklanmalarına yardımcı olması. Öğretmenin, sınıf içinde ayrımcılık karşıtı tutum ve davranışları modellemesi.	Birden fazla bakış açısını ortaya koyarak öğrenenleri eleştirel düşünmeye teşvik eden sorular sordum mu? Öğrenenlerin cevaplarını yapıcı bir şekilde mi ele aldım? Öğrenenlerin, metindeki varsayımları fark etmelerini sağladım mı?
Sonrasında	Öğretmenin, öğrenenlerin metindeki önyargıları kabul edip üstesinden geldiklerinden emin olması	Öğrenenler metinle ilgili üst düzey düşünme becerilerini kullanabildiklerini gösterecek şekilde analiz, sentez ve değerlendirmeye dayalı sorular geliştirebiliyor mu? Etkinlikler, öğrenenlerin metinde yer alan önyargılara eleştirel yaklaşmasını sağlıyor mu? Öğrenenler metne hem kişisel hem de teorik düzeyde cevap verebilir mi?
6. Aşama **Üstbiliş**	Öğretmenin, öğrenenlerin öğrendiklerini yansıtmalarına, hedefler belirlemelerine ve öğrenmelerini yeni bağlamlara aktarmalarına yardımcı olması.	Öğrenenler metinde önyargıyı tanımak için kullandıkları süreçleri açıklayabilir mi? Aynı işlemleri diğer metinlere de uygulayabilirler mi? Öğrenenler sınıf dışında karşılaştıkları önyargıları, klişeleri ve ayrımcılıkla ilgili sorunları fark edip bunlara cevap verebiliyor mu?

Alandaki uzmanların tartışmalı konuları ele almada öğretmen tutumları üzerine tespitleri incelendiğinde öğretmen rollerine dair farklı kategorilendirmeler yapıldığı görülür. Farklı uzmanlar tarafından yapılan bu sınıflandırmalarda benzerlikler ve farklılıklar vardır. Örneğin, uzmanlar, yaptıkları sınıflandırmalarda "mutlak kayıtsızlık" (Kelly, 1986), "inkar" (Hess, 2004) ve "kaçınanlar" (Kitson ve McCully, 2005) gibi farklı şekillerde adlandırarak bazı öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almaktan kaçındıklarını belirtirler. Tartışmalı konuları ele almada öğretmen rolleriyle ilgili uzmanlar tarafından yapılan bazı sınıflandırmalar tablo 2.2'de sunulmuştur. Tablonun devamında ise bu rollere dair açıklamalara yer verilir.

Tablo 2.2: Tartışmalı Konuları Ele Almada Öğretmen Rollerine Dair Yapılan Sınıflandırmalar.

Öneri sahibi/sahipleri	**Öğretmen rolleri**
Kelly (1986)	Mutlak kayıtsızlık Dışlayıcı taraftarlık Mutlak tarafsızlık Demokratik katılımlı tarafsızlık
Hess, (2004)	İnkar Ayrıcalık Kaçınma Denge
Kitson ve McCully, (2005)	Kaçınanlar• Durumu Kurtaranlar Risk Alanlar
QCA, (1998)	Tarafsız başkan Dengeli Açıklanmış bağlılık

Kelly'ye göre (1986) öğretmenlerin ve öğretim programlarının değer öğretimine uzak ve tartışmasız olma anlamında tarafsız kalması imkânsız olsa da değer içeren konuların adil ve tarafsız bir şekilde ele alınması imkansız değildir. Bu konuda detaylı bir çalışma yapmış olan ve öğretmenlerin benimsediği rolleri kategorize eden Kelly bu noktada düşündürücü sorular sorar: "Sosyal bilgiler eğitimcileri nükleer silahlar, ulusal güvenliğin meşru sınırları

• Burada kullanılan "kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar" şeklindeki Türkçeleştirme, Phillips'ten (2009, s.128) aynen alınmıştır.

veya kadınların üreme hakları (kürtaj hakkı) gibi itilaflı konularda belirli bir fikri destekleyecek şekilde taraflı bir duruş benimsemeli midir? Evetse bu tutum nasıl olmalıdır? Telkin ile ahlaki görelilik arasında daha tarafsız bir duruş tercih etme imkânı var mıdır?" Kelly (1986), bu tartışmalar etrafında, tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin üstlendikleri rollerle ilgili dörtlü bir kategorizasyon yapmıştır.

Kelly'in bu kategorizasyonu Türkiye'de farklı araştırmalarda kullanılmış ve öğretmen rollerine ilişkin kavramlar farklı şekillerde Türkçeleştirilmiştir (Tokdemir, 2013; Öztürk 2017). Burada bu iki araştırmadan da yararlanarak biraz daha farklı bir kavramsallaştırma yapılmıştır. Çünkü Kelly'e ait ifadeler doğrudan tercüme edildiğinde (örneğin, "exclusive neutrality" kelimelerin sözlük anlamlarına göre "dışlayıcı tarafsızlık/mutlak nötrlük/dışlayıcı nötrlük" şeklinde tercüme edilebilir) okunabilirlik ve kullanışlılık açısından sorunlu görülmüştür. Örneğin, "mutlak nötrlük" olarak ifade edildiğinde bu rolü benimseyen öğretmenin konulara karşı tarafsız kaldığı düşünülebilir oysaki bu rolü benimseyen öğretmen tartışmalı konulardan kaçınır. Buradaki yeni kavramsallaştırmada kullanılan kelimelerin bu farklı öğretmen tutumlarını tarif edebilecek nitelikte olması ve kullanışlı olması arzu edilmiştir. Buna göre Kelly tartışmalı konulara yaklaşımları açısından öğretmen rollerini şöyle kategorilendirir; mutlak kayıtsızlık (exclusive neutrality), dışlayıcı taraftarlık (exclusive partiality), mutlak tarafsızlık (neutral impartiality), demokratik katılımlı tarafsızlık (committed impartiality).

Mutlak kayıtsızlık rolü, öğretmenlerin toplumun geniş bir kesimi açısından tartışmalı olan herhangi bir konuyu sınıfa getirmemesi gerektiğini savunur. Buna göre okullar toplumun bütün kesimlerine aynı uzaklıkta olmalı ve eşit hizmet sunmalıdır. Tartışmalı konuların ele alınmasında tamamen tarafsız bir konumda olmanın imkânsız olması gibi sebeplerle bu konulara uzak durmak gerektiği düşünülür. Bu nedenle, okullar ancak bu konulara uzak durarak partizan olmayan veya tarafsız statüsünü koruyabilir. Okullar bilimsel araştırmalar yoluyla veya topluluğun geniş fikir birliği ile kesin olarak doğru olduğu kanıtlanmış bilgilerle ilgilenmelidir. Bu anlayış tartışmalı konulardan izole edilmiş bir içeriği savunur. Kelly pozitivizme dayanan bu görüşün savunulabilir olmadığını belirtmektedir (Kelly, 1986).

İkinci duruş, dışlayıcı taraftarlıktır. Bu rolü benimseyen bir öğretmen herhangi bir tartışmalı konu üzerinde belirli bir pozisyonu doğru olarak kabul eder ve farklı bakış açılarını sunmaktan kaçınarak öğrencileri ikna etmek için uğraşır. Bazı durumlarda bu anlayıştaki öğretmenler doğru kabul ettikleri duruma karşı muhalif görüşlere izin verir gibi görünseler de daha başarılı olan öğrencileri doğru kabul edilen görüşü sunmaya yönlendirmek, daha yanlı bir şekilde hazırlanmış materyaller kullanmak, doğru kabul edilen görüşü destekleyen öğrenci söylemlerini övmek gibi hilelere başvurabilirler. Bu öğretmenlerin kendi fikirlerine sıkı sıkıya bağlı olmalarının ve alternatif görüşleri yok saymalarının farklı nedenleri olabilir. Öncelikle tartışmalı konuların kendilerince tartışmasız ve açık olduklarını düşünür ve farklı görüşler hakkında çok bilgili olmayabilir veya bu görüşlerin cahilce olduğunu düşünüyor olabilirler. Örneğin; "kürtaj cinayettir; yaratılışçılık saf bir efsanedir; Marksist devrimci hükümetler yalnızca Sovyet kuklalarıdır; kapitalistler açgözlüdür; bütün Amerikalıların eşit hakları vardır; yalan söylemek her zaman yanlıştır" şeklinde kesin yargıları vardır. Bazıları öğrencilerin potansiyel olarak zararlı alternatif bakış açılarından korunmaları gerektiğine inanıyor olabilirler. Ayrıca baskın dini, sosyal ya da politik değerleri aktarmak gibi kutsal bir görevleri olduğuna inanıyor olabilirler (Kelly, 1986).

Üçüncü duruş, mutlak tarafsızlıktır. Öğrencilerin vatandaşlık eğitiminin bir parçası olarak tartışmalı kamusal sorunların tartışılmasında aktif olarak yer almaları gerektiğine inanılır; ancak öğretmenlerin kendi görüşlerini açıklamaması gerektiğini savunulur. Bu anlayıştaki bir öğretmen, inançlarını açığa çıkarmak yerine öğrencilerin ele alınan konuyu incelemelerine ve bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaya odaklanır. Öğrencilerin bir konuyla ilgili bütün bakış açılarını değerlendirebilmeleri için farklı bakış açılarının en iyi argümanlarını sunarlar; ancak kendi bakış açılarını açıklamazlar. Bu yaklaşımda amaç bütün görüşlerin rahatlıkla konuşulabildiği bir sınıf atmosferi yaratmaktır. Ayrıca her ne kadar öğretmenlerin tartışmalı meseleler hakkındaki kendi görüşleri hakkında sessiz kalması gerektiği savunulsa da bazı durumlarda bir strateji olarak "şeytanın avukatı" rolünü üstlenebilirler. Bu manipüle etmek için değil, farklı görüşlerin yeterince temsil edilmesini desteklemek, tarafsızlığı sağlayabilmek için yapılır. Eğer öğrenciler öğretmenlerinin görüşünü sorarlarsa öğretmen, çok detaylandırmadan ve yüzeysel bir şekilde görüşünü

açıklayabilir. Öğretmenlerin bu tutumu benimsemelerinin motivasyonu çok farklı temellere dayanıyor olabilir. Kelly bu motivasyonun kaynakları olarak "kamu hizmeti yönlendirme, liberal çoğulculuk, politik ihtiyat, ahlaki görecelik, kararsızlık, akılcı bakış açısı"nı sıralar. 1) Kamu hizmeti sunan öğretmenleri kurumsal bir hiyerarşide sadık ve mekanik bir uygulayıcı olarak konumlandırır. Öğretmenin görevi verilen öğretim programını etkili bir şekilde uygulamaktır. 2) Liberal çoğulcu anlayış temelinde okul, farklı değerlerin paylaşılabileceği bir alandır. Öğretmen bu farklılıkların paylaşılmasını destekleyen bir hakem rolünü üstlenmelidir. 3) Tartışmalı bir konu hakkındaki görüşlerini ifade etmenin sakıncalı görülebileceği hatta bunun işini kaybetmeyle sonuçlanabileceği durumlar olabilir. Bu risklerden kaçınmak için politik olarak ihtiyatlı davranmayı gerektirir. 4) Ahlaki görecelik pozisyonu, rölativizme yani genel geçer bir doğrunun olmadığı, doğru ve iyi olanın öznel olduğu anlayışına dayanır. Bu anlayışı benimseyen bir öğretmen tartışmalı bir konu hakkında kendi görüşlerini öne sürmenin müdahaleci olduğunu düşünerek bundan kaçınabilir. 5) Tarafsız bir duruşu benimseyenler için bir diğer gerekçe kararsızlık duygusu olabilir. Kişiler tartışmalı konularda bir yargıya varamadığı durumunda kendi kararsızlıklarını açığa vurmaktan çekinebilirler. Otorite figürü olarak otoritenin gücünü sarsmamak için sessiz kalmayı ve tarafsızlığı seçebilirler. 6) Son olarak akılcı bakış açısıyla tarafsızlığı seçenler olabilir. Buna göre kendi bakış açılarını açıklayarak öğrencileri etkilemek yerine öğrencilere alternatif görüşleri eleştirel bir gözle analiz etme ve kendi yargılarını geliştirme yeteneğini kazandırmayı amaçlamaktadır.

Dördüncü rol ise demokratik katılımlı tarafsızlıktır. Buna göre öğretmenlerin bir vatandaş olarak inançlarını ve fikirlerini açıklama hakları vardır. Bu açıklamaları yaparken takındıkları tutum önemlidir. Bir üstünlük sağlamaya çalışmadan, görüşlerini olağan bir şekilde açıklamalıdırlar. Kelly (1986), en makul öğretmen rolünün demokratik katılımlı tarafsızlık olduğunu düşünür. Bu seçimini şu varsayımlara dayandırır; öğrenenler sadece öğretmenlerin görüşleri ile maniple olacak kadar savunmasız değildir, öğretmenlerin otoritelerine sığınıp bir üstünlük taslamadan görüşlerini açıklaması sınıfı daha demokratik bir yer yapar.

Ayrıca tartışmalı konuların öğretimindeki telkin/beyin yıkama amacının olduğuna dair düşünceyle ilgili olarak Kelly (1986, s.113) öğretmenlerin her halükârda değer aktarımı konusunda farklı ideolojik perspektiflerden eleştirildiğini söyler. Örneğin; Amerika için köktendinci sağ gelenek, kapitalist düzenin ve ülke demokrasisinin ne kadar da üstün olduğunun telkin edilmesini isterken, öğretmenleri laik hümanizme destek olmakla suçlarlar. Diğer taraftan liberal ve radikal sol gelenek ise, öğretmenleri ırkçılık, cinsiyetçilik ve kültürel ve ekonomik tahakküm normlarının sürdürülmesine neden olmakla suçlar. Yani aslında öğretmenler çoğunlukla farklı ideolojiler tarafından eleştirilirler. Tabii ki mesele tartışmalı konuları ele almak olduğunda bu eleştiriler ve ithamlar daha da artar. Buna bir önlem olarak öğretmenlere bu tür konulara nasıl yaklaşılması, öğretmenin nasıl bir rol veya duruş benimsemesi gerektiği konusunda çeşitli önerilerde bulunulur.

Kitson ve McCully, (2005), tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alma biçimlerini incelenmiş ve tutumlarına göre kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar olarak sınıflandırılmışlardır. Kaçınanlar, tartışmalı konuları ele almaktan kaçınırlar. Onlara göre tarih dersinin amacı çocukların tarih dersinde başarılı olmaları ve geçmişlerini öğrenmeleridir. Tarihin toplum açısından daha farklı faydaları olacağına inanmazlar. Örneğin, bu fikirde bir öğretmen İngiltere için imparatorluğun geçmişindeki ırkçılık ve hoşgörüsüzlükle ilgili konulardan kaçınır. Durumu kurtaranlar tartışmalı konuları ele alırlar fakat öğrencilerin çatışmanın kökenine tam olarak inmeleri için uğraşmazlar. Ayrıca tartışmalı konuları farklı bağlamlarda meydana gelmiş benzer çatışmalar üzerinden ele almayı tercih ederler. Bu sayede toplumsal çatışmalara değinmeden tartışmalı konuları konuşmayı denerler. Risk alanlar, tartışmalı konuları ele almaktan çekinmezler. Tarihin daha farklı toplumsal faydalar sağlayabileceğine inanırlar. Geçmiş ve gelecek arasında bağ kurarlar. Öğrencilerini farklı bakış açılarına anlayış göstermeleri için teşvik ederler. Özgürlüğün Bedeli (Michael Collins) ve Cesur Yürek (Braveheart) gibi geçmişin çağdaş ve popüler yorumları olan tarihi filmleri sorunlu olsalar bile değerli görürler.

Tartışmalı konuları ele almada öğretmenlerin benimseyebilecekleri rolleri sınıflandıran bir başka uzman Hess'tir (2004). Öğretmenlerin "meşru" tartışma konusuna karar verme ve öğrencilerle bu konuları ele alma yaklaşımlarında dört farklı rol olduğunu savunur. Bunlar;

inkar (denial), ayrıcalık (privilege), kaçınma (avoidance) ve denge (balance)'dir. İnkar rolünde öğretmen konunun tartışmalı olduğunu düşünmez. Ona göre söz konusu konu başkaları tarafından tartışmalı olarak görülse de tartışmalı değildir ve tek bir doğru bakış açısı vardır. Konuyu tartışmalı olarak ele almak yerine doğru olarak kabul edilen bu bakış açısını öğretecek şekilde ele almak gerektiğini savunur. Ayrıcalıkta, öğretmen konunun tartışmalı olduğunu kabul eder; ancak bakış açılarından birinin kesin doğru olduğunu savunur. Öğrencilerin bu bakış açısını benimsemesi için uğraşır. Öğretmenin kendi doğru kabul ettiği görüşü benimsetmeye çalışması tarafsızlık kavramını ve tarafsızlığın mümkün olup olmadığı tartışmalarını gündeme getirir. Bu bağlamda eğitimin zaten politik olduğu belirtilir. Bu yaklaşımı benimseyenler açısından dikkat çekici bir vurgu vardır; statükoyu güçlendiren ya da sürdüren faaliyetlerin nötr ya da en azından politik olmadığı imajına karşın, statükoyu eleştiren ya da sorgulayan faaliyetler politik olarak nitelendirilmektedir (Ross, 2002'den akt. Hess, 2004, s.260). Kaçınmada ise öğretmen, konunun tartışmalı olduğuna inanır fakat çeşitli sebeplerle bu konuları tartışmalı olarak ele almaktan kaçınır. Hess (2004, s.260), öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almaktan kaçınma sebeplerini ikiye ayırır. İlki ele alınan konudan kaynaklı olarak toplumdan tepki gelmesinden korkması, ikincisi ise öğretmenlerin konuya dair kişisel görüşleri sebebiyle konuya adil bir şekilde yaklaşamayacağını düşünmesi ve kendi görüşlerini empoze etmek istememesidir. Denge rolünde öğretmen tartışmalı konuları sınıfta farklı görüşlere yer verecek şekilde ele almaya çalışır. Amaç öğrencilerin farklı bakış açılarını anlaması ve kendi bundan sonra kendi görüşünü gerekçelere dayalı olarak daha iyi bir şekilde savunmasıdır. Öğrencilerin hangi görüşü desteklediklerileyle ilgilenmezler veya kendi görüşlerini öne çıkarmak için çaba harcamazlar. Bu yaklaşımda temel iki ilke tarafsızlık ve eşitliktir. Buna göre farklı bakış açıları tarafsız bir şekilde ve çatışma durumları eşit güce sahip olacak şekilde sunulur. Hess bu yaklaşımla ilgili bir soruna işaret eder. Ona göre örneğin, toplumun bir kesimi tarafından sakıncalı olarak değerlendirilen bir konuyu dengeli bir şekilde olsa bile tartışmalı olarak ele almak eleştirilmelerine sebep olabilir. Bu durumdan kaçınmak için göreceli olarak daha "güvenli" yani bir anlamda suya sabuna dokunmayan konular ele alınarak bu sorunun üstesinden gelinmeye çalışılır.

Tartışmalı konuları ele almada öğretmen rolleriyle ilgili bir başka sınıflama Crick Report'ta (QCA, 1998, s.59) yapılır. Raporda tartışmalı konuları ele almada üç temel öğretmen rolünden bahsedilir. Bunlar; tarafsız başkan (neutral chairman), dengeli (balanced) ve açıklanmış bağlılık (stated commitment). Tarafsız başkan rolünde öğretmen, kişisel görüşünü dile getirmez. Çeşitli kanıtların göz önünde bulundurulmasını ve her türlü görüşün ifade edilmesini sağlar. Yalnızca tartışmalara rehber olarak hareket eder. Dengeli yaklaşımda ise öğretmen, bir konunun tüm yönlerinin ele alınmasını sağlamak için uğraşır. Gerektiğinde sınıfta temsil edilmeyen veya az temsil edilen görüşleri kendi görüşüymüş gibi savunarak öğrencilere meydan okur. Bağlılık duruşunu benimseyen öğretmen tartışmayı başlatmak veya sürdürmek için başlangıçta kendi fikirlerini açıkça ifade eder. Ayrıca öğrenenleri kendi görüşlerini açıklamaları için teşvik eder.

Bu durumda öğretmenler tanımlanan bu rollerden hangisini benimsemelidir? Tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımlar, kendi görüşlerini ifade etmekle ilgili olarak üstlendikleri roller öğrenenlerin açıklamalarına karşı verdikleri tepkiler (Kelly, 1986) ve hatta ses tonları sürecin verimli bir şekilde işlemesini etkileyen önemli dinamiklerdendir. Elbette sorun merkezli program temelinde düşünüldüğünde öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almaktan kaçınmamaları gerekir veya öğretmenlerin tartışmalı bir konuyu ele alırken farklı bakış açılarını görmezden gelmemeleri gerekir. Öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almaktan kaçınmadığı ve farklı bakış açılarını öğrenenlere sunduğu varsayıldığında diğer rollerin benimsenmesiyle ilgili çeşitli yorumlar yapılabilir. Örneğin, Crick Report (QCA, 1998) ortaya koyduğu öğretmen rollerinden birini daha iyi olarak tanımlayıp öne çıkarmaz. Ayrıca rapor, bu yaklaşımlardan sadece birini benimseyerek her durumda onu kullanmayı önermez. Raporda, her yaklaşımın bazı sınırlılıkları ve avantajları olabileceği ifade edilir. Bu nedenle öğretmenlerin farklı bağlamlarda uygun rolleri benimsemeleri tavsiye edilir. Öte yandan Kelly (1986) öğretmenlerin 'demokratik katılımlı tarafsızlık' rolünü benimsemesini önerir.

Benzer şekilde öğretmenlerin tartışmalar boyunca görüşlerini açıklayıp açıklamamaları konusunda net bir öneri yoktur. Bu nedenle öğretmenlerin fikirlerini açıklama konusunda öğrenenlerden gelen açık veya örtük mesajları analiz etmeleri (Hess ve Avery, 2008, s.511)

ve toplumsal dinamikleri de hesaba katarak dikkatlice karar vermeleri gerekir. Örneğin, bir araştırmada (Hess, 2009b) 518 öğrencinin neredeyse %80'i öğretmenlerin konuya dair kendi görüşlerini paylaşması gerektiğini düşünür. Stradling de tıpkı Hess (2009a, s.70) gibi tartışmalı konuların ele alınmasında her zaman, her durumda uygulanabilecek ilkeler sunmayı doğru bulmaz. Temelde öğretmenlerin, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma becerisine ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına cevap verme esnekliğine sahip olması ve kendi öğretisine yansıtıcı, değerlendirici bir tutum sergilemesi gerekir. Stradling (1984, s.126-127) öğretmenlere değer çatışmaları içeren tartışmalı konuları ele alırken benimseyecekleri rol veya duruşa karar vermek için bazı koşulları göz önünde bulundurmayı önerir. Bunlar;

- Karşılaşılması muhtemel iç ve dış engeller,
- Öğrenenlerin sahip oldukları bilgi, değer ve deneyimleri,
- Öğrenenlerin yaşı ve yetenekleri,
- Diğer derslerde baskın olarak kullanılan öğretim yöntemleri,
- Sınıf iklimi,
- Öğrenenlerin derse ve kullanılan öğretim yöntemlerine karşı tutumları,
- Tartışmalı konuların öğretiminin öğrenenler açısından gereksinimleridir.

2.4.8.4.1. Tarafsız Olmak Mümkün mü?

Stradling (1984, s.125-126), tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili tavsiyelerin çoğunun sınıf pratiklerinden ziyade, teorik analizlerle yapıldığını söyler ve tartışmalı konuları ele almada dengeli olmak, objektiflik, tarafsızlık gibi önerileri bazı açılardan eleştirir. Önerilen yöntem ve stratejilerin genellikle uygulamalarla desteklenmemiş varsayımlara dayalı olduğunu söyler ve bu önerileri sorunlu bulur. Örneğin, öğretmenlerin dengeli, objektif ya da tarafsız bir tutum benimsemeleri önerilir. Stradling, insanların dengeli bir görüş yelpazesinden bahsettiklerinde genellikle tüm bakış açılarını değil, sadece 'güvenli' olarak onayladıkları bakış açılarını kast ediyor olabileceklerini düşünür. Ayrıca bazen öğretmenler dengeli olmak adına şeytanın avukatlığını yapmak zorunda kalabilirler. Aslında öyle düşünmeseler bile ele alınan konuyla ilgili çok dile getirilmeyen bakış açılarını sırf temsil

edilmiş olsun diye kendi fikirleriymiş gibi sunabilirler. Bu durumda dengeli olmak adına şeytanın avukatlığını yapmak sorunlara sebep olabilir. Bazı öğrenciler veya ebeveynleri öğretmenlerin şeytanın avukatı rolünde sundukları görüşlerin kendi görüşleri olduğunu düşünebilir. Yine, objektiflik/nesnellik kilit bir kavram olarak savunulur; ancak gerçeğin ne olduğuyla ilgili değerlendirmeler sorunlu olabilir. Örneğin, ana bilgi kaynaklarından olan medya önyargılı, eksik ve çelişkili olabilir ve gençlerin çoğunluğu kitle iletişim araçlarının bombardımanı altındadır. Bu eleştirilerin yapıldığı araştırma 1984 yılına aittir. Aradan geçen zaman içinde medyanın etkisinin daha da arttığı söylenebilir ve sosyal medya özellikle gençler ve çocuklar tarafından yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Sosyal medyanın daha da fazla önyargılı, yönlendirici, eksik ve çelişkili içeriklerle dolu olduğu iddia edilebilir. Stradling, konuyla ilgili bazı gerçekleri tespit etmenin mümkün olduğu durumlarda bile, neyin ilgili, önemli ve doğru olup olmadığı konusunda öznel yorumlara dayalı bir seçim sürecinin söz konusu olduğunu söyler. Nihayetinde bu konular üzerine tartışmalar çoğunlukla değer çatışmalarından doğarlar ve bu yüzden dahil olan kişilerin motivasyonlarından, çıkarlarından, inançlarından, ilkelerinden ve niyetlerinden kaçınılamaz bir şekilde etkilenirler. Tarafsızlık konusunda ise bir otorite figürü olarak öğretmenlerin savundukları görüşlerin, öğrenenlerin görüşlerini etkileyebileceği ve bu nedenle öğretmenlerin tarafsız bir duruş benimsemesi gerektiği savunulur (Humanities Curriculum Project, 1970'den akt. Stradling, 1984, s.126). Stradling, John Locke'un "tabula rasa" kavramını kullanır ve çocukların tartışmalı konularla ilgili önceden edindikleri bilgilerle okula geldiklerini, onların birer boş levha olmadığını söyler. Üstelik ona göre çocukların tartışmalı konularda fikirlerini etkilemek açısından aileleri ve arkadaşları öğretmene kıyasla daha önemli bir otoritedir. Ayrıca araştırmalarında öğretmenlerin tarafsızlığı sürdürülebilir bulmadığını belirtir. Yine bazı öğretmenler eğer kendi görüşlerini açıklamazlarsa öğrencilerin güvenini kaybedeceklerini düşünürler.

Tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin tarafsız olması gerektiğini savunanlardan biri Stenhouse'tur. Ona göre öğretmen tarafsız olmalı ve ele alınan konuda kendi tercih ettiği çözümü veya desteklediği görüşü belirtmemelidir. Ayrıca öğretmenler zengin, çeşitli ve dengeli kanıtlar kullanarak farklı görüşlerin temsil edilmesini sağlamalıdır

(Stenhouse, 1970'den akt. Dearden, 1981). Dearden'e göre ise bazı konularda epistemik tarafsızlık mümkündür. Örneğin; herhangi bir inançla ilişkili olmayan veya ahlaki ikilem barındırmayan konularda kişilerin tarafsız kalması daha kolay ve olasıdır; ancak her durumda tarafsız kalmak mümkün ve gerekli değildir. Öte yandan Kelly (1986), en makul ve gerçekçi olanın "demokratik katılımlı tarafsızlık" rolünü benimsemek olduğunu savunur. Ona göre nihayetinde öğretmen de bir insandır ve görüşlerini gizlemeye çalışması çok gerçekçi bir çaba değildir. Öğretmenlerin bir jest veya ses tonuyla bile düşüncelerini açık etmeleri mümkün olduğundan tam bir tarafsızlık neredeyse imkânsızdır. Zaten tarafsızmış gibi yapmaya gerek de yoktur. Çünkü çocuklar gerçek anlamda düşünmeye yönlendirildiklerinde kolaylıkla telkin edilebilecek kadar çaresiz değillerdir. Aksine görüşlerini olağan bir şekilde açıklayan öğretmen öğrencileri de aynı şey için cesaretlendirmiş olur.

Burada tartışmalı konuları ele almada önemli görülen tarafsızlık ilkesiyle ilgili çelişkili bir durum ortaya çıkmaktadır. Tartışmalı konuları ele almada "tarafsızlık" kolaylıkla tanımlanabilecek, somut bir özellik değildir. Çünkü tartışmalı konuların ele alınmasında tarafsızlık, öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımlar, kendi görüşlerini ifade etmekle ilgili olarak üstlendikleri roller, kullandıkları materyaller, çocukların açıklamalarına karşı verdikleri tepkiler (Kelly, 1986) gibi çok farklı dinamikler tarafından etkilenir. Örneğin, Kelly'nin aktardığı gibi muhalif görüşlere izin verir gibi görünseler bile bazı öğretmenler daha başarılı olan öğrencileri kendilerinin doğru kabul ettikleri görüşü sunmaya yönlendirmek, bu görüşü destekleyen söylemleri övmek gibi hilelere başvurarak tarafsızlığı zedeleyebilirler. Bununla birlikte öğretmenler konuya dair kendi görüşlerini açıkça ifade edip, farklı düşünmenin olağan olduğunu ve kendi görüşünün bir üstünlüğü olmadığını vurgulayarak, çatışma durumlarını dengeli bir şekilde sunarak tarafsız kalabilir (Kelly, 1986). Yani buradaki tarafsızlık öğretmenin bir tarafı tutması ve bunu açıklamasıyla ilgili bir durum değildir. Öğretmenin farklı fikirler arasında bir üstünlük sağlamaya çalışmadan, farklı görüşleri dengeli bir şekilde sunmaya çalışmasıyla ilgilidir. Örneğin, bir öğretmen kürtajın doğru olmadığına inandığı halde bu meseleyi tartışmaya açabilir. Kürtaj hakkıyla ilgili alternatif görüşleri yok saymadan, bütün görüşleri dengeli bir şekilde sunabilir ve

öğrenenlerin görüşlerini yönlendirmek için uğraşmadan kendi görüşünü gerekçeli bir şekilde açıklayabilir. Yani aslında tarafsız olmak ile adil olmak arasında önemli bir fark vardır.

Sonuç olarak öğretmenlerin benimsedikleri yaklaşımlar, sınıfın koşullarına, öğrenenlerin sahip olduğu bilgi, değer ve deneyimlere, okul iklimine ve hatta okulun bulunduğu toplumsal bağlama göre farklılaşabilir ve farklı durumlarda farklı sınırlamalar söz konusu olabilir. Bu sebeple özellikle sosyal bilgiler dersleri gibi değer aktarımı konusunda kritik bir içeriğe sahip olan derslerde öğretmenlerin tutumları ve benimseyecekleri roller üzerine düşünmeleri ve doğruyu bulmak için çabalamaları mesleki etik gereğidir ve önemli bir eğitsel çabadır. Öğretmenler tartışmalı konuları ele alırken benimseyecekleri rollerle ilgili kararlarında bütün bu çelişkileri göz önünde bulundurmaları gerekir.

Tüm bunlara ek olarak açıkça ırkçı veya cinsiyetçi olan görüşler sunulduğunda öğretmenlerin bu görüşlerin neden kabul edilemez olduğunu belirtmek için ahlaki bir sorumluluğu vardır. Yani insan haklarıyla ilgili konularda tarafsız kalmak doğru kabul edilmez. Bu tür konularda önyargıların nedenlerini belirlemek ve açıklamak önemlidir (Passe ve Evans, 1996; QCA, 1998, s.56).

Burada Washington ve Humphries'in (2011) araştırmalarında uygulamalarını inceledikleri öğretmenin seçimlerini ve deneyimlerini gözden geçirelim. Bu araştırmada aynı zamanda araştırmanın yazarlarından biri olan sosyal bilgiler öğretmeninin, tartışmalı konuların öğretimine dair deneyimleri incelenir. Öğretmen tartışmalı konuları ele alırken konuya dair görüşlerini açıklamayı seçer, yani demokratik katılımlı tarafsızlık (Committed Impartiality) rolünü benimser. Ona göre sınıfındaki öğrenciler zaten bu düzeye gelene kadar farklı ideolojik öğretilere maruz kalmışlardır. Ayrıca öğretmenin bir konuda fikir beyan etmesi karşısında, öğrenenler hemen etkilenerek görüş değiştirebilecek kadar savunmasız değildir. Öğretmen bu konudaki seçiminde eylemlerini pedagojik olarak savunabileceğini ve öğrenenlerden veya velilerden gelebilecek tepkilere karşı okul idaresinin kendisini destekleyeceğinden emin olduğunu söyler. Ayrıca öğrenenlerin gerçeği kanaatten ayırmaları için çabaladığını ve kendi görüşlerini açıklarken görüşünün bir üstünlüğünün olmadığını anlamaları için uğraştığını belirtir.

Bu öğretmen ırkçılıkla bağlantı konuları sınıflarında ele alır. Zaman zaman beyaz öğrenenlerin uygunsuz bir şekilde ırklarla ilgili yorumlar yaptığını belirtir. Bu durumlarda aşırı tepki vermekten kaçınmaya çalıştığını söyler. Yine de, köleliği savunmanın kabul edilebilir bir bakış açısı olmadığını ve bu durumlara müdahale ettiğini belirtir. Sınıfında çocukların hassas konularda rahatsız edici yorumlar yapmasını engellemek için farklı yollar dener. Örneğin, bazı durumlarda çocukları, tartışmalar sırasında akıllarına gelen her şeyi söylememek konusunda uyarır. Çocuklara bazı ölçütler sunar. Buna göre; 1) söylenecek şey açıkça anayasaya aykırı ise (ırkçılık gibi), uygun değildir. 2) haberlerde açıkça tartışıldığını duyacağınız bir şey değilse, uygun değildir. 3) birini derinden rahatsız edebileceğini düşünüyorsanız, söylemek uygun değildir. Son maddenin tek amacının öğrenenlerin sınıf arkadaşlarına karşı saygılı olmalarını sağlamak olduğunu açıklar. Öğrenenlere, bu tür bakış açılarına sahip olma hakları olduğunu; ancak diğerlerini rahatsız edici yorumlarda bulunma ve bu nedenle olumlu bir öğrenme ortamını ihlal etme hakları olmadığını söyler. Bu uygulamanın işe yaradığını, zamanla birbirlerine daha saygılı davrandıklarını söyler. Öğretmenin, tartışmalı konulardaki uygulamalarını sorunsuz bir şekilde sürdürülebilmek için aldığı daha farklı önleyici tedbirler de vardır. Öncelikle tartışmalı konuları ele almadan önce öğrencilerle güçlü ilişkiler kurmaya çalışır, bunun çok önemli olduğunu düşünmektedir. Çünkü öğrenenlerin ona güvendiklerinde kendi görüşlerini daha rahat açıklayacaklarına inanır. Bunun yanında sınıf dinamiklerinin iyi olmadığı ya da ırksal olarak heterojen sınıflarda eğer çocukların birbirlerine saygılı olmadığına dair izlenimleri varsa daha farklı bir yol izler. Böyle sınıflarda tartışmalı konuları ele almaktan vazgeçmez; ancak sınıfta tartışmalar yaptırmaz. Örneğin, sınıflarından birinde ırkçı tutumlar sergileyen ve ırkçı söylemleri olan çocukların olduğunu fark etmiştir. Bu sınıfta ırkçılık sorununu tartışmalı bir şekilde sunmuş; fakat sınıfta bir tartışma başlatmamıştır. Bunun yerine öğrenenlerden konularla ilgili kişisel düşüncelerini yazmalarını ve not almalarını istemiştir. Öğretmen öğrenenlerin yazdıklarını okuyunca kaygılanmakta haklı olduğunu anladığını söyler. Çünkü öğrenenlerden bazıları kışkırtıcı şekilde cevaplar yazmışlardır. Öğretmen, öğrenenlerin bu yazılarına onları düşündürmeye sevk edecek şekilde yine yazılı olarak geri dönütler verir. Öğretmenin önleyici tedbirlerinden bir diğeri dersi planlamaktır. Dersler iyi planlanmış olsa bile sınıflarda beklenmedik durumlar ortaya çıkabilir. İyi planlamalar yapmak süreci

yönetmek ve olası aksilikleri kontrol etmek için gereklidir. Özellikle ırk sorunları gibi meselelerde en kötü senaryonun ne olabileceği ve nasıl tepkiler vermek gerektiği üzerine kafa yormak gerekir. Planlamalarda dikkat edilmesi gereken şeylerden biri öğrenenlerin ele alınan konuya dair arka plan bilgisine erişiminin sağlanmış olmasıdır. Tartışmalar sadece öğrenenlerin inançları üzerine yürütülmemelidir, konuya dair bilgileri de önemlidir (Washington ve Humphries, 2011).

Tartışmaların sadece öğrenenlerin inandıkları şeylere odaklanması tartışmaların kişiselleştirilmemesine sebep olur. Bu nedenle öğrenenlerin konuya dair arka plan bilgisi edinmeleriyle ilgili detaylar planlanmalıdır. Tartışmalarda öğrenenlerin konuyla ilgili okumalarındaki gerçeklikleri yorumlamalarına fırsat verecek sorular sormak iyi bir başlangıçtır. Bu süreç katılımcıların konuyu daha iyi anlamasını sağlayabilir ve onları konunun içine çekebilir. Başlangıç için olgusal gerçekler üzerine konuşmak ve düşünmek hem sürece hem de konuya ısınmak için bir fırsat sunabilir. Örneğin, "metne göre uygulanan politikaların sebebi neydi?" gibi olgusal ve aydınlatıcı sorularla başlangıç yapılır. Daha sonra öğrenenlerin kişisel görüşleri sorulur.

Yukarıda tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenler için çeşitli öneriler ve stratejiler sunulur. Her ne kadar tartışmalı konuları ele almak zor olarak nitelendirilse de öğretmenlere yol gösterebilecek birçok uygulama önerisi vardır. Düzenli bir şekilde etkili tartışmalar yürütmeye çalışan öğretmenler zamanla bu konuda daha donanımlı hale gelebilirler. Çünkü bu süreç aynı zamanda öğretmenlerle öğrenenler ve toplum arasında etkileşimli bir iletişim sürecidir. Dolayısıyla öğretmenler zamanla öğrenenlerin özelliklerini, velileri ve toplumsal bağlamı daha iyi anlayıp tanıyabilirler. Toplumsal bağlamı daha iyi analiz ederek velilerle güven temelli ilişkiler kurabilirler. Ebeveynlerle iyi ilişkiler kurmak, öğretmenin niyetini anlamalarını ve öğretmene güvenmelerini sağlar. Öğrenenlerin nelerle ilgilendiğini, tartışma becerileri açısından güçlü ve zayıf yönlerini tanımlayabilirler. Bütün bunlar tartışmalı konuları sorunsuz bir şekilde ele alabilmeyi destekleyecektir. Bu şekilde öğretmenler sınıflarını birer "demokrasi laboratuvarı" (Parker, 1996b, s.1) haline getirebilirler.

2.5. Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Tartışmalı Konular Öğretimi

Bu başlık altında sosyal bilgiler öğretim programlarının tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımı ve bu konuların sosyal bilgiler sınıflarına nasıl yansıdığı ele alınmaktadır.

2.5.1. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Tartışmalı Konuların Yeri

2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında (MEB, 2005), sadece açıklamalar kısmında tartışmalı konuların ele alınmasına değinilir. Doğrudan tartışmalı konularla ilgili tek açıklama sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenin nasıl olması gerektiğiyle ilgili kısımda yapılır. Burada "İyi bir sosyal bilgiler öğretmeni öğrencilerin tartışmalı konuları incelemelerine yardımcı olur." (Dorow, 1989'dan akt. MEB, 2005) şeklinde bir alıntıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları ele almaları gerektiği belirtilir. Bunun dışında doğrudan tartışmalı konulardan bahsedilmese de sosyal bilgiler öğretim programının uygulanması ile ilgili açıklamaların yapıldığı kısımda öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşı karşıya getirilmesi önerilir. Programda bu konuyla ilgili açıklama şöyledir:

> *Öğretmen, "sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarına önem vermelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin, vb.) bilimsel yöntemleri sezdirilmelidir. Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmelerini sağlamalıdır.*

Bunların dışında sosyal bilgiler öğretim programı becerilerinin çoğunluğu tartışmalı konularla öğrenme ile geliştirilebilecek becerilerdir. Örneğin, programda yer alan "eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, sosyal katılım becerisi, empati becerisi" (MEB, 2005), gibi beceriler tartışmalı konularla öğrenme ile geliştirilebilecek becerilerdir. Tüm bunlara ek olarak bu program, öğretmene kazanımlar aynı kalmak kaydıyla ünite içinde değişiklik yapma şansı verir. Üstelik öğretmenlerin tartışmalı konuları kullanması gerektiği açıkça yazılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde dolaylı da olsa tartışmalı konuları ele almayı destekler şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte programda tartışmalı ve hassas konularla

ilgili hiçbir örneğe ve ek açıklamaya yer verilmezken öğretmenlerin kendi başlarına tartışmalı konuları programa dahil etmelerini beklemek doğru olmaz. Zaten zor olan tartışmalı konularla öğrenme uygulamaları için programın açık bir şekilde öğretmenleri desteklemesi, örnek uygulamalar ve materyaller sunması gerekir.

2017 yılında sosyal bilgiler dersi de dahil çoğu öğretim programı yenilenmiştir. Yeni sosyal bilgiler öğretim programı 4. sınıftan 7. sınıf düzeyine kadar ilkokul ve ortaokul için tek bir program olarak hazırlanmıştır. Bu programının genel olarak önceki programa göre daha sade olduğu ve daha az detay içerdiği söylenebilir. Program tartışmalı konularla öğrenme açısından incelendiğinde "programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlar" başlığı altında iki noktada tartışmalı konularla öğrenmeye değinildiği görülmektedir. Bunlardan birinde öğretmenlere doğrudan tartışmalı konuları kullanmaları önerilir. Programdaki bu açıklama şöyledir: "Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir." (MEB, 2018). Bunun dışında önceki programda yer alan öğrencilerin gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşı karşıya getirilmesi yönündeki öneri bu programda aynen alınmıştır. Yeni programdaki açıklama aşağıdaki gibidir:

> *Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler" ve "yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler" anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünmeleri sağlanmalıdır.*

Dolayısıyla önceki sosyal bilgiler programı ile yenilenen programın tartışmalı konularla öğrenmeye yaklaşımlarının benzer olduğu söylenebilir. Her iki program da tartışmalı konuların ele alınabilmesi için açık bir kapı bırakır; ancak sosyal bilgiler ders kitaplarında herhangi bir konunun tartışmalara açık bir şekilde ele alındığı bir örnek yoktur. Tatar (2018) tartışmalı konuların ele alınması açısından öğretim programlarını incelediği araştırmasında bu konuların ilk ve ortaokul programlarında ihmal edildiğini ortaya koyar. Tarman (2006) ise araştırmasında sosyal bilgiler programlarının tartışmalı konuları farklılıklara saygı gibi

değer aktarımı ile aldığını ortaya koymuştur. Böylesi zorlu bir alanda uygulamalar yapabilmeleri için öğretmenlerin bundan daha fazlasına ihtiyaçları vardır.

Tartışmalı konular sosyal bilgiler eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır. Buna rağmen bu konuları öğretim programlarından dışlamak kolayı seçmek ve sonunda önemli kazançlardan vazgeçmektir. Öğretim programı ve ders kitapları tartışmalı konuların açık bir şekilde tartışılmasını destekleyecek nitelikte olmalıdır. Tartışmalı konularla öğrenme konusunda örnek ders planları ve materyaller öğretmenlerin bu zorlu uygulamaların üstesinden gelmede işini kolaylaştıracaktır.

2.5.2. Sınıflarda Neler Oluyor?

Sosyal bilgiler veya tarih eğitimcisiyseniz, hangi eğitim kademesinde olursa olsun eğer sınıfınızda öğrenenler özellikle güncel tartışmalı konular hakkında hiçbir soru sormuyorsa veya yorum yapmıyorsa onlara sağladığınız özgürlük alanını gözden geçirmeniz gerekir. Çünkü özellikle sosyal bilgiler ve tarih dersleri gibi derslerde bu konuların bir şekilde gündeme gelmesi kaçınılmazdır. Öğrenenler özellikle gündemde olan tartışmalı konulara karşı ilgilidir ve sınıflarda bu konularla ilgili konuşur veya sorular sorarlar (Koldaş, 2018). Özellikle öğretmenler tartışmalı konuların nasıl ele alınabileceğiyle ilgili donanımlı olmadığı için ve öğrenenler de tartışma temelli pedagojik süreçlere aşina olmadığı için, sınıflarda tartışmalı konulara dair pek çok sorun ortaya çıkabilir. Mesela öğrenenler herhangi bir kaynağa/kanıta dayandırmadıkları spekülatif iddiaları gerçekmiş gibi sunabilirler. Çoğunluğun doğru olarak kabul ettiği bakış açısı tek doğruymuş gibi diğer görüşler dışlanabilir. Öğretmen otoritesini kullanarak kendi fikirlerini dayatabilir. Bu başlık altında Türkiye'de öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar temelinde, özellikle gözleme dayalı bulgular kullanılarak tartışmalı konularla ilgili sınıflarda olup bitenler üzerine bir değerlendirme yapılmaya çalışılır.

Tartışmalı konular sınıf ortamına getirilse bile tartışmaya kapalı bir şekilde sunulabilir. Buna göre öğretmenler tartışmalı konuları ele alırken öğretim programlarında yer aldığı şekliyle, tek bir bakış açısını 'doğru' olarak sunuyor olabilirler. Bu nedenle araştırmalar öğretmenlerin tartışmalı konuları sınıflara getirdiğini gösterse de bu konular tartışmalara

kapalı olarak sunuluyor olabilir. Nitekim gözleme dayalı araştırmalar bu durumu destekler bulgular ortaya koyar (Günal, 2016; Öztürk, 2017; Tokdemir, 2013). Örneğin, Tokdemir (2013), öğretmenlerin basit düzeydeki karşılıklı konuşmaları dahi tartışma diye nitelendirdiklerini söyler. Sınıflarda meydana gelen tartışmaların çoğunlukla öğretmenin soru sorması ve öğrencilerin soruyu cevaplaması şeklinde alt boyutta tartışmalar olduğunu belirtir. Gözlemlediği sınıflarda, farklı görüşlerin ve bu görüşleri destekleyen kanıtların ve kaynakların incelendiği, anlamayı geliştirmek ve doğru bilgilere ulaşmak amacıyla yapılan müzakereci tartışmalar yapılmadığını belirtir. Yine gözlemlenen 40 saatlik dersin hiçbirinin tartışmaya dayalı olarak planlanmadığını ve öğretmenlerin derslerde tartışma başlatmak için doğan fırsatları etkili bir şekilde kullanamadıklarını ortaya koyar.

Benzer şekilde Günal'ın (2016) araştırmasında öğretmenler tartışmalı konuları ele aldığını söylese bile gözleme dayalı bulgular, öğretmenlerin 'bazen' tartışmalı konularda farklı görüşlerden 'sadece bahsettiğini'; ancak bu görüşleri kanıtlar ve kaynaklar temelinde tartışmaya açmadığını ortaya koyar. Günal öğretmenlerden birinin Ermeni meselesiyle ilgili uygulamasından bir kesit sunar. Uygulama sürecinden alınan bu kesitte öğretmenin açıklamaları aşağıdaki gibidir:

> *Tehcir olayında 600-700 bin Ermeni bugünkü Kuzey Suriye'ye göç ettirildi. Ermeniler ise 3 milyon Ermeni'nin göç ettirildiğini ve 1 milyon üzerinde Ermeni'nin ise bu göç sırasında öldüğünü iddia etmektedir… [Ermeniler, Osmanlıda yaşayan Ermeni nüfusunun sayısı için] üç milyon rakamını veriyor. O dönemde Doğu Anadolu Bölgesi'nde üç milyon kişi yok… Bir buçuk milyon Ermeni öldü diyorlar ama toplu mezarlar yok, öyle olsaydı toplu mezarlar olurdu…Bosna'da yaşanan olaylardan sonra toplu mezarlar ortaya çıktı. En sonuncusu 2012'de Google Earth yardımıyla belirlendi. Ermeniler ölülerin Fırat Nehri'ne atıldığını söylüyor ama böyle bir durum olsaydı mutlaka o insanlar tespit edilirdi. Hiçbir kaynakta böyle bir bilgi yok. Bu ölümler doğal ölümdür. Bir de o dönemdeki şartları düşünün. Nüfus çok olduğu için tehcir bir yıl sürmüştür. Bu nüfusun dörtte biri ölmüştür. Tabii Allah rahmet etsin diyoruz. Çünkü ölenlerin çoğu çocuk. Savaş ortamında böyle durumlar olabilir. Açlık, yaşlılık, hastalıktan ölüm var…*

Burada öğretmen sadece farklı görüşlerin varlığından sözel olarak bahseder, farklı görüşleri kaynaklar temelinde tartışmaya açmaz. Bunun dışında araştırmada bazı öğretmenlerin özellikle Cumhuriyet Tarihi kapsamındaki konularda öğretim programlarında sunulan kabullerden farklı olarak bazı tarihçilerin görüşlerini dile getirdiği belirtilir.

Öztürk (2017) tartışmalı konuların sosyal bilgiler sınıflarında nasıl ele alındığını incelemek için 192 saatlik ders gözlemi yapmıştır. Araştırmanın nicel tarama kısmında öğretmenlerin çoğunluğunun tartışmalı konuları ele aldığını belirtmesine rağmen gözleme dayalı bulgular tartışmalı konuların planlı bir şekilde sınıfa getirilmediğini gösterir. Öztürk'ün araştırmasının gözleme dayalı bulguları Tokdemir (2013) ve Günal'ın (2016) araştırmalarındaki gözleme dayalı bulgularla benzer sonuçlar ortaya koyar. Bu araştırmada da öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alırken bu konulardaki farklı görüşleri ve bu farklı görüşleri destekleyen kaynakları ve kanıtları sundukları gözlenmemiştir. Araştırmanın gözlem sürecinden, sınıflardan sunulan kesitler çoğunlukla tartışmalı konulara anlatım ve soru cevap teknikleriyle sadece değinildiğini gösterir. Uygulamaları gözlemlenen öğretmenler tartışmalı konularla ilgili farklı görüşleri destekleyici kanıtlarla tartışmaya açmaz. Bunun yerine bazen öğrencilere sorular yönelterek fikirlerini alırlar. Bu konuşmalar en iyi ihtimalle 4-5 dakika sürmektedir. Bu araştırmada gözlemlenen sınıflardan birinde tartışmalı bir konu olarak eğitim sisteminin tartışmaya açılmasında örnek olarak sunulan diyalog şöyledir (Öztürk, 2017, 135):

SBÖ2: Eğitim sistemi nasıl sizce çocuklar?

Ö1: Eğitim sistemi ile kimse ilgilenmiyor, adalet yok hocam.

Ö2: Ezberciyiz hocam. Sınavda çıkıyor yapıyoruz.

Ö3. Öğretmenler öğrencilerin üzerine fazla geliyor.

SBÖ2: Peki hanımefendi sen ne düşünüyorsun?

Ö4: Hocam eğitim saçma bir şekil aldı. Tekrar tekrar aynı konuyu anlatıyorlar.

Ö5: Tatil az hocam.

Ö6: Hocam ben ayın hallerini ne yapacağım?

Ö7: Hocam bazı şeyleri bize sorsunlar anket yapsınlar.

Ö8: Hocam müfredat ağır bize göre.

SBÖ2: Arkadaşınızı dinleyin çocuklar!

Ö9:İnsanlar araştırmalı hocam.

SBÖ2: Aslında Mustafa şunu demek istedi. (Öğretmen öğrencinin dediğini özetledi).

Ö10: Oh hocam. Sonunda bize gerçek hayatta işe yarayacak şeyler öğrettiniz.

SBÖ2:Aslında dersimizi her gün bu şekilde işleyebilseydik ne olacak 490 değil de 420 alacaktınız. Daha sonra veliniz gelecekti benim çocuğum neden düşük aldı diyecekti. İdare bizi kötü öğretmen ilan edecekti. Maalesef bir de böyle gerçekler var çocuklar. Yoksa sorgulamak, eleştirmek tabii ki iyidir.

Eğitim sisteminin tartışmaya açıldığı bu kesitte öğretmenin sadece öğrencilerin görüşlerini aldığı görülmektedir. Herhangi bir kanıt ve kaynak kullanılmaz ve bir sorgulamadan bahsedilemez. Halbuki bir konuyu tartışmalı olarak öğretmek demek bir konu hakkındaki farklı görüşleri, bu görüşleri destekleyen argümanları mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde öğrencilere sunmak ve kendi doğrularına ulaşmaları için incelemelerine fırsat vermektir (Hand, 2008, s.213). Ayrıca öğretmenin karşılıklı etkileşime dayalı uygulamaların öğrencilerin sınav başarısını olumsuz etkileyeceği yönünde bir kaygısı olduğu anlaşılır.

Öztürk (2017) sadece bir öğretmenin nadiren öğrencilerinden tartışmalı konularla ilgili araştırma yapmalarını istediğini belirtir; ancak bu araştırma sürecinin öğrencilerde merak uyandırmaya yönelik telkinlerden ibaret olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü sonrasında bu araştırmalar temelinde bir etkinlikten bahsedilmez. Ayrıca aynı öğretmenin tartışmalı konulara zaman ayıramadığı da aktarılır. Bulgularda öğretmenlerin bu konulara dair kısa açıklamaları veya öğrencilere yönelttikleri sorulardan başka örnek bir uygulama sunulmaz. Ayrıca bu öğretmenler tartışmalı konuların ele alınmasında ders kitabına bağlı kalırlar ve uygun materyaller geliştirmeye çalışmazlar. Öğretim programlarının içeriğiyle ilgili tartışmalı konuların ise kişisel görüşlerin açıklanması ve kendi yaşantılarından örnekler verilerek yüzeysel konuşmalarla geçiştirilmiş olduğu görülür. Herhangi bir argüman kullanılmadan gerçekleşen bu diyaloglara ilişkin dikkat çekici örneklerden biri şöyledir (s.126);

Öğretmen: ... Yargı bağımsızlığı. Bağımsız karar verme yani. Bir mahkemenin kararına kişi ya da kurum müdahale etmemelidir. Karar sürecine müdahale edilirse bu adil olmaz.

Öğrenci: Hocam eğer öyle olursa ne yapmalıyız?

Öğretmen: O zaman onu HSYK'ya şikâyet edebilirsiniz çocuklar. Ülkede adil bir yönetim yoksa kanunların uygulanmasında, bağımsız mahkemelerden bahsedemeyiz. Böyle bir ortamda devlete güven kalmaz. Hâkim olduğunuzda kimsenin etkisinde kalmayın. İleride hukukçu olursanız bu söylediklerimi unutmayın. Bazen bir konu ile ilgili çok kimse konuşmaz. Konuşma yasağı uygulanır. Bunda amaç mahkemelerin kararlarını etkilememektir değil mi? Yargı bağımsızlığını sağlamaktır bundaki asıl amaç anlaşıldı mı? Olayları gözlemleyip, yorumlamakta artık size kalmış çocuklar. Bunlardan sonra bunu daha rahat anlayabilirsiniz.

Yargı bağımsızlığı tartışmalı bir konudur; ancak bu diyalogda tartışmalı olarak ele alınmamıştır. Sadece öğretmenin konuşmalarında değer aktarımı konusunda yapılan bir telkinin varlığından bahsedilebilir.

Öztürk (2017), araştırma kapsamında gözlemlere dayalı olarak önemli sonuçlar ortaya koyar. Buna göre öğretmenlerin planlı bir şekilde tartışmalı konuları ele almadıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca tartışmalı konular üzerine bir tartışma başlatma potansiyeli olan fırsatları da kaçırdıklarını ve kullanamadıklarını gösterir. Öğretmenlerin tartışmaları etkili bir şekilde yönetemedikleri, öğrencilere karşı tepkisel davrandıkları, sınıf hakimiyetini sağlamakta sorunlar yaşadıkları, öğretim programlarını yetiştirmeye odaklandıkları, ele alınan konuda odaktan uzaklaştıkları, öğrencilere söz hakkı vermekten daha çok kendilerinin konuştukları, söylemleri dolayısıyla soruşturma korkusu yaşadıkları, tartışmalı konuları ele almaktan çekindikleri, otoriter bir profil sergiledikleri, tartışmayı zaman kaybı olarak gördükleri ve toplumsal sorunlarla ilgilenmek için öğrencilerin henüz küçük olduğunu düşündükleri gözlemlenmiştir. Bununla birlikte gözlem yapılan sınıflarda öğrencilerin birbirlerini dinlemedikleri ve aynı anda konuştukları, konuya karşı ilgisiz oldukları, alaycı ve saygısız davranışlar sergiledikleri, kavram kargaşası yaşadıkları, düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları, tartışmalara katılmadıkları, öğretmenlerini dinlemedikleri, konuyla ilgisi olmayan şeyler konuştukları gözlemlenmiştir (s.144).

Koldaş (2018), tarih derslerinde tartışmalı konuların sınıflara nasıl yansıdığını araştırmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerden biri Devşirme Sistemini örnek olarak verir. Bu öğretmene göre Devşirme Sistemi tarih kitaplarında Osmanlı Devleti açısından önemli ve iyi bir uygulama olarak anlatılmaktadır. Ne var ki öğrencilerin diziler aracılığıyla bu konu hakkında daha detaylı bilgiler edindiğinde, bu olayın devşirilen bir çocuk üzerindeki

etkilerini duygusal olarak hissettiğinde sorgulamaya başladığını belirtir. Bir başka öğretmen de siyasi tarih kapsamına giren donanmanın başarıları gibi konulardansa öğrencilerin saray hayatına dair olayları daha çok merak ettiğini aktarmaktadır. Araştırmada öğretmenlerden biri öğrencilerin kendi yaşantıları temelinde oluşturdukları tarih bilgileri ile okulda öğrendikleri arasındaki çelişki ve çatışmaya dikkat çeker. Bu öğretmen öğrencisiyle arasında geçen bir diyaloğu şöyle aktarır:

> *Çeşitli cemaatlerden duyduklarını bize soruyorlar. Bana mesela bir öğrenci diyor ki Atatürk'ün askerleri Kuran-i Kerim'i koymuş üstüne basmışlar, yakmışlar. Nerden buldun hangi kaynakta yazıyor diyorum. Dedem köyde söyledi dedemin dedesi görmüş o da bana söyledi. Kaynak olması lazım bilimsel bilgi için diyorum benim dedem yalan mı söyleyecek diyor (s.55-56).*

Bu araştırmada öğretmenlerden ikisi sınıfında Rum, Ermeni ve Musevi öğrencileri olduğunu belirtir. Bu öğrenciler sınıftayken Rum, Ermeni ve Musevilerle ilgili bazı tarihi olayları anlatmanın zorluğundan bahsederler. Örneğin, İsrail Devleti'nin kuruluşu, Varlık vergisi, Ermeni Tehciri olaylarını anlatırken özellikle bu öğrencileri incitmemek, kırmamak adına dikkatli olduklarından bahsederler (s.60). Ayrıca araştırmada öğretmenlere "Anlatmaktan çekindiğiniz konular var mı?" diye sorulmuştur. Bu soruya neredeyse bütün öğretmenler "sınıfta Rum/Ermeni/Yahudi/Kürt/Alevi vs. öğrenciler varsa bazı konuları (bu öğrencilerin karşı taraf oldukları konuları) ele almaktan çekindiklerini ve zorlandıklarını söylemişlerdir (s.60-64). Öğretmenlerden biri bu durumlarda öğrencilerin en azından "Türk tezi şunu söyler Ermeni tezi de bunu söyler. Bunu çocukların duymaya hakkı var." (s.61) demiştir. Bu araştırmanın bulgularıyla uyumlu bir biçimde bir başka araştırmada, Ermeni Okullarında görev yapan öğretmenlerin Ermeni Sorununu karşı tarafın argümanlarına ve iddialarına hiç yer vermeden ele almaktan rahatsızlık duyduklarını ortaya koyulur (Kabapınar ve Durmuş, 2014). Ayrıca yine bu araştırmada Ermeni vatandaşların da tarih derslerinde Ermeni Meselesi tek bir bakış açısıyla ele alınmasından rahatsızlık duydukları belirlenmiştir. Katılımcılardan biri "*Tehcir sırasında Ermenilerin ne yaşadığından, yağmalandıklarından, mallarını mülklerini bırakıp gitmek zorunda kaldıklarından hiç bahsedilmiyor*." (s.85) diyerek bu konudaki rahatsızlığını ifade etmiştir.

Yılmaz (2012) ve Koldaş'ın (2018) araştırmalarında katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu tarih dersinin doğal olarak tartışmalı konuları içermesine rağmen ders kitaplarında bu konulara tartışmaya açık bir şekilde yer verilmediğini düşünür. Bunun yerine kitaplarda egemen görüşün kabul ettiği bir bakış açısının doğru olarak sunulduğu belirtilir. Öğretmenlerden bazıları tartışmalı konuların farklı görüşleri kapsayacak şekilde sunulmasından yanadırlar. Tartışmalı konuların politik kutuplaşmaya yol açma riski olduğundan bu konulardan kaçınan öğretmenler vardır. Örneğin, Koldaş'ın (2018) araştırmasında katılımcı öğretmenlerden biri tarihin siyasetle iç içe olduğunu belirterek sınıf içindeki tartışmaların ister istemez siyasi konulara kaydığını ifade etmektedir. Bunu sakıncalı bir durum olarak görür ve öğretmenin bir ideolojinin taraftarı olarak yaftalanma riski ile karşı karşıya kaldığını söyler. Bu sebeplerle Türkiye'nin tartışmalı konuları tarih derslerinde ele almaya hazır olmadığını belirtir. Bu öğretmen bir tarih dersinde "Laiklik kaldırılsın mı? kaldırılmasın mı?" diye münazara yaptıklarını ve sınıfın iki siyasi görüşe paralel olarak ikiye bölündüğünü aktarır (s.65).

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle araştırmanın modeli açıklanmaktadır. Daha sonra araştırmanın nasıl tasarlandığına ve araştırma sürecinde nasıl bir yol takip edildiğine değinilmektedir. Araştırma ortamı, katılımcılar ve veri toplama ve verilerin analizi gibi metodolojiye dair süreç ve tasarımlar detaylıca açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı tartışmalı ve hassas konuların ele alınabileceği ortaya koymak için uygulamalar geliştirmek ve bu uygulamaları değerlendirmek; bu konuların ele alınmasında yaşanabilecek sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasındaki sorunların tanımlanması; daha sonra tartışmalı konuların eğitsel bir araç olarak kullanıldığı uygulamaların planlanması; bu konuların etkili bir şekilde nasıl ele alınabileceğini anlamak amacıyla geliştirilen bu planların uygulanması ve bu eğitim öğretim süreçlerinin derinlemesine incelenmesi şeklinde bir süreç tasarlanmıştır. Aynı zamanda bu süreç sürekli olarak uygulamaların geliştirilmesi, karşılaşılan sorunların çözümü, planlamaların gözden geçirilerek iyileştirilmesini kapsar. Bu doğrultuda tartışmalı konuların etkili bir şekilde nasıl kullanılabileceğini ortaya koymak ve uygulamalar geliştirmek için araştırmanın amacına en uygun yöntemin eylem araştırması olduğuna karar verilmiş ve araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır.

Pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel paradigmalar içinde eylem araştırmasının temelleri eleştirel teoriye dayanır. Eleştirel teorinin toplumu değiştirmek ve geliştirmek için düzeni sorgulama ve düzeni değiştirmek için eyleme geçme anlayışı bilimsel araştırmalara eylem araştırmasıyla yansır (Ekiz, 2003, s. 140-166; McNiff, ve Whitehead, 2006, s.41-42). Dolayısıyla eylem araştırması sadece bir araştırma değildir. Araştırma yoluyla uygulamaların değiştirilmeye, geliştirilmeye çalışıldığı sistematik bir süreçtir. Eylem araştırmasında amaç

yalnızca bir sosyal olguyu, bir sorunu anlamak değil aynı zamanda o soruna bir çözüm üretmektir. Elliott'un (2001, s.69) eylem araştırması tanımında bu vurgu görülebilir. Ona göre "eylem araştırması, sosyal bir durumun eylem/uygulamalar aracılığıyla geliştirilmesi amacıyla incelenmesi/araştırılmasıdır." Yine Lewin'in "bir şeyi tam olarak anlamak istiyorsanız onu değiştirmeye çalışın." (1952'den akt. Orsucci, 2009, s. 67) sözü eylem araştırmasının temel özelliklerine vurgu yapar. Buna göre araştırılacak olan duruma dair gerekli değişiklikler yapılarak ele alınan konu daha iyi anlaşılabilir.

Sosyal bilim araştırmalarının, karmaşık sosyal yaşamın dinamiklerine bağlı olarak ortaya çıkan davranış problemleri, şiddet, yoksulluk, ayrımcılık, çatışma gibi sorunlara çözüm üretmesi beklenir. Zamanla bilimsel araştırmaların nesnel ve genelleştirilebilir sonuçlarının farklı bağlamlardaki günlük yaşam pratiklerinde ortaya çıkan sorunları çözmede yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Uzmanlar tarafından oluşturulan merkezi politika ve programların uygulanması yerine yüzleşilen sorunların doğasını anlamaya ve duruma özgü çözümler üretmeye dayalı araştırmalara odaklanılmıştır. Eylem araştırmasının ortaya çıkışı bu anlayış değişiminin bir sonucudur (Stringer, 2007, s.1-3).

Eğitim bilimleri açısından bakıldığında eylem araştırması, eğitim uygulamalarındaki problemleri anlamayı, bu problemlere çözüm üretmeyi ve bu sayede eğitim uygulamalarını geliştirmeyi, nihai olarak araştırmanın katılımcılarının güçlendirilmesi yoluyla (Creswell, 2012, s.;577; Elliott, 1978, s.356; Stringer, 2007, s.1) toplumun/dünyanın dönüşümüne/gelişimine katkı sağlamayı amaçlar (McNiff, ve Whitehead, 2006; s.12). Bu süreçte araştırma prosedürleri kadar değişim ve dönüşümü sağlayacak olan eylemler de önemlidir. Bu eylemlerin amacı durumu daha iyi anlamak, değerlendirmek ve değiştirmektir (Costello, 2003, s. 5). Bu sebeple eylem araştırmasında odaklanılan sorun olağan koşullar içinde uzun süreli olarak incelenir. Sorun daha iyi anlaşıldıkça alternatif çözümler uygulanır ve tekrar bu uygulamalar değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s.78). Bu çaba, var olan durumu anlama, uygulamalar geliştirme, uygulamaları iyileştirme ve öğrenciler ve ilgili diğer kişilerin yaşamlarını iyileştirme için yapılır.

Bunun yanında eylem araştırmasının sadece durumun anlaşılması ve uygulamaların iyileştirilmesi olmadığını aynı zamanda bir teori geliştirmeyi gerektirdiği ifade edilir (Elliott ve Adelman, 1975, s.106; McNiff, ve Whitehead, 2006; s.63). Buna göre eylem araştırması, sınıf ortamında öğretmenlerin karşılaştığı pratik sorunların anlaşılmasına, bu sorunlara çözüm üretilmesine ve bir öğretim teorisinin geliştirilmesine katkı sağlar.

Eylem araştırmasında, araştırma ve eylem süreci ayrılmaz. Bu iki süreç döngüsel bir şekilde birlikte yürütülür. Araştırma ve uygulama süreci verilerin toplanması; bu verilerin analizi ve yorumlanması; olumlu değişiklikler için eylem stratejilerinin planlanması ve başlatılması; bu uygulamaların daha detaylı veri toplama, analiz etme ve yorumlama yoluyla değerlendirilmesi şeklinde devam eder. Araştırma süreci tamamlandığında her ne kadar veri toplama ve sorgulamanın yoğunluğu azalsa da eylem süreci devam eder. Çünkü bu süreçteki faaliyetlerin amacı sadece araştırma süreci boyunca bir uygulama yapmak değildir. Amaç uygulamada yaşanan soruna bir çözüm üretmektir ve bu yolla uygulamaları geliştirmektir (Somekh, 2006, s.6-7). Bu sayede araştırmacılar eylem araştırması sürecinde bilimsel bilgi üretimine katkı sağlarken bir yandan da eğitsel bir sorunun çözümü için derinlemesine incelemeler yaparlar. Araştırma sürecindeki uygulamalarla birlikte araştırmacının hem kendisi hem de katılımcılar deneyim yoluyla öğrenir ve gelişirler. Elliott (2001, s.49) eylem araştırmasının öncelikli amacının uygulamaları geliştirmek olduğunu, bilgi üretmenin ikincil bir amaç olduğunu savunur. Ayrıca eğer bir eylem araştırması uygulayıcılar ya da katılımcılar açısından yaşadıkları bir sorunun çözümüne dair fark yaratmamışsa amacına ulaşmakta başarısız olmuştur (Stringer, 2007, s.12).

Eylem araştırması özellikle eğitim alanında son yıllarda daha fazla tercih edilmeye başlanmıştır ve hakkında gittikçe genişleyen bir alanyazına sahiptir. İlgili alanyazında sıklıkla vurgulanan bir nokta olarak "araştırmacı öğretmen" kavramı karşımıza çıkmaktadır. Hatta yukarıda değinildiği gibi "araştırmacı öğretmen" kavramı eylem araştırmasının eğitim araştırmalarında kullanılmaya başlanmasında anahtar kavramdır. Bu bağlamda alanyazında karşımıza çıkan eylem araştırmasının uygulayıcısının öğretmenler olduğu vurgusu eylem araştırmasını sadece öğretmenlerin yürütebileceğini düşündürmemelidir. Okullarda, işletmelerde ve çeşitli organizasyonlarında çalışan kişiler ve hatta öğrenciler bile eylem

araştırması yapabilirler (Kincheloe ve Steinberg, 1998; McNiff ve Whitehead, 2006; s.7; Stringer, 2007, s.1). Mills (2003, s.5)'e göre eylem araştırması, öğretmenler, müdürler ve eğitim ortamındaki diğer paydaşlar tarafından okulun işleyişi, eğitim öğretim durumları ve öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili bilgi toplamak için yapılan sistematik araştırmalardır.

Eğitim ve eğitim programlarıyla ilgili yenilikçi politikaların geliştirilmesi ve bu çalışmaların değerlendirilmesi konusunda çalışan, eylem araştırması hakkında kitabı ve pek çok makalesi olan John Elliott eylem araştırması konusunda önemli isimlerden biridir. Öğretmenlerin akademik camianın teorik bilgi dayatmasından rahatsızlık duyduklarını aktarır. Ona göre özellikle öğretmenlerin yetkinliklerinin ve deneyim yoluyla elde ettikleri donanımlarının görmezden gelinerek bir grup uzman tarafından öğretmenlerin uygulamalarına dair geçerli olabilecek bilgi üretimi, teori ve pratik arasında bir uçuruma yol açmıştır (Elliott, 2001, s.45). Bu teori ve uygulama arasındaki sorunun ortadan kaldırılması için eylem araştırması ile öğretmenler kendi eğitsel sorunlarına karşı araştırma yoluyla çözüm üretebilecekleri konusunda cesaretlendirilmiştir. Şu da var ki bazılarına göre eylem araştırmaları teorilerin uygulanmasını zorunlu kılmaz. Var olan teoriden faydalanılarak uygulamalar geliştirebilir ancak teorilerin doğrudan uygulanma zorunluluğu yoktur (Gustavsen, 2001'den akt. Stringer, 2007, s.188). Çünkü teoriler bazen günlük yaşam problemlerini açıklamakta yetersiz kalabilir. Bu durum teorilerin doğru ya da yanlış olmasıyla ilgili değildir, ele alınan soruna bakış açısı ve duruma özgü koşullarla ilgilidir. Buna göre eylem araştırmasında her durum kendi koşulları içinde özel olarak değerlendirilmelidir.

Alanyazında eylem araştırmasında uygulamaların geliştirilmesi amacına ve eylem araştırmasında uygulayıcıların öğretmen olması durumuna sıklıkla vurgu yapılır. Eylem araştırmasının bu özelliğinden kaynaklı olarak bu tür çalışmaları yürütmek için daha az akademik eğitimin yeterli olabileceği (Fraenkel ve Wallen, 2012, s.596) ifade edilir ve belki de bu bakış açısının bir sonucu olarak eylem araştırmaları daha az bilimsel olmakla eleştirilmektedir (Creswell, 2012, s.578-579). Bu durum eylem araştırmasının diğer araştırma türlerine göre daha az bilimsel olduğu yanılgısının oluşmasına neden olmamalıdır. Her bir eylem araştırmasının tasarımı kendi bağlamıyla ilgili olduğu için araştırmaların

tasarımları ve sistematiği farklı olabilir; ancak araştırılan durumu en iyi şekilde incelemek ve geliştirmek için sistematik bir şekilde ve titizlikle yürütülmesi gereken bir süreçtir. Stringer (2007, s.191) daha pek çokları gibi bu tür yorumlara rağmen, eylem araştırmasının meşru, özgün ve titiz bir yaklaşım olduğunu söyler.

Eylem araştırması türlerini farklı biçimlerde sınıflandıran uzmanlar vardır. Berg (2001'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) eylem araştırmalarını üç kategoriye ayırır; "teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması," "uygulama/karşılıklı işbirliği/tartışma odaklı eylem araştırması" ve "özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması." Bu araştırmada özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir. Özgürleştirici/geliştirici/eleştirel eylem araştırmasında uygulayıcı uygulama sürecini bir problem çözme süreci olarak görür. Uygulama süreci eleştirel olarak incelenir ve uygulama sürecini etkileyen dinamiklerin anlaşılması için çaba harcanır. Böylece uygulamaların geliştirilmesi ve uygulayıcının deneyim yoluyla gelişmesi ve yeni beceriler kazanması sağlanabilir.

Esasen bu araştırmanın planlama aşamasında, uygulayıcı olarak bir sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmacı işbirliği ile yürütülmesi planlanmıştır. Ne yazık ki uygulamaların yapılacağı okulun müdürünün engelleyici tutum ve tavırları sebebiyle bu okulda araştırma yapmaktan vazgeçilmiştir. Tartışmalı ve hassas konulara derslerde yer vermenin toplum ve/veya otorite tarafından hoş karşılanmayacağı düşüncesiyle hem idareciler hem de öğretmenler bu konuların ele alınması taraftarı olmayabiliyorlar (Hess, 2004, s.260; Ochoa-Becker, 2007, s.165; Stradling, 1984). Bu araştırmanın ilk aşamasında, sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde tartışmalı ve hassas konulara ilgili olan ve bu konuları sınıfında tartışmaya açmaya istekli olan bir öğretmenle araştırmayı birlikte yürütmek konusunda anlaşılmıştır. Uygulamaları yapacak olan öğretmen ve araştırmacı içerik geliştirilme sürecinde birlikte çalışmıştır. Öğretmenin ders planları ve materyallerin geliştirilme sürecine katkıları olmuştur. İçerik ve ders planlarının geliştirilmeye devam edildiği dönemde 15 Temmuz Darbe Girişimi meydana gelmiştir. Darbe girişimi sonrasındaki hassas dönemde uygulama izni için ilgili okulla yapılan görüşmelerde, okul müdürü araştırmanın bu okulda yürütülmesine karşı çıkmıştır. Okul müdürü bu konudaki

görüşlerini araştırmacıya açıklıkla ifade etmiş ve yasal izinler alınmış olsa dahi şahsen araştırmanın yürütülmesine gönüllü olmadığını beyan etmiştir. Bu durum tez danışmanları ile görüşülmüştür. Uygulama izni İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınacak olmasına rağmen birlikte çalışılacak olan öğretmenin uzun vadede okul idaresiyle sorun yaşamasına neden olmamak için araştırmanın bu okulda uygulanmasından vazgeçilmiştir.

Araştırmacı uygulamaların yürütülebilmesi için okul müdürünün de gönüllü olacağı bir başka okul arayışına girmiştir. Nihayet okul müdürünün bu uygulamayı desteklediği bir okul bulunmuş ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler (EK-1) alınarak araştırma yürütülebilmiştir. Fakat bu yeni uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeninin ders programı çok yoğun olduğundan ve uygulamalar ancak uygun bir seçmeli ders kapsamında yapılabileceğinden dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu problem araştırmacının kontrol edemeyeceği bir sorundan kaynaklandığı için araştırma yöntemi ve eylem planı gözden geçirilerek yeni duruma göre uyarlanmıştır.

3.2. Araştırma Tasarımı ve Süreci

Eylem araştırması süreci farklı uzmanlar tarafından benzer adımları/aşamaları içeren çeşitli biçimlerde aşamalandırılmış ve sürece dair farklı şematik modeller önerilmiştir (Costello, 2003, s. 6-13; Mills 2003, s.15-19; McNiff ve Whitehead, 2006, s.9). Stringer (2007, s.8) bu konuda "pasta kesmenin farklı yolları vardır" der. Bu modeller temel alındığında eylem araştırmasının karakteristik özelliklerini yansıtan belirgin özellikleri aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

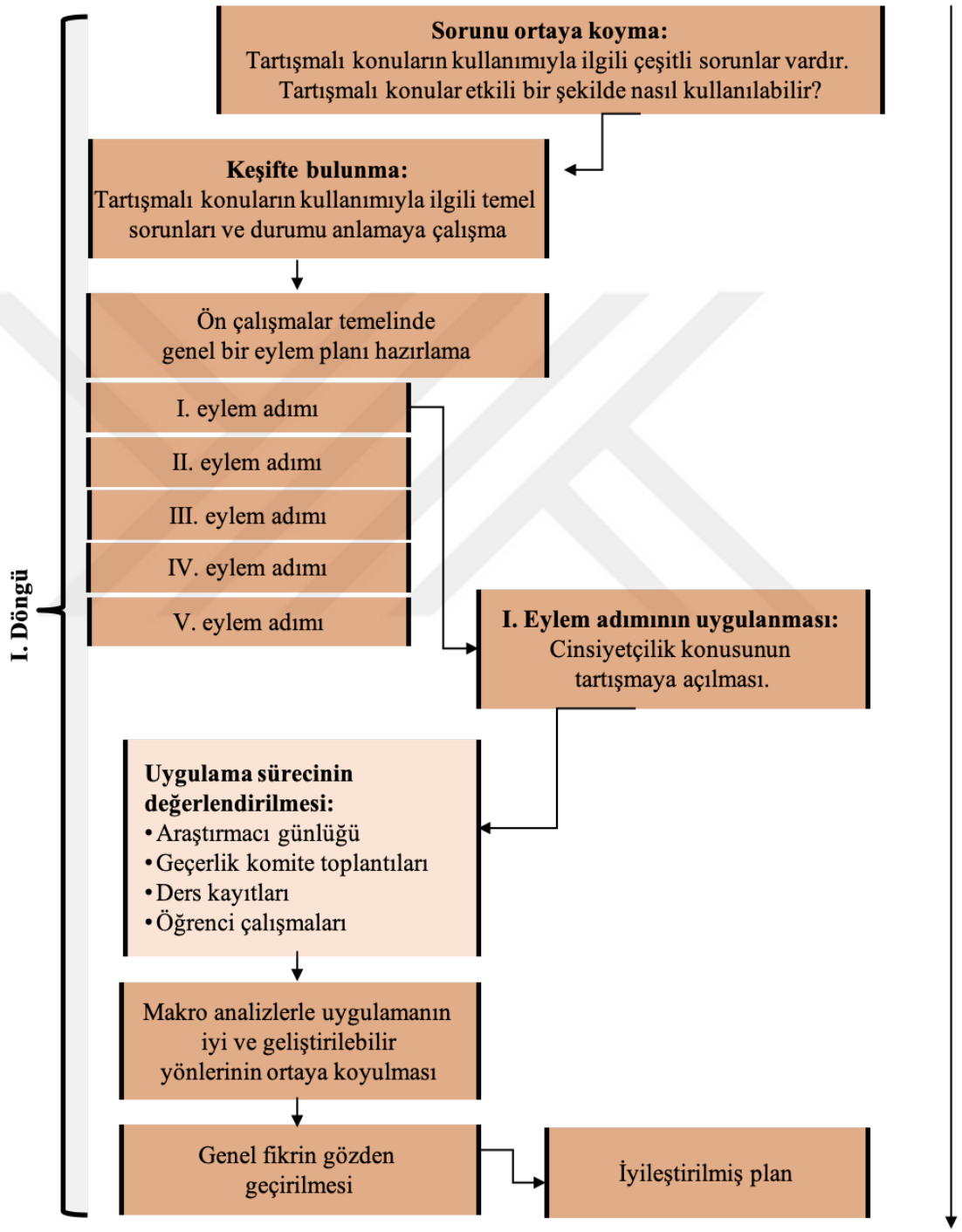
- Eylem araştırması süreci döngüsel (spiral) bir yapıdadır.
- Eylem araştırması sistematiktir.
- Eylem araştırması süreci esnektir. Araştırmanın seyrine göre eylem planında gerekli düzenlemeler yapılabilir.
- Eylem araştırmasının temel aşamaları; planlama, uygulama, uygulamayı değerlendirme ve geliştirilmiş plan şeklindedir.
- Eylem araştırmasının aşamaları arasında sürekli bir etkileşim vardır.

- Eylem araştırmasında süreç boyunca veri toplama ve değerlendirme vardır.
- Eylem araştırmasında ideale ulaşana kadar tekrarlayan bir sürece işaret edilir (modellemelerde bir son yoktur çünkü eylem sürekli geliştirilerek devam ettirilir (McNiff ve Whitehead, 2006, s.9). Bazı kaynaklarda ise ideale ulaşınca sonlandırılacağı belirtilir.
- "Şu anki durum nedir? Nasıl değişiklikler yapılabilir? Bu değişiklikler uygulandığında neler oluyor?" soruları temelinde bir süreç kurgulanır.

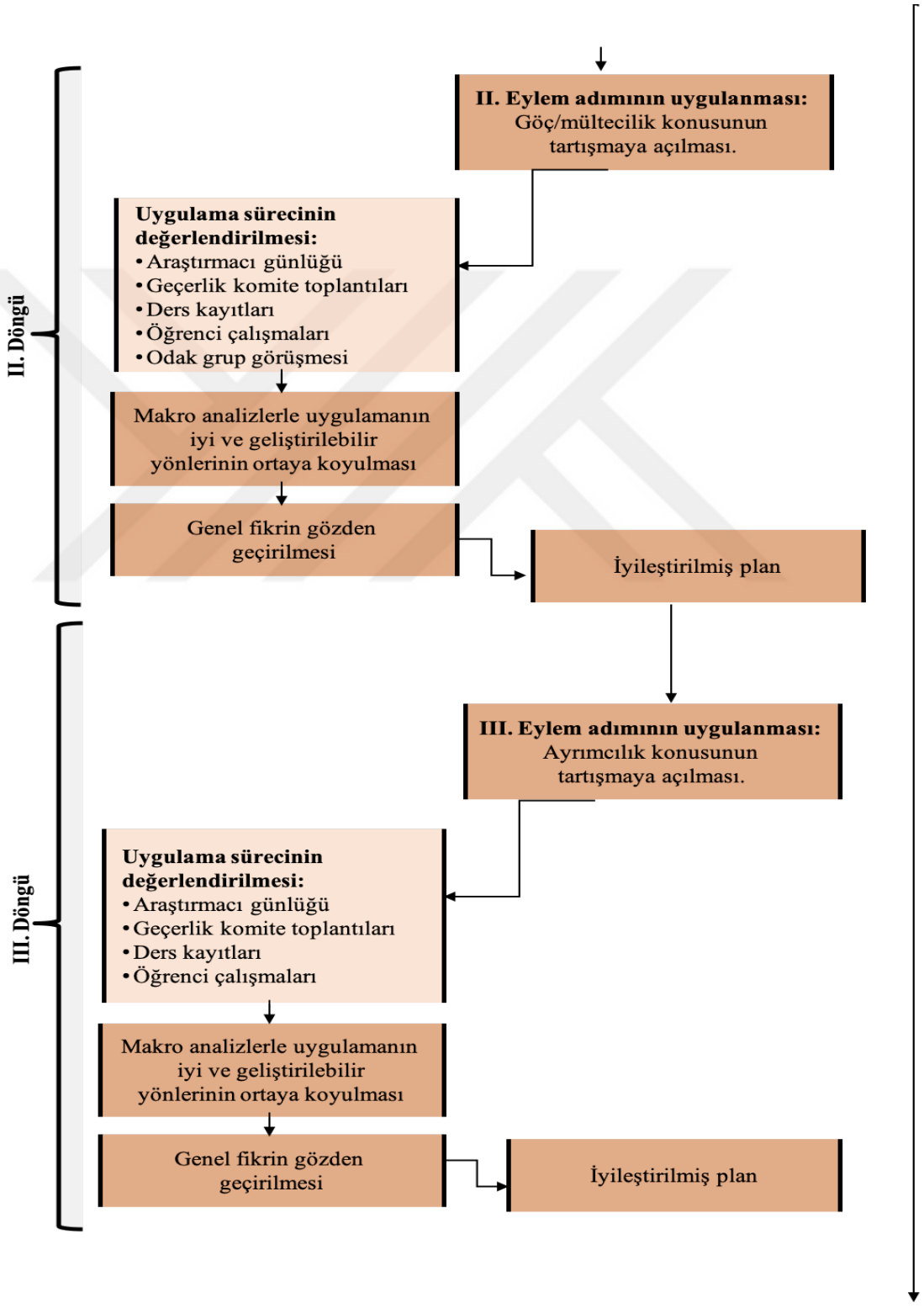
Eylem araştırmasının farklı tasarımları incelendiğinde "bak-düşün-harekete geç (look-think-act)" (Stringer, 2007, s. 41) şeklinde ifade edilebilecek bir yapıda olduğu görülür. Esasında bu aşamalar kesin sınırlar içeren bölümler değildir. Örneğin, sorunun tanımlanması aşamasında yapılan çalışmalar diğer bütün aşamaları etkileyen, bütün süreçlere katkı sağlayan çalışmalardır veya uygulamaların yürütülmesi aşamasında sorunun tanımlanmasına dair veriler elde edilebilir. Çünkü eylem araştırması doğrusal ilerleyen bir süreç değildir. Eylem araştırması doğrusal bir süreç olmadığı için araştırmacılar eylem araştırması sürecinde uygulamaları tekrarlayarak, uygulamalarını gözden geçirerek, yorumlamalarını yeniden düşünerek gerekiyorsa bazen radikal değişiklikler yaparlar. Elliott (2001, s.73) eylem araştırmasının en başında belirlenen genel fikrin süreç boyunca sürekli gözden geçirilmesi gerektiğini söyler. Çünkü süreç içinde başlangıçtaki fikri derinden etkileyebilecek, değiştirebilecek bilgiler edinmek mümkündür. Dolayısıyla eylem araştırmasında döngüsel bir yol izlenir. Bu döngüsel yapı spiral/sarmal tasarımlarla ifade edilir (Stringer 2007, s.9).

Bu araştırmada sürecin izlenmesi ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için bir süreç tasarımı yapılmıştır. Araştırmanın seyrinin ortaya koyulduğu bu tasarım Elliott'un (2001, s. 71) modeli temel alınarak düzenlenmiştir. Buna göre araştırmada sorunun tanımlanması aşamasında yapılan çalışmalara dayalı olarak genel eylem planı (EK-2) yapılmıştır. Geliştirilen eylem planında sınıf içi uygulamalara başlanmış ve her bir eylem adımının uygulanma süreci değerlendirilmiş, verilerin gözden geçirilmesi ve makro analizler ile bir sonraki eylem adımı düzenlenmiştir. Araştırmanın süreç tasarımı Elliott'un (2001, s.71) eylem araştırması modeli temel alınarak yapılmıştır. Şekil 3.1'de sunulmaktadır.

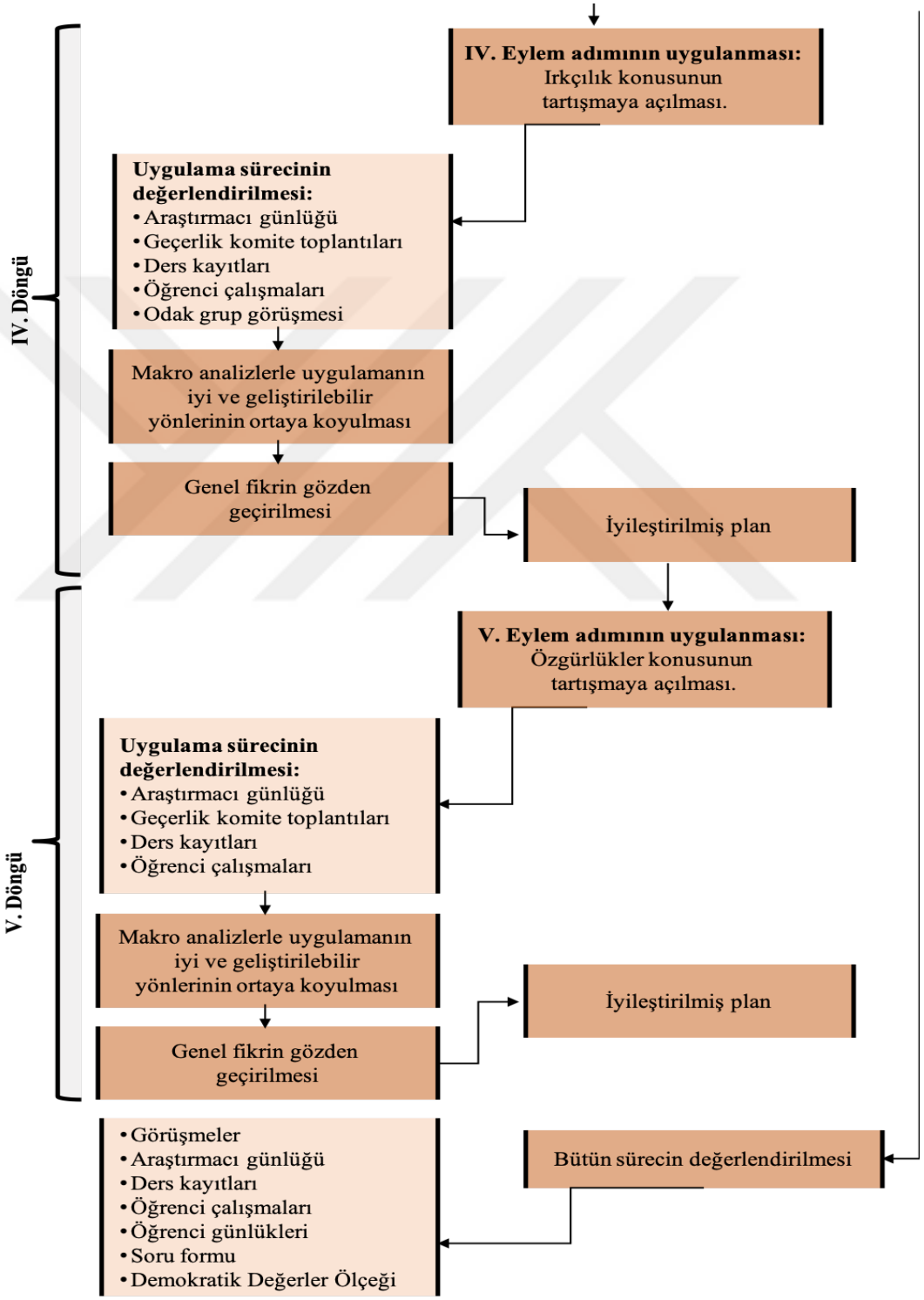
Şekil 3.1: Araştırmanın Seyri



Şekil 3.1'in Devamı



Şekil 3.1'in Devamı



Süreç tasarımının yanında uzmanların sunduğu farklı modellemelerden yola çıkılarak bu araştırma süreci dört aşamalı olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Buna göre bu araştırmanın aşamaları; sorunun tanımlanması (anlamaya çalış), uygulamaların planlanması ve eylem planlarının geliştirilmesi (eylem planla), eylem planının uygulanması ve değerlendirilmesi (uygula ve değerlendir), araştırma sürecinin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmiş eylem planının oluşturulması (gözden geçir ve geliştir) şeklindedir. Bu araştırmanın aşamaları ve bu kapsamda yapılan çalışmalar tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Araştırmanın Aşamaları ve Aşamalar Kapsamında Yapılan Çalışmalar.

Araştırmanın Aşamaları	**Yapılan Çalışmalar/Uygulamalar**
Sorunun tanımlanması (Anlamaya çalış)	- Alanyazın taraması - Sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler - Doküman inceleme (Sosyal Bilgiler ders kitapları ve öğretim programları)
Uygulamaların planlanması ve eylem planlarının geliştirilmesi (Eylem planı geliştir)	- Öğretim durumlarını planlama ve etkinliklerin hazırlanması - Ders planlarının ve etkinliklerin uzman görüşüne sunulması - Eylem planının geliştirilmesi - Veri toplama araçlarının geliştirilmesi - Uygulamalar için gerekli izinlerin alınması - Öğrenciler ile görüşmeler
Eylem planının uygulanması ve değerlendirilmesi (Uygula ve değerlendir)	- Ders planlarının ve etkinliklerin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi - Uygulamaların yapılması - Geçerlik Komitesi toplantıları - Odak grup görüşmeleri - Eylem planının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi - Uygulamalar boyunca veri toplama
Araştırma sürecinin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmiş eylem planının oluşturulması (Gözden geçir ve geliştir)	- Öğrenciler ile görüşmeler - Okul müdürü ile görüşmeler - Bütün sürecin değerlendirilmesi - Eylem planının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi - Araştırma raporunun yazılması

3.2.1. Sorunun Tanımlanması (Anlamaya Çalış)

Elliott (1978, s.355) eylem araştırmasıyla ilgili tanımlarından birinde "teşhis/tanı" kelimesini kullanır ve "tanı/teşhis ile ilgili yansımadır" şeklinde ifade eder. Buradaki tanı/teşhis (diagnosis) kavramı yerine sonraki yıllarda "keşif" (reconnaissance) (Elliott, 2001, s.71) kavramını kullanır ve eylem araştırmasının ilk aşamasına işaret eder. Bu aşamada problem durumunun tam olarak anlaşılması için araştırmacı problemle ilişkili olan farklı koşulları ve durumları derinlemesine inceler, ilgili paydaşlarla görüşür ve probleme dair bir teşhis ortaya koyar. Elliott (1978, s.356) bu aşamada "keşfedici bir duruş" benimsenmesi gerektiğini söyler. Ve ona göre bu aşamadaki "anlayış" soruna dair bir cevap barındırmaz; ancak uygun eylemin ne olduğu bu anlayışa dayalı olarak geliştirilmelidir. Bu aşama sadece bir başlangıçtır ve değişim için eyleme geçmek gerekir.

Araştırmacı meslek hayatına ilköğretim okulu ikinci kademede (günümüzde ortaokul olarak isimlendirilmektedir) öğretmen olarak başlamıştır. Öğretmenlik deneyiminde zaman zaman öğrencilerden gelen sorularla beklenmedik bir şekilde bazı toplumsal hassasiyeti olan konuların tartışmaya açıldığını gözlemlemiştir. Çoğu zaman bu durumları öğrencilere yaptığı yüzeysel açıklamalarla geçiştirmiştir. Öte yandan araştırmacı, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında çalıştığı süre boyunca yürütmüş olduğu derslerde tartışmalı ve hassas konuların tartışmaya açıldığı durumlarda çeşitli sorunlar yaşandığını gözlemlemiştir. Bu deneyimlerine dayalı olarak araştırmacı, tartışmalı konuların eğitimle ilişkisi konusunda meraklıdır. Bu merakla yola çıkarak öncelikle ilgili alanyazını okumaya başlamıştır. Araştırmacı alanyazında sıklıkla bahsedilen tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında yaşanan güçlükleri ve sorunları kendisinin de deneyimlediğini fark etmiştir. Bir araştırmacı ve eğitimci olarak tartışmalı ve hassas konuların etkili bir şekilde nasıl ele alınabileceği konusunda uygulamalar yapmaya karar vermiştir. Bu aşama aynı zamanda araştırmanın şekillenmeye başladığı aşamadır.

Bu ilk aşamada "Var olan durum nedir? Bu durumun sebepleri nelerdir? Neyi değiştirmek istiyorum? Kiminle bilgi alışverişinde bulunmalıyım?" (Winter, 1996, s.11) gibi sorular temelinde durumu açıklığa kavuşturma çabası vardır. Araştırmacı bu amaçla

“Tartışmalı konularla ilgili sınıflarda neler oluyor? Yaşanan sorunlar nelerdir? Neyi nasıl değiştirmek gerekir? Bu değişiklikler nasıl yapılabilir? Kimlerle birlikte çalışmak gerekir?” gibi sorulara cevap aramıştır. Bu kapsamda yürütülen çalışmalar;

- Alanyazın taraması
- Sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler (10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme)
- Doküman inceleme (6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının ve öğretim programlarının incelenmesi)

Bu aşamada öncelikle alanyazın okumalarına başlanmıştır. Uygulamanın ortaokul düzeyinde yapılmasına karar verildikten sonra 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programı incelenmiş ve tartışmalı ve hassas konulara nasıl yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra tartışmalı ve hassas konuları sınıflarında ele almaya istekli, bu konuları ele almada sorunlar yaşayan ve bunu dert edinmiş bir öğretmene ulaşabilmek için 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması, doküman inceleme ve saha araştırması ile sorun daha açık bir şekilde ortaya koyulabilmiştir. Buna göre ilgili alanyazın özellikle demokratik vatandaşlık eğitiminde tartışmalı konuların kullanılmasını önermektedir. Buna rağmen sosyal bilgiler öğretim programlarında ve ders kitaplarında tartışmalı ve hassas konularla ilişkilendirilebilecek konular olsa dahi bu konular genel kabullere uygun bir şekilde, tartışmaya açılmadan sunulmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler tartışmalı ve hassas konuların sınıflarda konuşulması, eğitsel bir araç olarak kullanılması gerektiğini düşünmesine rağmen çeşitli sebeplerle tartışmalı konuları sınıflarda kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Bu sonuçlardan hareketle bir eylem planının geliştirilmesi çalışmalarına başlanmıştır.

3.2.2. Uygulamanın Planlanması ve Eylem Planının Geliştirilmesi (Eylem Planı Geliştir)

Sorunun tanımlanması aşamasından sonra nasıl bir uygulama yapılabileceğine dair çalışmalara başlanmıştır. Araştırmacı uygulamaların geliştirilmesine “Uygulamayı hangi

kademede yapmalı? Hangi konular ele alınmalı? Alanyazında tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili fikirler nasıl uygulamaya geçirilebilir?" gibi temel soruları cevaplayarak başlamıştır. Bu aşamada yapılan diğer iş ve işlemler şunlardır;

- Öğretim durumlarını planlama ve etkinliklerin hazırlanması
- Ders planlarının ve etkinliklerin uzman görüşüne sunulması
- Uygulama sürecinde kullanılacak veri toplama araçlarının geliştirilmesi
- Eylem planının geliştirilmesi
- Uygulamalar için gerekli izinlerin alınması
- Öğrenciler ile görüşmeler

3.2.2.1. Öğretim Durumlarını Planlama ve Ders Planlarının/Etkinliklerin Oluşturulma Süreci

Bu araştırmadaki en önemli aşamalardan biri öğretim durumlarının planlanması ve ders planlarının oluşturulması sürecidir. Bu planlama ve etkinlik üretme çalışmaları araştırmanın en başında, alanyazın okumalarıyla başlamış ve uygulamaların bittiği son güne kadar devam etmiştir. Yapılan doküman incelemesinde, 2005 sosyal bilgiler programında ve kullanılan ders kitaplarında tartışmalı bir şekilde ele alınabilecek konular olmasına rağmen bu konuların tartışmaya kapalı bir şekilde sunulduğu görülmüştür. Etkinlik geliştirme çalışmaları devam ederken, program geliştirme çalışmaları kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından "Sosyal Bilgiler Öğretimi Taslak Programı" yayınlanmıştır (MEB, 2015). Bu taslak programda, öğrencilerin yaşantılarında karşılaştıkları problemli durumlara, ulusal ve küresel sorunlara biraz daha fazla yer verildiği söylenebilir. Yayınlanan taslak program, paydaşlardan alınan görüş ve önerilerle düzenlenerek uygulamaya geçirilmesi planlanmaktaydı. Yayınlanan taslak programın düzenlenerek uygulanmaya başlanması düşünüldüğünden bu çalışmanın sonucunda yapılacak önerilerin hayata geçirilmesine imkan sağlamak adına içerik oluşturulurken taslak program merkeze alınmıştır. Yani etkinlik geliştirme sürecinde taslak programdaki kazanımlarla ilişkilendirmeler yapılmıştır. Bu sayede sosyal bilgiler dersi içeriğine adapte edilebilecek, farklı öğrenme alanlarının kapsayabileceği, dersin genel amaçlarıyla uyumlu konulardan

oluşan bir içerik oluşturulması hedeflenmiştir. Daha sonra bu program çalışmaları kesintiye uğramış ve program değişikliği 2018 yılında yapılmıştır. 2018 sosyal bilgiler programının 2015 yılında yayımlanan taslak programdan daha farklı olduğu belirtilmelidir.

Bu araştırmanın amacına uygun olacak şekilde tartışmalı ve hassas konuları ele alan bir içerik oluşturmak için çalışmalara başlandığında temel sorulardan biri şuydu; Var olan ünitelerden biri veya birkaçı tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına imkan verir mi? Bunu anlamak için 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ele alınabilecek tartışmalı ve hassas konular belirlenmiş ve ünitelerle ilişkilendirilmiştir. Var olan üniteler, bu araştırmanın amacına uygun şekilde uzun süreli bir uygulamaya imkan vermediği için programdaki farklı üniteler kapsamında ele alınabilecek konuların seçilmesine ve bir içerik oluşturulmasına karar verilmiştir. Bunun için ele alınabilecek konuların/sorunların belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur.

Bu doğrultuda geçerlik komitesinin isteği üzerine ele alınabilecek tartışmalı ve hassas konulardan oluşan 3 farklı senaryo hazırlanmıştır. Bu senaryolarda birbiri ile organik bağı olan, çocukların hayatlarıyla ilişkili olduğu düşünülen, güncel tartışmalı ve hassas konular sunulmuştur. Hazırlanan bu senaryolardan biri geçerlik komitesinin ve tez izleme komitesinin önerileriyle uygulama için seçilmiştir. Farklı öğrenme alanlarına uyumlu olabilecek ve çeşitli sosyal bilim disiplinleriyle ilişkilendirilebilecek olan bu konular kendi içinde uyumlu bir biçimde ele alınmaya çalışılmıştır. Bundan sonra seçilen konularla ilgili ders planları ve etkinlikler hazırlanmış ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda ders planları ve materyaller revize edilmiştir. Daha sonra ders planları ve materyaller uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni ile yeniden gözden geçirilmiş ve öğrencilerin seviyelerine uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Her uygulamadan sonra gerekli durumlarda planlar ve etkinlikler revize edilmiş ve etkinlikler araştırma süreci boyunca geliştirilmiştir. Araştırmada ele alınan tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler dersinde uygun koşullarda tartışmalı konu olarak sınıfa getirilmesi önerilebilir. Araştırma kapsamında ele alınan konular ve kazanımlar aşağıda tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Ele Alınan Tartışmalı ve Hassas Konular ve Kazanımlar.

Konu	Anahtar/Temel Sorular	Kazanımlar
Cinsiyetçilik	Toplumsal cinsiyet rollerinin inşası: Kızlar pembeyi oğlanlar maviyi mi sever? Toplumsal cinsiyet rolleri kadınların ve erkeklerin hayatını nasıl etkiler? Toplumsal Cinsiyet Rollerine Bakmak: Kabil'de Kız Doğmakla Oslo'da Kız Doğmak Aynı Şey Midir?	Toplumsal cinsiyet rollerini ve cinsiyet eşitsizliği yaratan durumları tartışır. Toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi sorgular.
Mülteci sorunu	Temel insan haklarından biri olarak iltica hakkı: Kimin sorunu? Kimin sorumluluğu?	Mülteci sorununda yaşanan insan hakları ihlallerini sorgular. Göç sorununun çözümüne yönelik işbirliğinin gerekliliğini tartışır.
Ayrımcılık	Yağmur yağıyor, seller akıyor, Arap kızı neden camdan bakıyor? Birlikte oyunlar oynayabilir miyiz? Bir iki üç.. İstop! Çingene Pembesi!	Kalıp yargıların ve önyargıların davranışlar üzerine etkilerini fark eder. Toplumda uyum içerisinde yaşamaya engel olan farklı cinsiyetlere, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargıları sorgular.
Irkçılık	Irkçılığın farkında mıyız? Bu dünya kime ait?	Toplumda uyum içerisinde yaşamaya engel olan farklı cinsiyetlere, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargıları sorgular. Irkçılığın farklılıklar üzerindeki olası etkilerini fark eder. Irkçı niyetle olmasa bile yaygın kullanılan ırkçı söylemleri fark eder. Dünya barışı ve ırkçılık arasındaki ilişkiyi tartışır.
Düşünce ve ifade özgürlüğü	Ulusal güvenliği sağlamak adına düşünce ve ifade özgürlüğü kısıtlanabilir mi? Vikipedi erişim yasağı: ulusal güvenlik önlemi mi özgürlüklerin ihlali mi?	Ulusal güvenlik önlemi olarak temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının gerekliliğini tartışır.

3.2.2.2. Etkinliklerin Uzman Görüşüne Sunulması

Bu araştırma kapsamında kullanılan ders planları ve etkinlikler hazırlanırken öncelikle tartışmalı konuların ele alınacağı ders planlarının/materyallerin sahip olması gereken kriterler belirlenmiştir. Alanyazında tartışmalı konularla öğrenme uygulamalarının ve etkinliklerinin nasıl olması gerektiğiyle ilgili öneriler temelinde "Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında materyallerin/etkinliklerin temel özellikleri neler olmalıdır?" sorusu cevaplanmaya çalışılmıştır. Buna göre tartışmalı ve hassas konularla ilgili ders planlarının/materyallerin sahip olması gereken temel kriterler tablo 3.3'teki gibi belirlenmiştir.

Tablo 3.3: Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Ders Planlarının/Materyallerin Sahip Olması Gereken Temel Kriterler

Kazanımlar	Üst düzey düşünme becerilerine yönelik kazanımlar amaçlanmalıdır.
İçerik	Öğrenenlerin hayatlarıyla ilgili içeriklere yer verilmelidir. Konunun doğasında bulunan çatışma durumları yansıtılmalıdır. Konuya ve kavramlara dair gerekli ön bilgiler verilmelidir. Temel problem, anahtar soru/cümle şeklinde ifade edilmelidir.
Eğitim öğretim durumları	Yapılandırmacılık temelinde öğrenci merkezli, etkin katılımı esas alan öğretim yöntem/teknikleri kullanılmalıdır.
Ölçme değerlendirme	Süreç değerlendirme etkinlikleri planlanmalıdır.
Dil ve yaklaşım	Tarafsız bir dil kullanılmalıdır. Empatiyi geliştirmeye çalışılmalıdır. Mümkünse olayın kahramanlarının seslerine yer verilmelidir. Farklı bakış açılarının yansıtacak şekilde çoklu anlatım kullanılmalıdır. Konunun çeşitli boyutlarını ortaya koyacak şekilde farklı türlerde kanıtlar kullanılmalıdır. Eleştirel düşünmeye teşvik edecek sorulara yer verilmelidir. Farklı düşüncelerin açığa çıkarılmasına fırsat verilmelidir.

Tartışmalı konuların ele alındığı ders planlarının sahip olması gereken kriterler temelinde etkinlikler hazırlanmaya başlanmıştır. Etkinliklerin geliştirilmesinden sonra "tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında ders planı hazırlama kriterleri" esas alınarak bir "Etkinlik Değerlendirme Formu" oluşturulmuştur. Daha sonra 3 sosyal bilgiler eğitimcisi ve 5 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşan bir "alan uzmanları grubu" oluşturulmuştur.

Etkinlikler "Etkinlik Değerlendirme Formu" ile alan uzmanlarının değerlendirilmesine sunulmuştur. Üç sosyal bilgiler eğitimcisi ve beş sosyal bilgiler öğretmeni hazırlanan etkinlikleri değerlendirmiştir. Ders planları ve materyaller uzman grubunun önerileri doğrultusunda tekrar gözden geçirilmiş ve uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Etkinliklerin nihai hali çalışma bittiğinde ancak ortaya çıkabilmiştir. Çünkü uygulama başladıktan sonra geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda ve haftalık uygulamaların makro analizlerinden yola çıkılarak sürekli yeni düzenlemeler yapılmıştır. Bunun yanında etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğuna geçerlik komitesinin bir üyesi olan okulun sosyal bilgiler öğretmeni ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir.

3.2.2.3. Eylem Planı Geliştirme

Eylem planı sorunun tanımlanmasından sonra elde edilen bulgular ışığında, çözüme yönelik geliştirilen uygulamaların ve araştırma sürecinin detaylı planlaması olarak tanımlanabilir. Eylem planı "Araştırmamdan öğrendiklerime göre, şimdi ne yapmalıyım?" sorusu temelinde hazırlanır (Mills, 2003; s.118-127) ve uygulama boyunca gözden geçirilerek iyileştirici müdahalelerle geliştirilir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen ve süreç boyunca iyileştirilmeye çalışılan eylem planını Denscombe (2014, s.125) "stratejik planlama" olarak isimlendirir. Bütün uygulama sürecinin düzenlendiği eylem planı bir nevi stratejik plandır.

Bu araştırmada sorunun tanımlanması aşamasında yapılan çalışmalar temelinde önce genel bir eylem planı geliştirilmiştir. Sınıf içi uygulamalarda kullanılacak etkinliklerin geliştirilmesinden sonra araştırmanın detaylı eylem planı oluşturulmuştur. Araştırmanın detaylı eylem planında haftalık olarak yapılacak etkinliklere, etkinliklerle ilgili gerekli açıklamalara, yapılması gereken düzenlemelere ve öngörülen sürelere yer verilmiştir. Eylem planları uygulanmış ve sürekli gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Araştırma bitene kadar uygula, gözden geçir, gerekli düzenlemeleri yap ve tekrar uygula şeklindeki bu döngü devam etmiştir.

3.2.3. Eylem Planının Uygulanması ve Uygulamaların Değerlendirilmesi (Uygula ve Değerlendir)

Eylem planları süreç boyunca sürekli olarak uygulamalardan edinilen deneyimlerle, ortaya çıkan ihtiyaçlar ve geçerlik komitesi önerileri doğrultusunda iyileştirilmeye çalışılmıştır. Bu aşamada araştırmacının sürekli cevabını aradığı temel soru "Uygulamalarımı nasıl geliştirebilirim?" sorusudur. Bu aşamada yapılan çalışmalar şunlardır;

- Ders planlarının ve etkinliklerin gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi
- Uygulamaların yapılması
- Geçerlik Komitesi toplantıları
- Odak grup görüşmeleri
- Eylem planının gözden geçirilmesi ve düzenlenmesi
- Uygulamalar boyunca veri toplama

3.2.4. Araştırma Sürecinin Değerlendirilmesi ve Gözden Geçirilmiş Eylem Planı (Geliştirmeye Çalış)

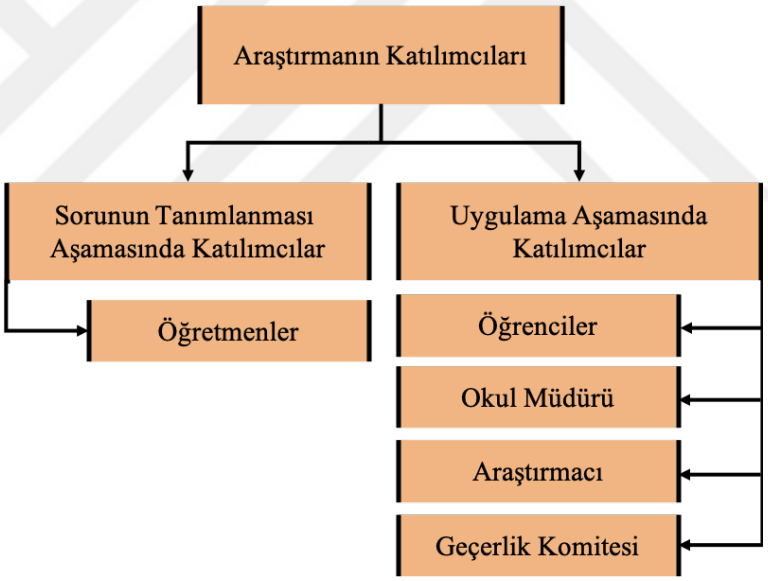
Eylem araştırması doğrusal bir süreç olmayan zaman zaman tekrarlar ve hatta geri dönüşler olan bir süreçtir. Esasen eylem araştırmalarında amaç ele alınan soruna dair çözüm üretmek ve ideale ulaşmak olduğu için sürekli devam eden bir süreç olarak kurgulanabilir. Bu süreç en ideale ulaşınca sonlandırılabilir. Bu araştırma projesi eylem planındaki adımların uygulanması, süreci değerlendirmeye dair verilerin toplanması ve analiz edilmesiyle son bulur. Bu aşamada yapılan çalışmalar şunlardır;

- Öğrenciler ile görüşmeler
- Okul müdürü ile görüşmeler
- Bütün süreç boyunca toplanan verilerin analiz edilmesi
- Eylem planının gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi
- Araştırma raporunun yazılması

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Burada araştırmanın katılımcılarının özellikleri konusunda ayrıntılı bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın katılımcıları araştırma raporunun okunabilirliğini kolaylaştırmak için iki gruba ayrılmıştır. Birinci grup, araştırma konusundaki sorunun detaylı bir şekilde ortaya koyulabilmesi için yürütülen ön çalışmaya dahil edilen öğretmenleri kapsar. İkinci grup ise eylem planının uygulanması ve geliştirilmesi sürecinde çalışmaya dahil olan uygulama öğrencileri, araştırmacı, uygulama okulu müdürü ve geçerlik komitesidir. Araştırmanın katılımcıları şekil 3.2'de sunulmuştur.

Şekil 3.2: Araştırmanın Katılımcıları



Nitel araştırmada katılımcılar sayılardan, sembollerden daha fazlasıdır. Onlar bütün özellikleriyle, davranışlarıyla, varlıklarıyla araştırmanın bir parçasıdır ve araştırmayı etkileyen en önemli faktörlerdendir. Bu sebeple bu araştırmada katılımcıları bir kod veya kısaltma ile isimlendirmek yerine onlara kendi isimlerine benzer isimler verilmiştir. Bu benzerlikten kasıt isimlerin sadece tınısının benzerliği değil yansıttığı kültürel arka planının benzerliğidir. Buna göre katılımcıların isimleri örneğin, dinî, geleneksel, modern, güncel-moda isimler olarak kendi isimlerine benzer arka planı temsil ettiği düşünülen isimlerle değiştirilmiştir. Çoğu zaman isimler dinî inanç ve anlayışlar ile kültürel, ideolojik kabullere

dayalı sembolik temsiller barındırabiliyor. Buna göre örneğin, Ayşe ile Fatma, Sümeyye ile Rümeysa, Arya ile Alya, Doruk ile Yamaç birbirleriyle benzer kültürel temsiller içeren isimlere örnek verilebilir. Çelik'e (2006) göre isimler "sosyo-kültürel gerçekliğe ilişkin olarak geleneksel aile yapısına uyum, geleneğin devamı, gelenekten kopuş, farklı düşünce, ideoloji ve dünya görüşünü (liberal, muhafazakârlık, dindarlık, çağdaşlık) teyit etme gibi kimliksel bir boyutu" olan anlam taşıyıcı kodlardır. Bu nedenle katılımcılar araştırmada varoluşlarını tanımlayan önemli kodlar olan isimlerine benzer şekilde temsil edilmeye çalışılmış ve her bir katılımcı ayrı birer gerçeklik olarak düşünülmüştür.

Araştırmanın planlama aşamasında velilerin araştırma sürecine dahil edilmesi ve araştırmanın sonunda uygulamalardan eve yansıyan noktalar olup olmadığına dair veri toplanması planlanmıştır. Velilerle tanışmak, gerekli bilgilendirmeleri yapmak ve uygulama için izin almak amacıyla uygulamalar başlamadan önce, 16.02.2017 tarihinde okulda bir veli toplantısı organize edilmiştir. Öğrenciler aracılığıyla velilere toplantı davetiyesi ve "bilgilendirme ve onay formu" (EK-3) gönderilmiştir. Ne yazık ki veli toplantısına sadece 3 veli katılmıştır. Bunun yanında sınıfta bulunan öğrencilerden öğrenme güçlüğü yaşayan bir öğrencinin velisi araştırmacıya ulaşarak süreç hakkında bilgi almış ve öğrencinin durumu hakkında araştırmacıya bilgi vermiştir. Veliler toplantıya gelmeyerek araştırma onay formunu çocukları aracılığıyla araştırmacıya ulaştırmıştır. Bu deneyimden sonra velilerin araştırmaya dahil edilmesinin zor olacağı düşünülmüş ve sosyal bilgiler öğretmeninin ve okul müdürünün uyarıları doğrultusunda velilere ulaşmak için başka bir girişimde bulunulmamıştır.

3.3.1. Sorunun Tanımlanması Aşamasında Katılımcılar

Bu araştırmanın ilk soruları "Tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili var olan durum nasıldır? ve Tartışmalı konular etkili bir şekilde nasıl kullanılabilir?" şeklindeki iki sorudur. Tartışmalı konuların kullanımıyla ilgili durumu anlamaya çalışmak ve temel dinamikleri ortaya koymak için bir ön araştırma yürütülmüştür. Bu kapsamda 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Eylem araştırması çalışmaları amaçlı örneklemeyi gerektirir çünkü araştırma konusunun etkilediği ya da konuyu etkileyen bireylerle çalışmak gerekir (Stringer, 2007, s.43). Bu nedenle katılımcı öğretmenler amaçlı örnekleme ile seçilmiştir. Bazı durumlarda amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kartopu ya da zincirleme örnekleme kullanılmıştır. Kartopu ya da zincirleme örnekleme ile araştırma konusu hakkında katkıda bulunabilecek, bu konulara ilgili olduğu düşünülen kişilere onları tanıyanlar aracılığıyla, referans yoluyla ulaşılır (Patton, 2002, s.243; Stringer, 2007, s.47). Bu amaçla araştırmaya katkısı olabilecek öğretmenlere ulaşabilmek için görüşme yapılan öğretmenlere "Bu konuda farklı bir bakış açısı sağlayabilecek ya da araştırmaya katkısı olabileceğini düşündüğünüz tanıdığınız sosyal bilgiler öğretmeni var mı?" diye sorulmuştur. Bu sayede konu hakkında daha fazla bilgiye ulaşma imkânı sağlamaya çalışılır.

Ayrıca öğretmenlerin imam hatip ortaokulu ve ortaokul gibi farklı okul tiplerinde çalışıyor olmasına ve bu okulların üst, orta ve alt düzey gelir gruplarının yaşadığı bölgelerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Böylece hem okul tipi olarak hem de sosyoekonomik çevre olarak farklı öğrenci profilleriyle çalışan öğretmenlere ulaşmak amaçlanmıştır. Son olarak öğretmenlerin en az altı yıldır öğretmen olarak çalışıyor olması şartı aranmıştır. Daha fazla tecrübeye sahip öğretmenlerin tartışmalı konuların sınıflara yansıması hakkında daha fazla deneyimli olabileceği düşünülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler tablo 3.4'te sunulmuştur. Tabloda kullanılan isimler rumuz isimlerdir.

Tablo 3.4: Sorunun Tanımlanması Aşamasında Katılımcı Öğretmenler Hakkında Bilgiler

Takma İsim	**Kıdem**	**Mezuniyet**	**Okul Türü**	**Sos**
Ahmet	7	Sosyal Bilgiler Öğr.	İmam Hatip Ortaokulu	Orta
Azra	16	Coğrafya Öğr.	Ortaokul	Orta
Asya	24	Tarih Öğr.	Ortaokul	Yüksek
Fatmagül	19	Coğrafya Öğr.	Ortaokul	Yüksek
İsmail	8	Sosyal Bilgiler Öğr.	Ortaokul	Düşük
Özlem	9	Sosyal Bilgiler Öğr.	Ortaokul	Düşük
Filiz	8	Sosyal Bilgiler Öğr.	İmam Hatip Ortaokulu	Orta
Barış	23	Tarih Öğr.	Ortaokul	Yüksek
Serap	19	Tarih Öğr.	İmam Hatip Ortaokulu	Düşük
Yusuf	11	Sosyal Bilgiler Öğr.	İmam Hatip Ortaokulu	Yüksek

3.3.2. Uygulama Aşamasında Katılımcılar

Araştırmanın uygulama aşamasında katılımcılar uygulamaların yapıldığı sınıftaki öğrenciler, aynı zamanda uygulayıcı olan araştırmacı, uygulama okulu müdürü ve geçerlik komitesidir.

3.3.2.1. Öğrenciler

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sorun temelli program çalışmaları kapsamında ve sosyal bilgiler eğitimi alanyazınında yıllardır tartışılmaktadır. Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasıyla ilgili bir diğer tartışma da hangi sınıf düzeyinde ve yaş grubunda ele alınmaları gerektiği üzerinedir. Bu tartışma konusunda bir fikir birliği olmamakla birlikte bazı uzmanlar çok küçük yaşlardan itibaren bu konuların öğrencilere sunulabileceğini savunmaktadır (Finn, 1990; Gross, 1964; McBee, 1996; Ochoa-Becker, 2007). Buna göre tartışma kültürü ve temel demokratik değerlerin kazanılması için ne kadar erken yaşta öğrenciler bu konularla yüz yüze gelirlerse o kadar iyi olur. Bu kabuller temelinde araştırmanın ortaokul seviyesinde herhangi bir şubede yapılabileceği fikriyle yola çıkılmıştır.

Problemin keşfine yönelik yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 5. sınıf kademesindeki öğrencilerin ortaokul düzeyine kıyasla seviyelerinin daha farklı olduğunu belirtmişlerdir. 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde yapılandırılması sonucu 5. sınıf ortaokulun ilk yılı olarak düzenlenmiştir. Bu düzenlemeden sonra ortaokul branş öğretmenleri 5.sınıf düzeyindeki öğrencileri okutmaya başlamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının 5.sınıf düzeyinin böyle bir araştırma için uygun olmayacağı yönündeki görüşleri sebebiyle bu sınıf şubesi ile çalışmak düşünülmemiştir. 8. sınıfların liseye giriş için sınavı için daha fazla sınav kaygısı ve baskısı yaşıyor olmaları ve 8.sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersinin olmaması sebebiyle bu seviyede uygulama yapılması uygun görülmemiştir. Küçük yaşlardan itibaren tartışmalı konuların öğrencilere sunulabileceği yönündeki görüşler temel alınarak, 6. ve 7. sınıflar arasından 6. sınıf düzeyinde uygulamaların yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamalar 6. sınıf şubelerinden biri olan 6/A sınıfında yapılmıştır. Bu şubede 11 kız ve 23 oğlan olmak üzere

toplam 34 öğrenci vardır. Katılımcıların takma isimleri ve cinsiyetlerine ait bilgiler aşağıda tablo 3.5'te sunulmuştur.

Tablo 3.5: Katılımcı Öğrencilerin Takma İsimleri ve Cinsiyetleri

	Takma İsim	Cinsiyet		Takma İsim	Cinsiyet
1	Abdullah	Oğlan	**18**	Eymen	Oğlan
2	Ahmet	Oğlan	**19**	Gökberk	Oğlan
3	Alican	Oğlan	**20**	Hüseyin	Oğlan
4	Alperen	Oğlan	**21**	Ilgaz	Kız
5	Aras	Oğlan	**22**	İnci	Kız
6	Batu	Oğlan	**23**	Melisa	Kız
7	Batuhan	Oğlan	**24**	Merve Nur	Kız
8	Berkan	Oğlan	**25**	Rabia	Kız
9	Buğra	Oğlan	**26**	Rüveyda	Kız
10	Büşra	Kız	**27**	Selim	Oğlan
11	Celil Tuna	Oğlan	**28**	Soner	Oğlan
12	Cem	Oğlan	**29**	Şeyda	Kız
13	Ceren	Kız	**30**	Tuğçe	Kız
14	Deniz	Oğlan	**31**	Ufukcan	Oğlan
15	Doğukan	Oğlan	**32**	Yunus	Oğlan
16	Doruk	Oğlan	**33**	Yusuf Aras	Oğlan
17	Emir Kadir	Oğlan	**34**	Zehra Nur	Kız

6/A şubesinde bir öğrencinin öğrenme güçlüğü yaşadığı bilinmektedir. Bu öğrenci çok iyi yazamamaktadır ve çok yavaş bir şekilde okuyabilmektedir. Sınıfta en arka sırada birlikte oturan iki öğrenci derslerle çok ilgilenmez ve kendi aralarında konuşurlar. Oturma düzeninde kızlarla kızlar, oğlanlarla oğlanlar kümelenmiş bir şekilde ve klasik sıra düzeninde otururlar. Sınıfta okulun basket takımında oynayan birkaç öğrenci, satranç turnuvalarına katılan öğrenciler ve resim yeteneği çok iyi olduğu için zaman zaman resim öğretmeni ile ek çalışmalar yapan bir öğrenci vardır. Bu sanatsal ve sportif faaliyetler içinde bulunan öğrenciler bazı haftalar antreman, turnuva ve maçlara katılabilmek sebebiyle derslere katılamamışlardır. Bu durumların dışında öğrenciler genellikle derslere katılım göstermektedirler. Özellikle ön sıralarda oturan bir grup öğrenci sıklıkla söz almak istemekte ve iyi düzeyde katılım göstermektedirler. Öte yandan sınıfın en başarılı iki öğrencisi sınıfın neredeyse en sessiz ve kendi halinde iki öğrencisidir. Uygulamalar bütün sınıfla birlikte gerçekleştirilmiştir; ancak haftadan haftaya sınıf mevcudu farklılık göstermiştir. Özellikle Mayıs ayının sonuna doğru devamsızlık oranı artmıştır.

Sınıfta 4 sene önce Türkiye'ye göç etmiş Suriyeli göçmen bir kız çocuğu bulunmaktadır. Rabia 1 sene önce, 5. sınıfta bu ilçeye taşındıkları için bu okula geçiş yapmıştır. Türkiye'ye geldiğinden beri Türk okullarında eğitimine devam ettiği için Türkçeyi çok iyi bir şekilde öğrenmiş ve kendini çok iyi bir şekilde ifade edebiliyor. Arkadaşları ile uyum içinde bir arada yaşıyor ve okul başarısı oldukça iyi bir öğrencidir. Öğretmenleri onun hakkında övgüyle bahseder. Uygulamalar boyunca düşüncelerini ifade edişi ve Türkçeyi kullanmadaki başarısıyla araştırmacının da dikkatini çekmiştir. Sınıf da göçmen arkadaşlarını kolaylıkla benimsemiş gibi gözükmektedir. Okulun psikolojik danışman ve rehber öğretmeni, Rabia'nın sınıfla kısa zamanda iyi ilişkiler kurabilmesinde iyi derecede Türkçe konuşabiliyor olmasının katkısı olduğunu söylemiştir.

Göçmen çocuklarla bir arada, aynı okulda olmalarının da etkisiyle çocukların savaş ve mültecilik gibi toplumsal sorunlara karşı ilgili olduğunu veya en azından güncel sorunlardan haberdar olduklarını söylemek mümkündür. Bunun yanında öğrencilerle geçirilen kısa vakitlerde bile ya da konuya dair bir soru sorulduğunda, toplumsal cinsiyet, ayrımcılık gibi meselelerde kalıp yargılara sahip oldukları kolaylıkla fark edilebilmiştir. Örneğin, araştırmacı okulda bulunduğu zaman zarfında birkaç defa öğrencilerin göçmen çocuklarla kavgalarına tanıklık etmiştir. Elbette ki çocukların kavga etmesi normaldir; ancak kavga esnasında ve sonrasında bazı öğrencilerin bazı söylemleri çocukların göçmenlere karşı olan önyargılarını ortaya koyacak niteliktedir.

3.3.2.2. Araştırmacı

Geleneksel sosyal bilim araştırmalarında araştırmacı araştırdığı duruma dışarıdan bakar ve durumu anlamaya açıklamaya çalışır. Oysa eylem araştırmasında araştırmacı araştırdığı durumun bir parçasıdır (Somekh, 2006). Araştırmacı/araştırmacılar araştırılan durumun bir parçası olarak "Çalışmalarım/çalışmalarımız istediğimiz gibi gidiyor mu? Gerektiğinde nasıl geliştirebiliriz?" gibi sorular sorarlar. Eğer durumun iyileştirilmesi gerekiyorsa müdahalelerde bulunurlar. Uygulamalarla ilgili sürekli veri toplarlar. Uygulamaların ideal olduğunu düşündüklerinde ise bu düşünceyi destekleyici açıklamalar yaparlar (McNiff, ve Whitehead, 2006; s.8). Eylem araştırmasında araştırmacı araştırma yoluyla uygulamalarını

geliştirirken aynı zamanda kendi gelişiminin kontrolünü de ele alır. Eylem araştırmasında araştırmacının rolüne dair Glesne (2011) eylem araştırması aynı anda iki araştırma yürütmek demektir: biri araştırma konunuz, diğeri ise kendiniz ve üzerinde durduğunuz temel üzerinedir demektedir. Dolayısıyla araştırmacı hem araştırma sürecini etkiler hem de araştırma sürecinden etkilenir.

Araştırmacı lisans düzeyinde sosyal bilgiler öğretmenliği mezunudur. Mezun olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokula öğretmen olarak atanmıştır. Yüksek lisans eğitimine devam ederken öğretmenlikten istifa ederek Rize Üniversitesi'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başlamıştır. Araştırmacının ilk görev yaptığı okul Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde yer alan bir köy okuludur. Araştırmacı öğretmenlik yaptığı sürede, okul bölgesinin sorunlarından kaynaklı olarak "öğretim programı dışı" olarak nitelendirilebilecek konuların, zaman zaman beklenmedik bir şekilde sınıf ortamında tartışmaya açılması durumunu deneyimlemiştir. Araştırmacı öğretmenlik yıllarındaki bu deneyimlerinden sorun merkezli program uygulamaları konularında meraklıdır. Ayrıca araştırmacının öğretmenliğe başladığı yıllarda, yüksek lisans danışmanı Prof. Dr. Semih AKTEKİN'in yönlendirmesi ve destekleriyle katıldığı EUROCLIO/Matra Projesi kapsamında yapılan çalıştaylar, eğitimler ve konferanslar bu merakının bir diğer kaynağıdır. Araştırmacı EUROCLIO'nun destekleriyle düzenlenmiş çalıştay ve konferanslarda ulusal ve uluslararası uzmanlar tarafından hazırlanmış olan eğitim ve seminerlere katılma imkânı bulmuştur. Bunlar; "A Key to Europe Innovative Methodology in Turkish School History, Multiperspectivity in Learning and teaching of History Fifth Authors and Experts Workshop2", "A Key to Europe Innovative Methodology in Turkish School History", Discovering a Diversity of Sources,

[2] EUROCLIO/Matra Project "A Key to Europe Innovative Methodology in Turkish School History", Multiperspectivity in Learning and teaching of History Fifth Authors and Experts Workshop (14-17 Ekim 2010, Kızılcahamam)

Sixth Authors and Experts Workshop3" ve "19th Annual Conference "Looking at History Through a Variety of Lenses", Professional Training and Development Course4"tur.

Araştırmacı lisansüstü eğitimi boyunca nitel ve nicel araştırma yöntemleriyle ilgili farklı dersler almış ve ayrıca TÜBİTAK destekli "Alan Uzmanlarıyla Nitel Temelli Araştırmalara Yolculuk" adlı projede katılımcı olarak yer almıştır. Projede nitel temelli araştırmalar konusunda uzman akademisyenlerden uygulamalı dersler almıştır. Araştırmacı nitel araştırma geleneğine karşı meraklı ve ilgili olduğu için bu konuda okumalar yapmaktadır. Araştırmacı demokratik tutum ve değerlerin geliştirilmesiyle farklı bakış açılarına/dünya görüşlerine ve farklı kültürel özelliklere sahip insanların bir arada ve uyum içinde yaşayabileceği anlayışını savunmaktadır.

Bu araştırmada araştırmacının rolü araştırma sürecinde ortaya çıkan sorunlar ve kontrol edilemeyen sebepler nedeniyle değişime uğramıştır. Başlangıçta araştırmacının bu araştırmadaki rolü; araştırma sürecini tasarlama, araştırmanın eylem planını hazırlama, araştırma süreci boyunca veri toplama, geçerlik komite toplantılarını organize etme, uygulamaların yürütülmesinde uygulama öğretmeni ile birlikte çalışma ve uygulama için gerekli düzenlemeleri takip etme olarak planlanmıştır. Bu kapsamda araştırmacı uygulamaların yürütülebileceği bir okulda, uygulamaya gönüllü bir öğretmenle çalışmaya başlamıştır. Bu okul müdürünün uygulamanın yürütülmesini engelleyecek tutumları ve çıkardığı engeller sebebiyle araştırmacı bu okulda ve bu öğretmenle çalışmayı bırakmak zorunda kalmıştır. Daha sonra bir başka okul ve birlikte çalışmak için gönüllü bir öğretmen belirlenmiş; ancak bu defa da öğretmenin programının yoğun olması sebebiyle uygulamaları gerçekleştirememe durumu ortaya çıkmıştır. Bu durum geçerlik komitesiyle görüşülmüş ve

[3] EUROCLIO/Matra Project "A Key to Europe Innovative Methodology in Turkish School History", Discovering a Diversity of Sources, Sixth Authors and Experts Workshop (20-23 Ocak 2011, İstanbul)

[4] EUROCLIO, 19th Annual Conference "Looking at History Through a Variety of Lenses", Professional Training and Development Course, Hosting a Workshop Certificate (1-7 Nisan 2012, Antalya)

uygulamaların araştırmacı tarafından mümkün olduğunca öğretmenin de katılımıyla yürütülmesine karar verilmiştir. Sonuç itibariyle araştırmacının rolü şu şekilde belirlenmiştir;

- Araştırma sürecini tasarlama,
- Araştırmanın uygulamalarını ve eylem planını geliştirme,
- Eylem planını uygulama,
- Araştırma süreci boyunca veri toplama,
- Geçerlik komite toplantılarını organize etme,
- Araştırma sürecini değerlendirme.

3.3.2.3. Uygulama Okulu Müdürü

Araştırmanın planlaması aşamasında okul müdürü araştırmanın katılımcılarından biri olarak düşünülmemiştir. Bu araştırmanın uygulanabilmesi aslında okul müdürünün katkılarıyla mümkün olmuştur. Ayrıca uygulamalar esnasında eğitim öğretim durumlarının dışında ortaya çıkan sorunların çözülmesinde katkıları ve destekleri ile uygulama süreci tamamlanabilmiştir. Bu sebeple araştırmanın önemli bir paydaşı olarak katılımcılar arasına dahil edilmiştir. Uygulama süreci boyunca okul müdürüyle yapılan informal görüşmelerin yanında uygulamaların bitiminde okul müdürüyle yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme ile alanyazında tartışmalı konuların uygulanmasının önündeki engellerden biri olarak yer alan okul yöneticilerinin aksine bu uygulamaları desteklemesinin motivasyonunun neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Araştırmacı okulda bulunduğu dönem boyunca hemen her sabah okul müdürünün öğretmenler odasına geldiğini ve öğretmenlerle konuştuğunu gözlemlemiştir. Müdür, öğretmenlerle, okulun diğer yöneticileriyle ve okulun bütün diğer çalışanlarıyla iletişim ve etkileşim halinde çalışmaktadır. Okul müdürü yenilikçi öğretim uygulamalarını, proje çalışmalarını ve okul gezilerini desteklemektedirler. Okul müdürü kendisi de ortaokulu bu okulda okumuş ve çok uzun yıllardan beri bu ilçede ailesi ile birlikte yaşamaktadır. Bu sebeple ilçede pek çok kişi tarafından tanınmaktadır. Bu durum uygulama sürecinde ebeveynlerle sorun yaşanmaması açısından faydalı olmuştur.

3.3.2.4. Geçerlik Komitesi

McNiff, ve Whitehead (2006; s.159-161) proje süresi boyunca uygulamalar hakkında araştırmacıya eleştirel bir bakış açısıyla katkı sağlamak, araştırmacının iddialarının tutarlı ve inandırıcı olup olmadığını denetlemek için bir "geçerlilik grubu" (validation group) oluşturmayı önerir. Bu grubun araştırma projesinin büyüklüğüne göre 3 ila 10 kişiden oluşabileceğini ve gerekli olursa yeni kişilerin eklenebileceğini belirtirler. Araştırmacı araştırma süreciyle ilgili uygulamaları bu grupla paylaşır ve eleştirel geri dönütler almayı bekler. Grubun tüm üyelerinin her toplantıda bir arada olması mümkün olmasa bile araştırmacı grup üyeleriyle düzenli olarak görüşmeler yapar. Bu toplantı ve görüşmelerde araştırmanın tatmin edici bir şekilde devam edip etmediğine dair değerlendirmeler yapılır. McNiff, ve Whitehead'in "geçerlilik grubu" olarak adlandırdığı bu ekibe Türkiye'de yapılmış bazı eylem araştırması çalışmalarında "geçerlik komitesi, tez izleme komitesi veya danışma komitesi" (Kesiktaş, 2012; Tunç Şahin, 2013; Üçüncü, 2017) gibi isimler verilmiştir. Bu araştırmada bu amaçla oluşturulmuş ekip için "geçerlik komitesi" adı kullanılmıştır. Geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı uygulamalar hakkında bilgiler verir, uygulamadan bazı kesitler sunar ve geliştirici öneriler üzerine konuşulur.

Araştırmacı uygulamaların planlanması ve eylem planının geliştirilmesi aşamasında bu araştırmaya destek olması için bir geçerlik komitesi oluşturmuştur. Bu geçerlik komitesinde yer alanlar Dr. Zafer İbrahimoğlu, Dr. Ahmet Katılmış, Prof. Dr. Yücel Kabapınar ve uygulama yapılan okulun sosyal bilgiler öğretmenidir. Bunun yanında uygulamalar devam ederken, ele alınan konuların hassasiyeti ve öğrencilerin yaşları sebebiyle, araştırmacı sıklıkla uygulamalarla ilgili ya da sınıfta gelişen olaylarla ilgili okulun rehber öğretmenine danışma ihtiyacı duymuştur. İnformal olarak başlayan bu görüşmelerde psikolojik danışman ve rehber öğretmenin geliştirici ve sorun çözücü önerilerle uygulama sürecine katkısı olmuştur. Bu sebeple informal bir şekilde gerçekleştirilen bu görüşmelerin geçerlik komitesi içinde değerlendirilmesine karar verilmiştir. Zira ortaya çıkan ihtiyaçlara göre geçerlik komitesinde düzenlemeler yapılabilir.

Geçerlik komitesinin bütün üyeleri bir araya gelerek birlikte çalışma imkânı bulamamışlardır. Uygulama okulu ve araştırmacının görev yaptığı üniversite birbirine uzak sayılabilecek bir mesafede olduğundan komitenin üyeleri bir araya gelememişlerdir. Buna rağmen araştırmacı geçerlik komitesinin üyeleriyle görüşmeler yapmıştır. Geçerlik komitesi ile ilk hafta yapılan uygulamanın değerlendirildiği ve eylem planının iyileştirilmesi için önerilerin yer aldığı toplantı kayıtlarından bir kesit aşağıdaki gibidir (Geçerlik Komite Toplantı Tarihi: 02.03.2017).

Çiğdem: Hocam açıkçası bu kadar kolay bir etkinliği yetiştiremediysem yani hocam... Yani ben süre konusunda çok zorlanacağım, bilmiyorum yani!

Ahmet Katılmış: Neyi öngöremedin?

Çiğdem: Hocam yani şöyle gerçekten çok kalabalık. Yani, eee! sürekli söz vermem lazım, konuşmaları lazım. Bir soruya birkaç kişiden cevap alıyorum... Süre olayı ve kalabalık...

Ahmet Katılmış: Sorun sadece kalabalıksa grup çalışması yapılabilir.

Çiğdem: Hocam şöyle yani grup çalışmasında da o da zor. Şimdi yani mesela gruplara ayrılma olayını kendilerine bıraktım. Mesela diyorum ki 3 grup, ayrılın diyorum, hoop gidiyor en samimi arkadaşının yanına! Ve mutlaka kızlarla kızlar, erkekler erkeklerle. Sonra hadi çocuklar toplanalım diyince gitti bir beş on dakika. Yani bir sürü zaman!

Zafer İbrahimoğlu: Bunun ne sakıncası var hocam? Niye müdahale edesin? Kendi istediği kişiyle olsun.

Çiğdem: Ama hocam yani şöyle, yani bu bu çok açıdan istemediğimiz bir şey yani.

Zafer İbrahimoğlu: Ama belki daha rahat ifade edebilirler kendilerini.

Çiğdem: Ama hep arkadaşlarıyla olmaları aynı kişiyle olmaları istemediğimiz bir durum. Bütün sınıf birbiriyle çalışma yapabilmeli. Çünkü hep aynı kişiyle olması hep en samimi arkadaşıyla grup olması aslında tam da işbirlikli çalışma değil.

Ahmet Katılmış: Hocam o zaman sen kendin en pratik şekilde şunlar bir grup şunlar bir grup diyeceksin, böyle çok zaman kaybı oluyorsa. Ya da ilk zaman bırakacaksın kendi arkadaşlarıyla, yakınında olanlarla olsunlar. Sonra faklı şeyler yaparsın.

Çiğdem: Evet yani tamam o zaman bu konuda değil de gelecek konuda daha fazla grup çalışması ekleyeyim ve gruplara ayırmada zorlamayan şeyler yapayım. Aslında çok eğlenceli yöntemler var ama işte hep zaman zaman, sorun zaman, bi de sayı tabii yani!...

Zafer İbrahimoğlu: Hocam bence yine mesela burda yapacağın tüm etkinliklerde sanki yine yönlendirme var gibi. Örnek vereyim şimdi sanki burda tartışmalı konu ama olması gerektiği gibi sunuluyor. Zıt görüşler var ama ben bunda daha ön plana çıkan bir anlayış

seziyorum. Ha yanlış mı? Değil ama cinsiyet eşitliği etkinliği eşitlik üzerine sınıfta uygularsan burdaki bizim yapmış olduğumuz çalışma, tartışmalı konuların sınıfa getirilmesi, deneyimlenmesi mi oluyor? Yoksa toplumsal cinsiyetin nasıl olması gerektiğini mi öğretiyoruz? Tartışmalı konuları tartışmanın yanında sanki konu öğretimi de var burda.

Çiğdem: Hocam yani doğru, bu var, yok değil. Yani ben bunu yönlendirme olarak tanımlayamam ama şöyle bir şey var. Yani şimdi bu etkinliklerde mesela bakalım neler var? Mesela iş hayatındaki durumlara işaret eden kanıtlar var. Mesela bu işte karikatür, işte fırsatların eşit olmadığını ifade ediyor, sonra işte ev kadınının emeğini anlatan bir kanıt. Burda bu kadın ve İsveç'teki doğum uygulamaları falan. Yani hocam konu çeşitli açılardan ortaya konmuş. Burada arka planda bir ideal var doğru ama bu idealin tam zıttı sınıfta hocam. Yani mesela işte bak diyorlar ki derste kadın evde duracak erkek çalışacak. Yani hocam sınıf tamamen neredeyse bu anlayışta. Burada çatışma başlıyor.

Zafer İbrahimoğlu: Orası tamam hocam sorun yok. Ama ben planlama açısından buraya o görüşleri de almak iyi olur muydu diyorum?

Çiğdem: Olabilirdi tabii ki ama şu da var hocam insan haklarıyla ilgili konularda çok tarafsız durma zorunluluğumuz da yok. Bu konuda tamam yani çok rahatsız edici durmayabilir ama mesela ayrımcılık ırkçılık gibi konularda ırkçı faşist görüşleri sunmak yani sanki...

Ahmet Katılmış: Hocam bak bence Zafer'in haklılık payı var ama şu durum şu soru var ya "Kanıt 7-8 ve 9'u inceleyiniz. Sizce ev işlerinin kadınlar ve erkekler arasındaki paylaşımı adil midir? Neden?" soru burada. Ve burada yönlendirme yok. Bence böyle olabilir. Böyle devam edelim bakalım ne çıkar.

Çiğdem: Tamam hocam yani aslında doğrusu budur demiyorum aslında. Hiç demiyorum. Ama kesin bir doğru da görmedim.

Ahmet Katılmış: Hocam bak şimdi diyelim ki dışarda güneş var. Bak şimdi bu bir olgu. Bu güneş dışarıda çömleklerini kurutmak isteyen biri için iyi bir şey ama ürününe yağmur bekleyen köylü için kötü bir şey. Tartışmalı konuda da iki tane fikir var biz bu iki fikrin de normal olduğu sürece mi öğrenciyi götürüyoruz yoksa şu anda biz çiftçi değiliz ve çömleklerimizi kurutmak amacımız, buraya mı götürüyoruz?

Zafer İbrahimoğlu: Gerçekten sormaya çalıştığım şey bu çok iyi oldu.

Çiğdem: Hocam şöyle aslında doğrusunu bilmiyorum, bence bu işlerin kesin bir doğrusu da yok ama konular insani boyutu olan konularsa bence bir duruşumuz olmalı. Yönlendirme yapmamalıyım ama bir kabul ettiğimiz genel şeyler var.

Zafer İbrahimoğlu: Aslında şöyle hocam dersin sonunda bu konular öğrenciler için temellendirilmiş nedenlere dayalı tartışmalı konular haline gelecek öğrencilerin zihninde.

Çiğdem: Tamam hocam işte harika! Fikirlerini gerekçelendirmeleri, doğru bir şekilde ifade etmeleri ve karşı çıktıkları görüşün de temel gerekçelerini bilmeleri yeter bize.

Ahmet Katılmış: Yani sonuçta ne düşündüğü değil de gerekçeleri önemli olacak.

Zafer İbrahimoğlu: Yani evet ne dediğini bilerek karşı çıkacak ve destekleyecek ve onları getirmek istediğin bir nokta yok.

Çiğdem: Hocam bu güzel bir ifade oldu. Bu olsun evet, bu çocuklar neden desteklediklerini veya karşı çıktıklarını açıklayabilsinler, ifade edebilsinler ve bu açıklamalarını açıklayabilsinler yani bu yeter.

Zafer İbrahimoğlu: Olur, yani bir görüş empoze etmiyorsak sorun yok. Ama hocam etkinliklerde genel olarak altta bazı toplumsal normlara karşı çıkın şeyi var yani.

Çiğdem: Ama bu olmalı hocam, çalışmanın durduğu yer orası. Ben şöyle bakıyorum biz durumun fotoğrafını getiriyoruz çocukların önüne ve kendileri açısından değerlendirmelerini istiyoruz ama her zaman dayanakları olmak zorunda. Eğer bu değerlendirmeler toplumsal normları sorgulamayı gerektiriyorsa sorgulayacaklar.

Zafer İbrahimoğlu: Tamam hocam zamanla bizim için de her şey daha iyi oturacaktır.

Ahmet Katılmış: Tamam anladık şimdi bu derste amaç neydi bu arada?

Çiğdem: Evet amaç toplumsal cinsiyet meselesini tartışmaya açmak....

3.4. Uygulama Okulu ve Okul İklimi

Bu başlık altında araştırmayı etkileyen önemli dinamiklerinden olduğu için uygulama yapılan okul ve okul iklimi tanıtılmıştır. Uygulamaların yapıldığı okul İstanbul'un göç alan bir ilçesinde, genellikle orta ve düşük gelir düzeyinde insanların yaşadığı bir muhitte yer almaktadır. 2016-2017 eğitim öğretim yılı itibariyle okulun toplam öğrenci mevcudu yaklaşık 1054 öğrencidir ve okulda 56 öğretmen çalışmaktadır. Bir ana bina ve bu bina mevcuda yeterli gelmediği için ek olarak yapılan bir prefabrik bina olmak üzere iki ayrı binada, 32 derslikte, eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Her iki binanın bahçesi ortaktır ve bütün öğretmenler ana binadaki öğretmenler odasını kullanmaktadır. Prefabrik binada sadece birkaç derslik ve spor salonları yer almaktadır.

Okulda tam gün eğitim verilmektedir. Dersler sabah 08.40'ta başlar ve öğleden sonra 14:50'de biter. Derslerden sonra belirli günlerde isteyen öğrenciler için ek kurs çalışmaları yapılmaktadır. Aynı okul binasında hem ortaokul hem de imam hatip orta okulu olmak üzere iki farklı okul bulunmaktadır ve bu iki farklı okulun müdürleri ve öğretmenleri ortaktır. Bu

uygulamanın bölge halkının imam hatip okulu talepleri doğrultusunda yapıldığı yöneticiler tarafından ifade edilmiştir. Bu okul aynı zamanda ülkelerindeki savaş nedeniyle Türkiye'ye sığınan okul çağındaki Suriyeli çocukların eğitim görmeleri için yapılandırılan Geçici Eğitim Merkezlerinden (GEM) biridir. Bu kapsamda okulda bazı sınıflarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilerin yanında sadece Geçici Eğitim Merkezi bünyesinde açılmış sınıflarda eğitim gören göçmen çocuklar vardır.

Okulda öğrenciler için sosyal ve sportif faaliyetler, eğitsel geziler ve bilimsel etkinlikler yapılmaktadır. Okulda öğretmenlerin bir ekip ruhuna sahip oldukları söylenebilir. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının, öğretmenlere mesai dışında katılabilecekleri etkinlikler düzenleyerek öğretmenler arasındaki iletişimin ve ilişkilerin güçlendirilmesini sağlamaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Araştırmacı da okulda bulunduğu dönem boyunca planlanan etkinliklere katılmaya çalışmıştır. Örneğin, bir hafta sonu okul bahçesinde okul müdürünün organizasyonuyla ve katılan herkesin ortak katkılarıyla iftar yemeği yapılmıştır. Okul ve mesai dışında bu tür etkinlikler sıklıkla yapılmaktadır. Bunun da etkisiyle öğretmenler ve yöneticiler arasında etkili bir iletişimin varlığından söz edilebilir.

3.4.1. Sınıf İklimi ve Koşullar

Uygulamalar 6. sınıf şubelerinden biri olan 6/A sınıfında yapılmıştır. Okul genelinde öğrenciler sınıflarda homojen bir şekilde dağıtılmıştır; ancak bu sınıfın diğer sınıflardan bir farkı vardır. Okul daha önce ilköğretim birinci ve ikinci kademe olarak ikili eğitim vermekteydi. 6/A şubesi diğer şubelerden farklı olarak ilkokul boyunca 5 yıl birlikte eğitim görmüş ve ortaokulda hiç bölünmeden aynı şubede eğitim almaya devam etmiştir. Sınıfın başarı grafiği ortalama olsa da öğrenciler ve veliler arasında güçlü bir iletişim ve işbirliğinin varlığından söz edilebilir. Öğrenciler ikinci kademeye geçtiklerinde şubenin dağıtılmadan devam etmesi talebi velilerden gelmiş ve okul yönetimi ve öğretmenler bu durumda bir sakınca görmemişlerdir. Dolayısıyla bu sınıfın öğrencileri çoğunlukla en az 6 senedir birbirlerini tanıyan ve birlikte eğitim alan öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenciler arasındaki iletişim ve arkadaşlık ilişkileri iyi bir seviyededir. Bu yaş grubunun gelişim özelliklerinin doğal bir sonucu olarak çocuklar daha çok kendi hemcinsleriyle daha yakın bağ kurar ve daha

fazla oyun oynar. Bu sınıfın öğrencileri de her ne kadar 6 yıldır birlikte öğrenim görüyor ve birbirlerini çok iyi tanıyor olsalar da sınıf içi çalışmalarda kendi hemcinsleriyle ve özellikle yakın arkadaşlarıyla grup olma eğilimi göstermektedirler. 6/A sınıfı disiplin sorunlarının olmadığı bir sınıf olarak tanımlanabilir. Bu özelliklerinden dolayı okulun sosyal bilgiler öğretmeni uygulamanın bu sınıfta yapılmasının avantajlı olacağını düşünmüş ve onun önerileri doğrultusunda bu sınıf şubesi seçilmiştir.

Uygulamalar çoğunlukla 6/A şubesine ait olan derslikte yürütülmüştür. Okulun derslikleri fiziksel olarak ortalama düzeyde koşullara sahip olarak değerlendirilebilir. Uygulamaların gerçekleştiği sınıf üç blok halinde arka arkaya sıralanmış sıralardan oluşan geleneksel sınıf düzenindedir. Uygulamalar boyunca planlanan etkinliklere uygun olarak gerekli sınıf düzenlemeleri yapılmıştır. Ne yazık ki sınıflar fiziksel olarak, grup çalışmaları, aktif öğrenme etkinlikleri, eğitsel oyun ve yaratıcı drama uygulamaları gibi uygulamaların yürütülmesi açısından elverişli değildir. Sıraların dizili olduğu alanın dışında öğrencilerin rahatlıkla hareket edebilmelerine imkân sağlayan boş alan yoktur ve sınıfta sıra sayısı fazla olduğu için küme düzeni yapmak zaman alır. Bu sebeple yaratıcı drama, eğitsel oyun gibi daha fazla boş alana, geniş mekâna ihtiyaç duyulacak etkinliklerin planlandığı dersler sınıfın koşulları yeterli gelmediği için okul kütüphanesinde yapılmıştır. Uygulamaların yapıldığı mekanlar olarak hem sınıfta hem de okul kütüphanesinde ders planının gerektirdiği şekillerde sıra düzenlemeleri yapılmıştır. Bu bağlamda uygulamalar boyunca klasik sıra düzeni, U tipi yerleşim, küme düzeni ve çember gibi düzenlemeler kullanılmıştır.

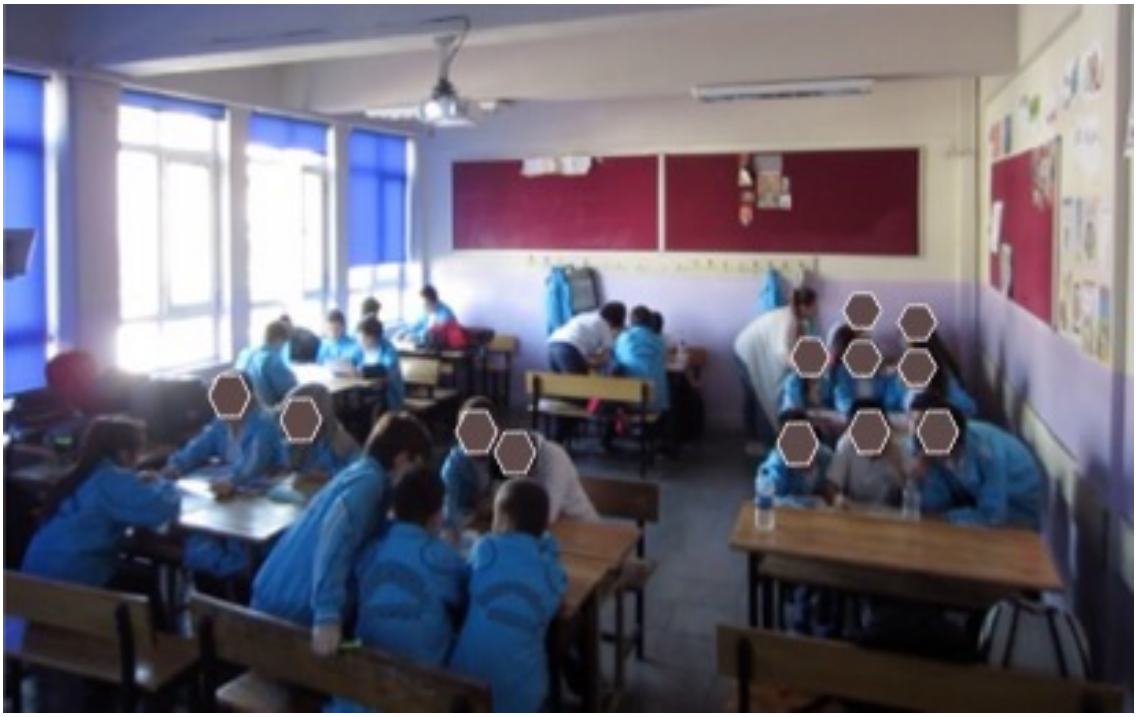
Sınıfta sıraların haricinde öğretmen masası, sınıf kitaplığı, duvar panosu bulunmaktadır. Okulun sınıfları çoğunlukla aynı standart yapıdadır ve sınıflar ortalama düzeyde fiziksel koşullara sahip olsa da aktif öğretim uygulamalarının rahatlıkla uygulanabilmesine imkân sunmaz. Çünkü yeteri kadar boş alan yoktur ve sıra sayısı fazla olduğu için gerekli şekilsel düzenlemeleri yapmak çok kolay olmamaktadır. Bunun dışında sınıf iyi aydınlatılmaktadır ve havalandırma imkanları iyi durumdadır. Sınıf 2. katta yer alır ve dış cephe duvarı tamamen pencerelerle kaplıdır. Pencerelerde gerekli durumlarda kullanılabilecek perdeler vardır. Sınıfın fiziki imkanları ortalama düzeyde değerlendirilebilir fakat donanımsal eksikleri vardır. Örneğin, okul binasının kentsel dönüşüm kapsamında yeniden inşa edilmesi

planlandığı için sınıflara akıllı tahta kurulmamıştır; ancak okulun bütün sınıflarında projeksiyon bulunmaktadır. Dolayısıyla okul teknolojik imkanları bakımından il genelindeki okullara kıyasla yetersiz olarak nitelendirilebilir. Uygulamaların gerçekleştiği okul kütüphanesi giriş katında yer almaktadır. Kütüphanenin hiç penceresi yoktur bu sebeple havalandırma konusunda çok iyi durumda değildir ve aydınlatma için sürekli lambaların yakılması gerekir. Kütüphanede 6 adet masa ve 36 adet sandalye vardır ve sınıflara kıyasla daha geniş bir boş mekânı vardır. Masalar ve sandalyeler rahatlıkla hareket ettirilebildiği için farklı düzenlemelerin yapılmasına imkân vermektedir. Uygulamaların yapıldığı sınıfa ve kütüphaneye ait bazı fotoğraflar aşağıda sunulmaktadır.

Uygulamaların gerçekleştirildiği sınıf:



Sınıfın fiziksel koşulları ve imkanlar ölçüsünde ihtiyaç duyulduğunda küme, büyük grup tartışması gibi çalışmalar yapabilmek için farklı sıra düzenlemeleri yapılmıştır.





Uygulamaların gerçekleştirildiği bir diğer mekan olan okul kütüphanesi





3.5. Uygulama Takvimi

Bu araştırmanın uygulamaları 2016-2017 eğitim öğretim yılı, ikinci dönem başlangıcı olan 6 Şubat Pazartesi itibariyle başlamıştır. Araştırmacı öğrencilerle etkili bir iletişimin sağlanması amacıyla, bu tarihten itibaren derslere girmeye başlamıştır. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili içeriğin uygulanmasına ise Şubat ayının son haftasında başlanmış ve uygulamalar 7 Haziran'da tamamlanmıştır. Uygulamanın başlangıcından Nisan'ın ikinci haftasına kadar dersler her Pazartesi son iki ders saatinde, 13.20 ve 14.50 saatleri arasında yürütülmüştür. Uygulamalar devam ederken beklenmedik bir şekilde, üst üste 3-4 haftalık ders kaybına yol açabilecek durumlar ortaya çıkmıştır. 10 Nisan tarihinde okul genelinde yapılacak LGS (lise giriş sınavı) deneme sınavı, 17 Nisan tarihinde referandum sonrası resmî tatili ve 1 Mayıs Bayramı resmî tatili, Pazartesi günleri yapılacak olan 3 haftalık dersin aksamasına neden olacaktı. Bu durum çalışma takvimini gerçekleştirmeyi engellemenin yanı sıra bir de ilk konunun uygulanmasından sonra uzun bir ara verileceği için uygulama sürecinde kopukluğa da sebep olabilecek bir olumsuzluktu. Bu sebeple planlamanın aksamasını önlemek için okul müdürü ile görüşülmüştür. Okul müdürü ilk günden itibaren araştırmaya ve araştırmacıya sorun çözücü, destekleyici ve cesaretlendirici bir tavırla yaklaşmıştır. Bu sorunun çözümü için ders programında bir düzenleme yapılmıştır. Yapılan düzenlemeden sonra, uygulamalar Nisan ayının ikinci haftasından itibaren her hafta Çarşamba günü, 13.20 ve 14.50 saatleri arasında son iki ders saatinde seçmeli ders kapsamında yürütülmüştür. Bu değişiklikten sonra da yine okul gezisi, LGS deneme sınavı ve bilim şenliği sergisi gibi planlamada olmayan durumlar ortaya çıkmış ve bu durumlarda ek dersler yapılarak uygulamalar tamamlanabilmiştir.

Ortaokul 6. sınıf düzeyinde bir günde 40 dakikalık 7 ders vardır. Haftalık toplam ders sayısı 35'tir. İkinci eğitim-öğretim döneminde her hafta 2 ders saati boyunca devam eden uygulamalar öğrencilerin haftalık toplam ders saatinin %5.7'sini oluşturur. Başka bir deyişle öğrenciler uygulama süresince haftalık toplamda 1400 dakikalık ders süresinin 80 dakikasını tartışmalı konuları ele alarak geçirmişlerdir. Yapılacak işlerin ve uygulama sürecinin haftalık olarak gösterildiği uygulama takvimi tablo 3.6'da sunulmuştur.

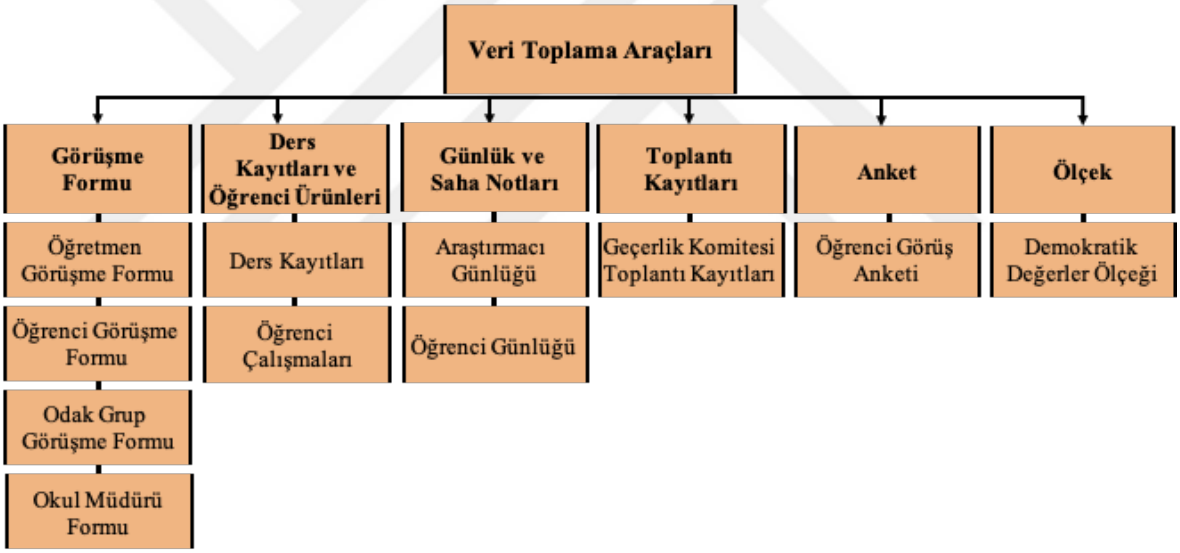
Tablo 3.6: Uygulama Takvimi

Aylar / Haftalar / Yapılacaklar ve uygulamalar	Şubat				Mart				Nisan				Mayıs					Haziran		
	6-10 Şubat	13-17 Şubat	20-24 Şubat	27 Şubat-3 Mart	6-10 Mart	13-17 Mart	20-24 Mart	27-31 Mart	03-07 Nisan	10-14 Nisan	17-21 Nisan	24-28 Nisan	1-5 Mayıs	8-12 Mayıs	15-19 Mayıs	22-26 Mayıs	29 Mayıs 2 Haz.	5-9 Haziran	12-16 Haziran	19-23 Haziran
Süreç boyunca veri toplama																				
Gözlemci etkisinin azaltılması ve iletişim geliştirilme çalışmaları																				
Veli toplantısı (izin-onay belgesi)																				
Veri toplama araçlarının ön uygulaması ve ön görüşmeler																				
Odak grup görüşmeleri																				
Geçerlik komitesi toplantıları																				
I. Konu: Toplumsal cinsiyet																				
II. Konu: Göç																				
III. Konu: Ayrımcılık																				
IV. Konu: Irkçılık																				
V. Konu: Düşünce ve ifade özgürlüğü																				
Veri toplama araçlarının son uygulaması ve son görüşmeler																				

3.6. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Eylem araştırması sürekli ve sistematik bir biçimde veri toplamayı gerektiren bir süreçtir. Eylem araştırmalarında problemin doğasına uygun olarak nitel ve nicel veri toplama teknikleri kullanılabilir (Mills, 2003, s.51). Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçlarıyla ve veri toplama süreciyle ilgili bilgilere yer verilir. Her bir veri toplama aracının nasıl geliştirildiği ve hangi amaçla kullanıldığı açıklandıktan sonra veri toplama süreci anlatılır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şekil 3.3'te sunulmuştur.

Şekil 3.3: Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları



Bu araştırmada araştırma sorularına cevap bulabilmek için çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda açıklanmaya çalışılan gerçekliğin tüm yönlerinin ortaya koyulabilmesi için veri çeşitlemesi yapılması önerilir (Johnson, 2015, s.110-111). Bu sebeple aynı araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için birden fazla veri toplama aracından faydalanılmıştır. Örneğin, uygulamada ortaya çıkan sorunların tespit edilebilmesi için ders kayıtları, araştırmacı günlüğü veya öğrencilerle yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Hangi araştırma sorusunu cevaplamak için hangi veri toplama aracının/araçlarının kullanıldığı tablo 3.7'de sunulmuştur.

Tablo 3.7: Araştırma Sorularına Cevap Aramak İçin Kullanılacak Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları	**Araştırma Sorusuna Cevap Aramak İçin Kullanılacak Veri Toplama Aracı/Araçları**					
Tartışmalı konularla öğrenmede var olan durum nasıldır?	Öğretmen Görüşme Formu					
Ortaokul altıncı sınıf düzeyinde, tartışmalı konuların ele alındığı uygulamalar nasıl yürür?	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Günlüğü	Ders Kayıtları	Öğrenci Görüşme Formu	Odak Grup Görüşme Formu	Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtları
Uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunlar nelerdir? **Uygulamada ortaya çıkan sorunlara geliştirilen çözüm önerileri nelerdir?**	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Günlüğü	Ders Kayıtları	Öğrenci Görüşme Formu	Odak Grup Görüşme Formu	Geçerlik Komitesi Toplantı Kayıtları
Tartışmalı konularla öğrenme sürecinde oluşan sınıf iklimi nasıldır?	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Günlüğü	Ders Kayıtları	Öğrenci Görüşmeleri		
Tartışmalı konularla öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımları ve katkıları nasıldır?	Araştırmacı Günlüğü	Öğrenci Günlüğü	Ders Kayıtları	Öğrenci Çalışmaları		
Öğrencilerin tartışmalı konularla öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?	Öğrenci Görüşme Formu	Öğrenci Anket Formu				
Tartışmalı konularla öğrenme, öğrencilerin toplumsal sorunlara/olaylara yaklaşımını/bakış açısını nasıl etkiler?	Öğrenci Anket Formu	Öğrenci Günlüğü	Ders Kayıtları	Öğrenci Çalışmaları		
Ortaokul altıncı sınıf düzeyinde tartışmalı konularla öğrenme süreci öğrencilerin demokratik değerleri kazanmalarını etkiler mi?	Demokratik Değerler Ölçeği	Ders Kayıtları				
Tartışmalı konularla öğrenmeyi destekleyen bir yönetici olarak uygulama okulu müdürünün tartışmalı konularla öğrenmeyi desteklemede temel motivasyonları nelerdir?	Okul Müdürü Görüşme Formu	Araştırmacı Günlüğü				

3.6.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Eylem araştırmasında birincil ve kilit paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler en temel veri kaynaklarıdır (Stringer, 2007, s.68). Bu görüşmeler temelinde ortaya çıkan duruma göre diğer veri toplama kaynakları devreye sokulabilir. Bu araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formları, soruların hazırlanması ve formun oluşturulması, uzman görüşüne sunma ve görüşme formuna son şeklini verme aşamalarıyla geliştirilmiştir.

Araştırma kapsamında öğretmen görüşme, öğrenci görüşme, odak grup görüşme, okul müdürü görüşme formları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Görüşmelerde katılımcıların düşüncelerini ve görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmelerini desteklemek için iki strateji izlenmiştir. İlki görüşme sorularıyla alakalıdır. Sorular hazırlanırken katılımcıların düşüncelerini ve söylemlerini etkilememek için yönlendirici olmayan sorular sorulmaya çalışılmıştır. Aynı şekilde görüşme esnasında kullanılan sonda soruların ve araştırmacı tarafından karşılıklı diyalog halinde verilen tepkilerin yönlendirici olmaması için çaba harcanmıştır. Bunun yanında katılımcıların söylemlerinin tam anlaşılmadığı durumlarda "Ne demek istediğini açıklar mısın? ya da "Buna bir örnek verebilir misin?" gibi sorularla duruma açıklık getirmeye çalışılmıştır. İzlenen ikinci strateji görüşme ortamı ve görüşme hakkında bilgilendirmeyle alakalıdır. Bütün görüşmeler konsantrasyonu bozabilecek etkenlerin olmadığı ortamlarda yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca katılımcılar görüşmenin amacı, verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ve bilgilerinin gizli tutulacağı konusunda detaylıca bilgilendirilmiştir.

3.6.1.1. Öğretmen Görüşme Formu

Bu araştırmanın ilk aşamasında, tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili var olan durumun daha iyi anlaşılabilmesi ve temel dinamiklerin ortaya koyulabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda tartışmalı konuların sınıflara yansımaları konusunda öğretmenlerin deneyimlerine odaklanılır. Formda 12 soru vardır ve bazı sorular için sonda sorular hazırlanmıştır. Alanyazında tartışmalı

konuların neleri kapsadığıyla ilgili tam bir uzlaşı olmadığından bahsedilir. Bu sebeple mülakat formunda öğretmenlerin görüşleri alındıktan sonra tartışmalı konular kavramı tanımlanır. Bu sayede bütün öğretmenlerin "tartışmalı konular" kavramından aynı anlama varmış olması garanti edilmeye çalışılır. Araştırmada kullanılan Öğretmen Görüşme Formu EK-4'te verilmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında tartışmalı konuların kullanımıyla ilgili var olan durumu daha iyi anlayabilmek için 10 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşülmüştür. Ortaokul ve imam hatip ortaokulu gibi farklı türde ve düşük, orta, yüksek şeklinde çeşitli sosyo-ekonomik düzeylerde olan okullarda çalışan öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler en az 6 yıllık mesleki tecrübeye sahiptirler. Araştırmacı görüşme yaptığı öğretmenleri çalıştıkları okullarda ziyaret etmiştir. Görüşmeler okulların imkanlarına göre sessiz ve dikkat dağıtmayacak ortamlarda yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.6.1.2. Öğrenci Görüşme Formu

Uygulama öncesinde ve sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerle, uygulama sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinin anlaşılması ve sürecin öğrenciler açısından değerlendirilmesi amaçlanır. Bu amaçla öğrenci görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış olarak hazırlanmış formdaki sorular temel alınmış; ancak görüşmeler esnasında gerektikçe sorular sonda sorular kullanılarak açılmıştır. Öğrenci Ön Görüşme Formu EK-5'te ve Öğrenci Son Görüşme Formu EK-6'da verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler 6 öğrenci ile yapılmıştır. Bu 6 öğrenci sosyal bilgiler öğretmenin tavsiyesi ile sürece dair detaylı bilgi verebileceği düşünüldüğü için ifade becerileri yüksek olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu sayede daha fazla bilgi edinilebileceği düşünülmüştür. İlk görüşmeler 20-24 Şubat haftasında yapılmıştır. Son görüşmeler ise 29 Mayıs-2 Haziran haftasında yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin tamamı okulun kütüphanesinde yüz yüze yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

3.6.1.3. Odak Grup Görüşme Formu

Odak grup görüşmesi altı ila 10 kişilik küçük gruplarla yapılan görüşmelerdir. Araştırma konusuyla doğrudan ilgili olan katılımcılar düzenlenen oturumlarda görüşlerini paylaşırlar (Ersin ve Bayyurt, 2017). Bu araştırmada uygulamalar başlamadan önce öğrencilerle yapılan ön görüşmeler ortalama 13 dakika sürmüştür. Bu görüşmelerde araştırmacının beklediğinden daha az veri elde edilebilmiştir. Bu durum geçerlik komitesiyle değerlendirilmiş ve geçerlik komitesinin önerileri doğrultusunda uygulamaların değerlendirilmesi sürecinde odak grup görüşmesinin yapılmasının faydalı olacağı kanaatine varılmıştır. Bütün uygulama sürecini birlikte deneyimlemiş olan öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde süreci daha iyi bir şekilde değerlendirebilecekleri düşünülmüştür. Bu sebeple odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Bu odak grup görüşmesi öğrenci görüşmelerini destekleyecek bir yapıda yarı yapılandırılmış bir görüşme formuyla yapılmıştır. Odak Grup Görüşme Formu EK-7'de verilmiştir.

Odak grup oluşturulurken tartışmalara en fazla katılan bir öğrenci (Yusuf Aras), çok fazla katılım göstermeyen bir öğrenci (Buğra), iyi düzeyde katılım gösteren üç öğrenci (Ilgaz, Melisa, Batuhan), çok fazla katılım göstermese de diğer derslerde akademik başarısı en yüksek olan bir öğrenci (Deniz) ve göçmen olması sebebiyle sınıfta farklı bir profil olan bir öğrenci (Rabia), toplamda 7 öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir. Uygulamalar devam ederken aynı grup ile iki kez odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşmelerde birincil amaç devam eden uygulama sürecine dair öğrenenlerden geribildirimler ve geliştirici öneriler almaktır. Bu amaçla ilki 03.04.2017 ikincisi 10.05.2017 tarihinde, aynı odak grupla iki ayrı görüşme yapılmıştır. Görüşmelerden ilki sınıfın boş olduğu bir saatte uygulama yapılan sınıfta ikincisi ise okul kütüphanesinde odak gruba seçilen öğrencilerin ve araştırmacının katılımıyla yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.6.1.4. Okul Müdürü Görüşme Formu

Alanyazında tartışmalı konuların ele alınmasında okul yöneticilerinin tutumunun önemli olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın başlangıcında okul müdürü araştırmanın katılımcılarından biri olarak belirlenmemiştir. Okul müdürü uygulama sürecinde karşılaşılan

çeşitli problemlerin çözülmesi için çaba harcamış ve araştırmanın yürütülebilmesi için gerekli desteği sağlamıştır. Dolayısıyla uygulamaların yapıldığı okul müdürünün destekleyici tutumlarının arkasındaki motivasyonun anlaşılması bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple süreçte yaşanan bazı sorunların üstesinden gelinmesinde önemli bir rolü olan okul müdürü araştırmanın katılımcılarından biri olarak sürece dahil edilmiştir. Okul müdürünün tartışmalı konuların eğitsel bir araç olarak kullanılmasını desteklemesinde motivasyonunun anlaşılması için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Okul Müdürü Görüşme Formu EK-8'de verilmiştir.

Uygulama süreci boyunca okul müdürü ile pek çok defa informal görüşmeler yapılmıştır. Bu informal görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmemiş fakat araştırmacı bu görüşmelerde notlar almıştır. Uygulamaların bitiminde, 19 Haziran 2017 tarihinde ise okul müdürü ile yarı yapılandırılmış bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşme okul müdürünün odasında ve yüz yüze yapılmış ve ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir.

3.6.2. Demokratik Değerler Ölçeği (DDÖ)

Tartışmalı konularla öğrenme sürecinde öğrenenlerin pek çok beceri ve değer geliştirebileceği belirtilir. Özellikle demokratik değerlerin, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığı vurgulanır. Bu araştırma sürecindeki uygulamaların öğrenenlerin demokratik değerlerinin gelişimine katkısı olup olmadığını belirlemek için İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013) tarafından geliştirilen "Demokratik Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılabilmesi için izin alınmıştır (EK-9). Demokratik Değerler Ölçeği "eşitlik ve farklılıklara saygı, başkalarının haklarına saygı, hoşgörü ve çeşitlilik, başkalarının özgürlüğü, bireysel farklılıklara saygı ve farklılıklara duyarlılık" şeklinde 6 boyuttan ve 24 maddeden oluşur. "Demokratik değerler ölçeği toplam varyansın % 53,86'sını açıklar ve alpha güvenirlik katsayısı ise 0,86 düzeyindedir. Bu sonuçlara göre demokratik değerler ölçeğinin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür" (İlğan, Karayiğit ve Çetin, 2013, s.103).

DDÖ sınıftaki bütün öğrencilere uygulanmıştır. DDÖ'nün ön uygulaması 20 Şubat 2017 tarihinde bir ders saati süresince yapılmıştır. Bu uygulama öncesinde öğrencilere araştırma

süreciyle ilgili detaylı bilgiler verilmiştir. Ölçeğin son uygulaması ise 31 Mayıs 2017 tarihinde yine bir ders saati süresince yapılmıştır. Ölçeğin son uygulamasının yapıldığı bu derste öğrencilerin yarısından fazlası okula gelmemiştir. Aynı hafta içinde gelmeyen öğrencilerin ölçeği doldurması için çaba harcanmışsa da tamamına ulaşmak mümkün olmamıştır. Bu sebeple karnelerin dağıtıldığı gün yani 9 Haziran'da ölçeklerin geri kalanı uygulanmaya çalışılmıştır. Sınıftaki 34 öğrenciden 31'i DDÖ'yü doldurmuştur.

3.6.3. Araştırmacı Günlüğü ve Araştırmacı Saha Notları

Araştırmacıların izlenimlerini ve sürece dair bütün etkinliklerini kayıt altına aldığı günlükler (Winter, 1996, s.11) ve araştırma sürecinde aldığı notlar eylem araştırmasının veri kaynaklarındandır (Mills, 2003, s. 55). Araştırmacı günlükleri araştırma sürecinde araştırmacının sürece dair yaşadıklarını anlattığı günlüklerdir. Saha notları ise araştırmacının süreç boyunca kayıt altına alacağı her şeyi kapsar. Her şeyi kayıt altına alma endişesinin sürece katılmayı engellememesi gerekir. Yani özellikle araştırmanın uygulama sürecindeyken ya da katılımcılarıyla birlikteyken o anki yaşantıyı bölerek bir şeyleri kayıt altına alma çabası başka şeyleri gözden kaçırmaya neden olabilir (Mills, 2003, s. 55).

Araştırmacı, araştırma konusu üzerine düşünmeye başladığı andan itibaren notlar almaya ve izlenimlerini ve deneyimlerini yazmaya başlamıştır. Araştırmacı deneyimlerini tam olarak kayıt altına alabilmek, uygulamaya dair yoğun duygu durumunu ve bu duyguların etkilerini açıklıkla ifade edebilmek ve düşüncelerini detaylıca anlatabilmek için özellikle öğrencilerle uygulama yaptığı günlerde günü gününe yaşadıklarını yazmıştır. Bir eylem araştırması uygulayıcısı olarak araştırmacı hem katılımcı hem de araştırmacı rolünde olduğundan bu günlükler araştırmacının süreç boyunca yaşadığı deneyimleri ve değişimleri yansıtıcı niteliktedir. Bu günlükler ve saha notları araştırmanın bulgularını destekleyici ve açıklayıcı birer veri olarak kullanılmıştır.

3.6.4. Öğrenci Görüşü Açık Uçlu Anket Formu

Bu araştırmada öğrencilerin tartışmalı konularla öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için kullanılan veri toplama araçlarından biri Öğrenci Görüşü Anket Formudur.

Bu form alanyazında önerildiği gibi soru yazma ve bir anket oluşturma, anketi uzman görüşüne sunma, uzman görüşleri doğrultusunda anketi düzenleme, ön uygulama yapma ve ankete son şeklini verme biçimindeki süreçte geliştirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010, s.127). Öğrenci Anket Formu EK-10'da verilmiştir.

Öğrenci görüşü açık uçlu anket formunun uygulaması 31 Mayıs 2017 tarihinde yapılmıştır. Bu tarihte 34 öğrenciden sadece 12'si okula gelmiş ve anketi doldurmuştur. Daha sonra anketi doldurmayan öğrencilere ulaşılmaya çalışılmış nihayetinde 34 öğrenciden 26'sı bu anketi doldurmuştur.

3.6.5. Öğrenci Çalışmaları

Eylem araştırmasında uygulama süreçlerini değerlendirmek için kullanılan veri toplama araçlarından biri ödevler, raporlar, performans dosyaları gibi öğrenci çalışmalarıdır. Bu çalışmalar sınıflarda neler olduğuna dair önemli ipuçları sağlarlar. Öğrenci çalışmalarının tamamının toplanmasına gerek yoktur. Uygulama sürecinin öğrenenlere etkilerini ortaya koyabilecek nitelikte çalışmalar seçilebilir (Johnson, 2015; Mills, 2003). Bu araştırmanın amaçlarından biri olarak tartışmalı konularla öğrenmenin etkili bir şekilde nasıl sağlanabileceğini belirlemek için uygulama süreci ve bu süreçteki öğrenci çalışmaları değerlendirilmiştir. Uygulamalar aktif öğrenmeye dayalı bir şekilde planlandığı için derslerde öğrenciler bireysel olarak veya gruplar halinde birçok ürün ortaya koymuşlardır. Konuyla ilgili şiir yazma, resim yapma, bir ilgiliye e-posta yazma, afiş hazırlama, hikaye tamamlama yapılan etkinlik örneklerindendir. Öğrencilerin süreç boyunca ortaya çıkardıkları ürünlerin niteliği, bu sürecin nasıl işlediğine dair kanıtlar olarak kullanılmıştır.

3.6.6. Öğrenci Günlükleri

Katılımcı günlükleri onların kişisel eylemlerini ve görüşlerini yansıtması bakımından eylem araştırmalarında kullanılabilecek önemli veri toplama araçlarındandır (McNiff ve Whitehead, 2006). Veri toplama aracı olarak günlükler araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılandırılabilir. Günlüklerin yapılandırılması için katılımcılar günlüklerinde nelerden bahsetmesi gerektiği konusunda bilgilendirilebilir. Bu araştırmanın başlangıcında

öğrencilere günlük olarak kullanmaları için Günlük Yönergesi olan birer defter dağıtılmıştır. Bu defterin ilk sayfası günlük yönergesi olarak yapılandırılmıştır.

Araştırmacı uygulamalar boyunca günlüklerin düzenli bir şekilde doldurulması konusunda uyarılarda bulunmuştur. Süreç devam ederken araştırmacı tarafından günlükler kontrol edilmemiştir. Uygulamaların bitiminden sonraki hafta öğrencilerden günlüklerini getirmeleri istenmiştir. 9 öğrenci günlüğünü teslim etmiştir. Diğer günlüklerin bazıları tamamlanmamış bir şekilde teslim edilmiş ve bazı öğrenciler günlüklerini teslim etmemişlerdir.

3.6.7. Ders Kayıtları

Araştırmacıların uygulama süreciyle meşgul olurken tüm detayları fark edebilmesi mümkün olmadığından uygulama süreci kayıt altına alınabilir. Uygulamaların kayıt edilmesi katılımcıların etkileşimlerinin ve süreçte olup bitenin daha iyi anlaşılması için önemli veri kaynaklarıdır. Bu kayıtlar ses kaydı, video kaydı gibi çeşitli biçimlerde yapılabilir (Mills, 2003). Bu araştırmada tartışmalı konularla öğrenme sürecinin tamamı ses kayıt cihazlarıyla kayıt altına alınmıştır. Sınıf kalabalık olduğu için çoğunlukla aynı anda birden fazla ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.6.8. Geçerlik Komitesi Toplantı/Görüşme Kayıtları

Geçerlik komitesi uygulamaların geliştirilmesi ve araştırmanın niteliğinin arttırılması için sürece dair eleştirel değerlendirmeler yapar. Bu araştırma kapsamında oluşturulan geçerlik komitesi ile süreç boyunca toplantılar yapılmıştır. Bu toplantıların kayıtları sürecin değerlendirilmesi için önemli bulgular sunar. Bu araştırmada uygulamalar boyunca geçerlik komitesi üyeleriyle toplantılar yapılmıştır. Bu toplantıların/görüşmelerin bazıları ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmış, bazıları ise kayıt edilmemiş fakat görüşmeler boyunca araştırmacı notlar almıştır. Geçerlik komitesi ile yapılan toplantıların takvimi ve toplantılar/görüşmeler hakkında bazı bilgiler tablo 3.8'de sunulmuştur.

Tablo 3.8: Geçerlik Komitesi Toplantı/Görüşme Takvimi

Toplantı Tarihi	Toplantıya Katılanlar	Kayıt Türü	Gündem
10.02.2017	Dr. Zafer İbrahimoğlu Doç. Dr. Ahmet Katılmış	Ses kaydı	Eylem Planının ve etkinliklerin değerlendirilmesi
13.02.2017	Sosyal bilgiler öğretmeni	Ses kaydı	Eylem Planının ve etkinliklerin değerlendirilmesi
24.02.2017	Prof. Dr. Yücel Kabapınar	Not Alma	Etkinliklerin Değerlendirilmesi
02.03.2017	Dr. Zafer İbrahimoğlu Doç. Dr. Ahmet Katılmış	Ses kaydı	İlk hafta yapılan uygulamaların değerlendirilmesi
13.03.2017	Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	Not alma	Göç konusu planlarının değerlendirilmesi ve Rabia'nın durumunun görüşülmesi
20.03.2017	Sosyal bilgiler öğretmeni	Ses kaydı	Uygulamaların ve etkinliklerin değerlendirilmesi
26.03.2017	Prof. Dr. Yücel Kabapınar	E-posta	Etkinliklerin Değerlendirilmesi
27.03.2017	Sosyal bilgiler öğretmeni	Not alma	Uygulamaların ve etkinliklerin değerlendirilmesi
10.04.2017	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	Not alma	Uygulamaların ve etkinliklerin değerlendirilmesi
18.04.2017	Yücel Kabapınar	Not alma	Etkinliklerin Değerlendirilmesi
03.05.2017	Sosyal bilgiler öğretmeni	Not alma	Uygulamaların ve etkinliklerin değerlendirilmesi
17.05.2017	Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen	Not alma	Uygulamaların ve etkinliklerin değerlendirilmesi
24.05.2017	Sosyal bilgiler öğretmeni	Ses kaydı	Uygulamaların değerlendirilmesi

3.7. Verilerin Analizi

Eylem araştırmasında veri toplama ile verilerin analizi aynı anda yürütülür. Sistematik bir şekilde toplanan verilerin analizi ile araştırma sürecinde gelinen nokta değerlendirilerek neler yapılması gerektiğine ve daha başka nasıl verilere ihtiyaç duyulduğuna karar verilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.303). Bu araştırmanın ilk aşamasında var olan durumun nasıl olduğunu anlamaya yönelik veri toplama çalışmalarıyla verilerin analizi süreci başlamıştır. Daha sonra uygulamaların geliştirilmesi ve eylem planının uygulanması sürecinde veri toplama ve verilerin analizine devam edilmiştir. Uygulamalar boyunca elde edilen verilerin

analizi ışığında eylem planında gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulamaya geçirilmiştir. Son olarak süreç boyunca toplanan veriler tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu bölümde araştırmada toplanan nicel ve nitel verilerin nasıl çözümlendiği ve sunulduğu anlatılmaktadır.

3.7.1. Nicel Verilerin Analizi/Demokratik Değerler Ölçeği

Araştırmada nicel veri kaynağı olarak "Demokratik Değerler Ölçeği" kullanılmıştır. DDÖ'ye göre öğrenenlerin uygulama öncesinde demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır. Yine uygulama sonrasında öğrenenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri analiz edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediği için ve ayrıca örneklem sayısı 31 olduğu için öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını değerlendirmede "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" tercih edilmiştir. Veriler SPSS 26 programı ile analiz edilmiştir. Nicel veriler $p<.05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

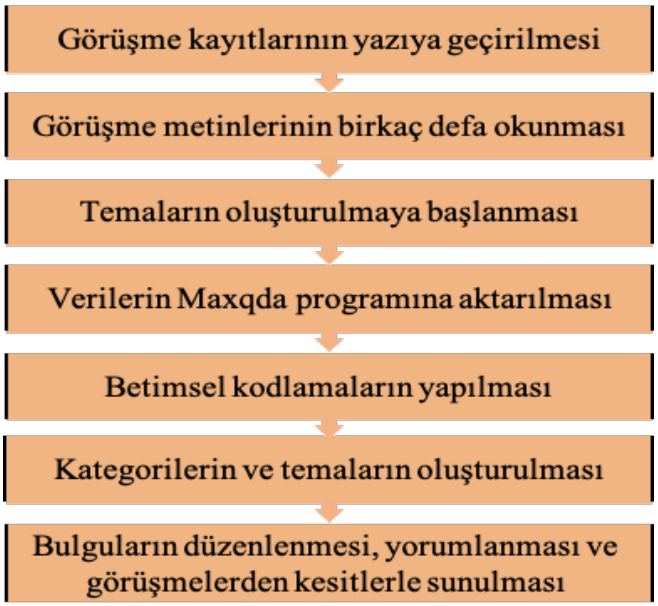
3.7.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel analiz verilerdeki örüntüleri ve karakteristik öğeleri ortaya çıkarmak için verileri bileşenlerine ayırma ve anlamlı yapılar kurma sürecidir. Analiz sürecinde verilerden incelenen fenomenin anlaşılması, yorumlanması, açıklanması ve bazen de tahmin edilmesi için bulgular ortaya çıkarılır (Dey, 2005; s.31). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmeleri, öğrenci etkinlikleri, öğrenci görüşü anket formu, ders kayıtları, geçerlik komitesi toplantı kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlükleri nitel veri kaynaklarıdır. Bu veriler betimsel analiz ve tematik içerik analizi kullanılarak tümevarımsal bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bulgular yorumlanırken yoğun betimlemeler kullanılmıştır. Bulguların yorumlanması ve sunumunda oluşturulan anlamların daha açık ve anlaşılır hale getirilmesi için verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde veri toplama araçlarının türüne göre bazı farklılıklar olsa dahi izlenen yol benzerdir. Aşağıda nitel verilerin türüne göre nasıl analiz edildikleri açıklanmaktadır.

3.7.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Analizi

Bu araştırma sürecinde sosyal bilgiler öğretmenleriyle, uygulama sınıfından seçilen altı öğrenci ile ve okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve uygulama sınıfından seçilen yedi öğrenci ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bu görüşmelerin her biri ayrı ayrı ancak benzer adımlar izlenerek analiz edilmiştir. Öncelikle görüşmelerin tamamı yazıya geçirilmiştir. Görüşme metinleri içeriğe aşina olmak ve verilerden bir anlam çıkarmak için tekrar tekrar okunmuştur. Verilerin tekrar tekrar okunması bulguların anlamlandırılmasını, sonuçların sezinlenmesini ve yorumlamaların yapılmasını sağlar. Ayrıca bu yoğun okumalar ile uzun bir süreçte toplanan verilere bütünsel bir biçimde bakılmış olur. Bu yoğun okuma sürecinde analiz için temel oluşturabilecek bir tema ve kategori yapısı ortaya çıkarılmıştır. Daha sonra veriler MAXQDA programına aktarılmış ve okumalar esnasında oluşturulan yapı temel alınarak kodlamalar yapılmaya başlanmıştır. Kodlamalar yapılırken ilişkili ve benzer kodlar ilgili kategorilerin altında sınıflandırılmış ve birbiriyle ilişkili kategoriler de aynı temalar altında toplanmıştır. Analiz sürecinde ilk belirlenen tema bir çerçeve olarak kullanılmış ve gerekli durumlarda kategorilerde ve temalarda değişiklikler yapılmıştır. Buna göre araştırmanın görüşme verilerinin analizinde izlenen adımlar Şekil 3.4'te sunulur.

Şekil 3.4: Görüşme Verilerinin Analiz Süreci



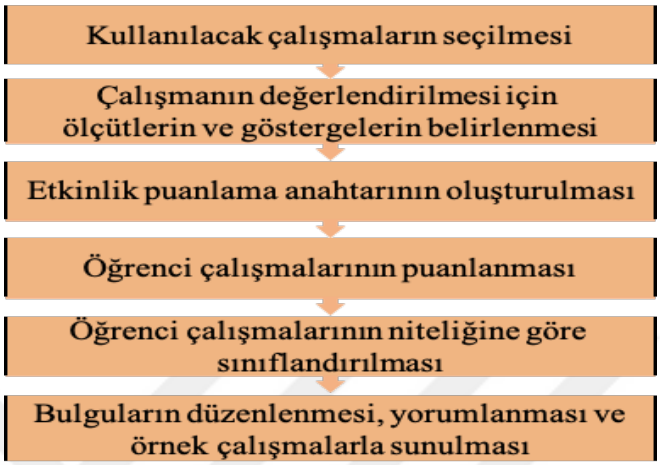
Görüşme verilerinin analiz süreci adımları şöyledir:

1. Veriler özgün haline bağlı kalınarak yazıya geçirilmesi ve düzenlenmesi (veri tipine göre tasnif edilmesi, katılımcıların isimlerinin veri setlerinde kod isimlerle değiştirilmesi).
2. Yarı yapılandırılmış görüşme ve ders kayıtları metinleri gibi her bir veri setinin ayrı ayrı birkaç defa okunması.
3. Okumalar esnasında ortaya çıkan kategori ve temalarla kodlama için taslak bir yapının oluşturulması.
4. Verilerin MAXQDA programına aktarılması ve betimsel kodlamaların yapılması.
5. Kodların sınıflandırılması, kategori ve temaların oluşturulması.
6. İlk analiz işleminden sonra yaklaşık altı aylık bir ara verilerek verilerin tekrar analiz edilmesi ve temalara son şeklinin verilmesi.
7. Bulguların düzenlenmesi, betimlenmesi ve birbiriyle ilişkilendirilerek doğrudan alıntılarla sunulması.

3.7.2.2. Öğrenci Çalışmaları

Bu araştırmada öğrencilerin süreç boyunca ortaya çıkardıkları ürünlerden seçilenler öğrencilerin sürece katılımlarının nasıl olduğunu açıklamaya dair veriler olarak kullanılmıştır. Bu amaçla uygulama süreci boyunca öğrencilerin ortaya koyduğu resim, şiir, e-posta, hikaye, kompozisyon gibi çalışmalardan bazıları seçilerek analiz edilmiştir. Öğrenci çalışmalarının analizi ile aynı zamanda öğrenci çalışmaları değerlendirilmiştir. Buna göre her bir etkinliğin özelliklerine ve türüne uygun bir şekilde belirlenen ölçütlere dayalı olarak etkinlik puanlama anahtarları oluşturulmuştur. Daha sonra öğrenci çalışmaları puanlama anahtarları kullanılarak puanlanmış ve "nitelikli, ortalama, geliştirilmeli" biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğrenci çalışmalarının niteliğine dair bulguların sunumunda çalışmalardan örnekler kullanılmıştır. Öğrenci çalışmalarının analiz sürecinde yapılan çalışmalar şekil 3.5'te sunulmuştur.

Şekil 3.5: Öğrenci Çalışmalarının Analiz Süreci

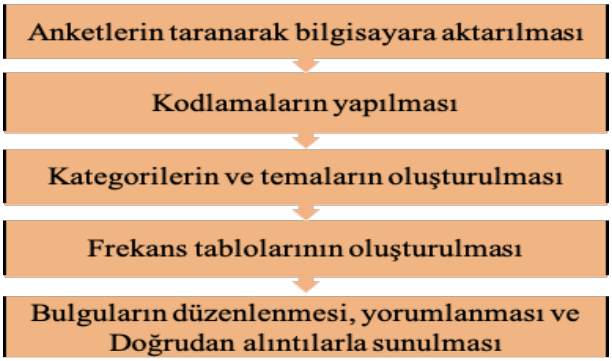


Öğrenci çalışmalarını değerlendirmek için hazırlanan puanlama anahtarları, bulgular bölümünde etkinliklerin değerlendirilmesine ilişkin bulgular başlığı altında sunulmaktadır.

3.7.2.3. Öğrenci Görüşü Anket Formu

Öğrencilerin tartışmalı konularla öğreneme sürecine ilişkin görüşlerini anlamak için uygulamanın başlangıcında ve uygulamaların tamamlanmasından sonra açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu uygulanmıştır. Bu anket formları taranarak bilgisayara aktarılmış ve MAXQDA programına yüklenmiştir. Program üzerinde yapılan kodlamalarla kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Doğrudan alıntılarla bulgular desteklenmiştir. Öğrenci görüşü anketlerinin analiz süreci şekil 3.6'da sunulmuştur.

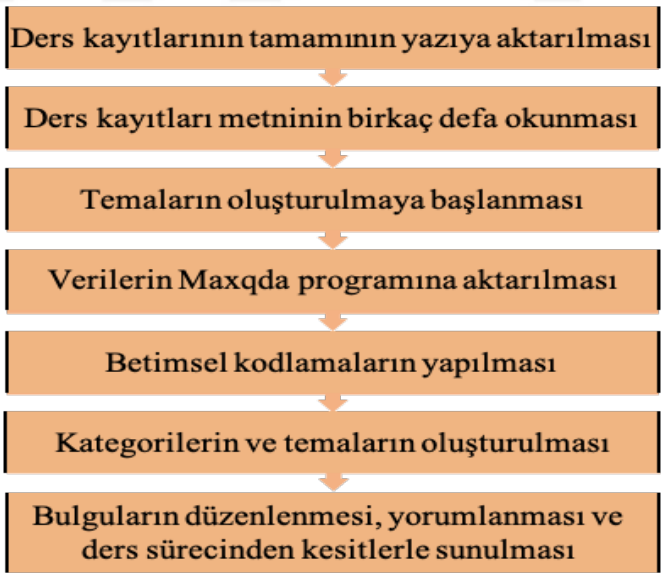
Şekil 3.6: Öğrenci Görüş Anketlerinin Analiz Süreci



3.7.2.4. Ders Kayıtları

Uygulamalar boyunca 32 saatlik ders, ses kayıt cihazlarıyla kayda alınmıştır. Öğrenci sayısı fazla olduğu için ve sıklıkla grup çalışmaları yapıldığı için çoğunlukla aynı anda birden fazla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ders kayıtlarının tamamı yazıya aktarılmıştır. Sadece ırkçılık konusunda okulun bahçesinde yapılan yaratıcı drama atölyesine ait kayıtlar rüzgar ve dışarıdan gelen sesler sebebiyle anlaşılır olmadığı için yazıya geçirilememiştir. Bunun dışında 30 saatlik uygulama sürecine ait kayıtlar yazıya geçirilmiştir. Daha sonra ders kayıtlarının metni birkaç defa okunmuştur. Bu okumalar sırasında temalar ortaya çıkmaya başlamıştır ve temaların belirlenmesinden sonra veriler MAXQDA programına aktarılmıştır. Betimsel kodlamalar yapılmış ve bulgular düzenlenerek sunulmuştur. Bulguların sunumunda sık sık ders sürecinden kesitler alıntılanmıştır. Ders kayıtlarının analiz süreci aşağıda Şekil 3.7'de anlatılmaktadır.

Şekil 3.7: Ders Kayıtlarının Analiz Süreci



3.7.2.5. Geçerlik Komitesi Toplantı/Görüşme Kayıtları

Geçerlik komitesi toplantılarının verileri farklı türlerdedir. Çünkü geçerlik komitesi üyelerinin hepsinin bir araya geldiği toplantılar yapılamamıştır. Yapılan toplantıların bazılarında görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiş, bazılarında araştırmacı tarafından

notlar alınmış ve bazen geçerlik komitesi üyeleriyle elektronik posta aracılığıyla görüş alınmıştır. Geçerlik komitesi kayıtları uygulama sürecinde analiz edilen verilerdendir. Her görüşme sonrasında veriler öncelikle makro olarak analiz edilmiş yaşanan sorunlara dair sunulan çözüm önerileri not edilmiştir. Daha sonra bu öneriler ışığında eylem planı ve ders planları düzenlenmiştir. Uygulama bittikten sonra geçerlik komitesi toplantı kayıtları tekrar analiz edilmiştir. Geçerlik komitesi toplantı kayıtlarından elde edilen bulgular araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgularla birlikte eylem planı adımlarının geliştirilmesi sürecini açıklama kullanılmıştır.

3.7.2.6. Öğrenci Günlükleri, Araştırmacı Günlüğü ve Saha Notları Analizi

Öğrenci günlükleri ve araştırmacı günlüğü ve saha notları betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğrenci günlüklerinin analizinde özellikle öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecine ait duygu ve düşüncelerine odaklanılmıştır. Günlüklerden elde edilen bulgulardan dikkate değer kısımlardan alıntılar yapılmış ve araştırma bulgularını destekleyecek biçimde kullanılmıştır.

3.8. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmacılar araştırmaların niteliğini ortaya koyan ve bilimsel süreçlere uygun bir şekilde yürütüldüğünü kanıtlayan deliller sunmakla yükümlüdürler. Bir araştırmanın niteliği hakkında karar vermek için kullanılan yaklaşımlar araştırmaların dayandığı felsefi geleneğin epistemolojik ve ontolojik kabullerine göre farklılık göstermektedir. Geleneksel araştırmalarda araştırmanın yeterli olup olmadığına karar vermek için iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik/tarafsızlık (Guba ve Lincoln, 1989, s. 234) kriterleri kullanılmaktadır.

Nitel araştırma geleneğinde ise bir araştırmanın nitelikli olup olmadığına, karar vermek için daha farklı ölçütler ve kontroller kullanılır. Esasen nitel araştırmalarda niteliği belirleme tartışmalı bir konudur. Uzmanlar geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için niteliği arttırıcı farklı ölçütler önerirler (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Creswell ve Miller (2000) de

nitel araştırmalarda geçerlik kavramının kafa karıştırıcı olduğunu söyler. Patton (2014, s. 542) ise araştırmanın felsefi dayanağının yanında araştırmanın amaçlarının bile kaliteyi belirleyecek olan ölçütleri etkileyebileceğini belirtir.

Benzer biçimde eylem araştırmalarının geçerliğini ve güvenirliğini doğrulamak adına neler yapılması gerektiği konusunda tam bir fikir birliğine varılamamıştır. Bir eylem araştırmasının nitelikli bir araştırma olduğunu kanıtlamak için belirli kriterler sunan uzmanların yanında (Arminio ve Hultgren, 2002; Heikkinen, Huttunen ve Syrjala, 2007; Lincoln ve Guba 1985'ten akt. Stringer 2007, s.57; Creswell, ve Miller, 2000) önerilen kriterleri, araştırmanın kalitesinden ziyade raporun kalitesine odaklanma eğiliminde olduğu yönünde eleştirenler de (Feldman, 2007) vardır. Heikkinen, Huttunen ve Syrjala (2007) aynı veri ve deneyimlerden anlatılabilecek çok sayıda hikaye olduğu belirtir. Onlara göre nitel araştırmalarda geçerlik bir anlamda bizim anlatımızın neden diğer anlatılardan daha doğru olduğunu gösterme çabasıdır. Bu nedenle eylem araştırmacılarının, anlatılarının verilerden nasıl oluşturulduğuna dair açık ve ayrıntılı açıklamalar yapmaları önemlidir.

Heikkinen, Huttunen ve Syrjala (2007) başarılı bir eylem araştırmasının değerlendirilebilmesi için beş ilke önerirler. Bu ilkeler; tarihsel süreklilik ilkesi, yansıtma ilkesi, diyalektik ilkesi, işlenebilirlik ilkesi ve hatırlatıcı olma ilkesidir. Bu ilkelere göre, iyi bir eylem araştırmasında ilk olarak konunun tarihsel bağlamı sunulmalı ve anlatı mantıklı ve tutarlı bir şekilde kronolojik olarak yapılmalıdır. İkinci olarak araştırmacıların kendi bilgi ve gerçeklik varsayımlarını sorgulamalarını, kullandıkları materyallerini ve yöntemlerini açıklamalarını önerirler. Üçüncü ilkeye göre araştırmacılar raporlarını diyalektik açıdan detaylandırmalıdırlar çünkü onlara göre "güven karşılıklı etkileşimle inşa edilir." Dördüncü ilkeye göre iyi bir eylem araştırması hem yeni araştırmalar başlatarak hem de kullanışlı uygulamalar üreterek yararlı olmalıdır. Son olarak bir eylem araştırması anlatısı, konuyla ilgili zihinsel imgeleri, anıları veya duyguları harekete geçirmeyi başarmalıdır.

Feldman, (2007) bu ilkeleri çeşitli açılardan eleştirir ve eylem araştırmasının değerlendirilmesi açısından yeterli bulmaz. O, "geçerlik" kavramının sadece nicel araştırmalarla ilişkilendirmek yerine yeniden yorumlanarak nitel araştırmalarda da

kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Bilindiği gibi geçerlik tanımı ölçülmek istenilen durumun tam olarak ölçülüp ölçülmediğiyle alakalı bir özelliği tanımladığı için nicel araştırmalarla ilişkilendirilir. Feldman ise bu incelemesinde "geçerlik" kavramını sadece pozitivizme dayandırmayan daha kapsayıcı ve farklı bir bakış açısı önerir.

Guba ve Lincoln ise (1989, s.233) nitel araştırmalarda araştırmanın nitelikli bir araştırma olduğunu ve bilimsellik değerinin yüksek olduğunu ifade etmek için "güvenduyulabilirlik/güvenirlik" (trustworthiness) kavramını önerirler. Bu ölçütler nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin ortaya koyulması için sıklıkla kullanılmaktadır. Onlara göre bir araştırmada aşağıda sunulan özellikleri değerlendiren kontrollerin yapılmasıyla güvenirlik sağlanabilir (Lincoln ve Guba 1989, s.233; Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018);

- İnandırıcılık (Credibility): Bulguların gerçeklikle uyumuna işaret eder. Guba ve Lincoln (1989, s. 237-239) inandırıcılığı arttırabilmek için uzun süreli katılım (prolonged engagement), sürekli gözlem (persistent observation), uzman incelemesi (peer debriefing), olumsuz durum analizi (negative case analysis), gelişen öznellik (progressive subjectivity), katılımcı denetimi (member checks) gibi bazı teknikler kullanmayı önerir.
- Aktarılabilirlik (Transferability): Bulguların farklı bağlamlara uygulanabilme imkânıdır.
- Güvenilebilirlik (Dependability): Ulaşılan sonuçların bulguları doğru bir şekilde yansıtıyor olmasıyla ilgilidir.
- Doğrulanabilirlik/onaylanabilirlik (Confirmability): Aktarılanların gerçekleştiğini destekleyen kanıtlar sunulmalıdır.

Buraya kadar aktarılanlara dayanarak nitel araştırmalarda araştırmacıların araştırmanın doğasına uygun bir şekilde güvenirliği değerlendiren bir yaklaşımı seçmesi ve gerekli ölçütleri sağlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın bilimsellik değerini ortaya koymak adına Guba ve Lincoln tarafından önerilen ve nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan "güvenirlik (trustworthiness)" kavramı tercih edilmiştir. Araştırmanın güvenirliğini

sağlamak için yapılan çalışmalar tablo 3.9'da sunulmuş ve devamında yapılanlar açıklanmıştır.

Tablo 3.9: Güvenirliği Sağlamak İçin Yapılan Çalışmalar.

İnandırıcılık	Uzun süreli katılım Sürekli gözlem Uzman incelemesi Olumsuz durum analizi Gelişen öznellik Üçgenleme/Çeşitleme Katılımcı dürüstlüğünü destekleme taktikleri
Aktarılabilirlik	Zengin/yoğun tanımlama
Güvenilebilirlik	Denetim izi
Doğrulanabilirlik/onaylanabilirlik	Yansıtıcı düşünme Bulgulara odaklanan denetim izi

- Uzun süreli katılım (prolonged engagement): Güvenilir bir atmosferin yaratılması ve araştırmacının katılımcılarla iyi ilişkiler kurması, katılımcıların araştırmacıya güvenmesi önemlidir. Ayrıca katılımcıların araştırılan fenomene dair deneyimlerini anlayabilmek için uygun koşullar ve zaman sağlanmalıdır (Guba ve Lincoln, 1989, s. 237). Araştırmacı katılımcılarla güvenilir ve iyi ilişkiler kurabilmek için uygulamalara başlamadan önce uygulama sınıfında derslere girmeye başlamıştır. Bu süreçte öğrencileri tanımaya çalışmıştır. Bununla birlikte katılımcılarla bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri yapılmış ve araştırma konusuyla ilgili konuşmaları için fırsatlar sunulmuştur.

- Sürekli gözlem (Persistent observation): Araştırma boyunca yeterli gözlem yapılmalıdır. Olayları bilinçli bir şekilde gözlemlemek ve not almak, insanların "ne düşündüğünü" yorumlamaktan ziyade, gerçekte olan biteni kayıt etmek gereklidir (Guba ve Lincoln, 1989, s. 237). Araştırmacı uygulamalar boyunca öğrencileri gözlemlemiş ve sınıfta olup bitenler hakkında notlar almıştır.

- Uzman incelemesi (peer debriefing): Araştırmacıya başka bir bakış açısı sağlayabilmesi için, bir başka araştırmacının değerlendirmelerini alması önerilir (Guba ve Lincoln, 1989, s. 237). Araştırmacı uygulamalar boyunca gerek etkinlik geliştirme sürecinde

gerekse veri analizi sürecinde özellikle eylem araştırması yürütmüş olan farklı araştırmacılardan öneri ve görüş almıştır.

– Olumsuz durum analizi (negative case analysis): Araştırmanın bulgularına ve kabullerine ters düşen durumları ortaya koyarak çelişen hipotezleri göz önünde bulundurmayı gerektirir (Guba ve Lincoln, 1989, s. 237-238). Bu amaçla verilerin analizinde ortaya çıkan temel yapılara uymayan veriler görmezden gelinmemiş ve bunlara bulgular arasında özellikle yer verilmiştir. Olumsuz durumlara bulgularda yer verilmesi aynı zamanda uygulama sürecinin bütün boyutlarıyla anlaşılmasını destekler.

– Araştırmacının duruşunun açıklanması: Marriam (2013; s.210) araştırmacıların araştırmaya etkilerinin anlaşılabilmesi için dünya görüşleri ve çalışmayla ilgili bilimsel yönelimleri üzerine yazmalarını önemli görür. Ayrıca araştırmacının kendi gelişim süreçlerini takip edebilmesi için araştırmanın gerekli aşamalarında duruma dair beklentilerini, düşüncelerini kayıt altına alması ve değerlendirmelerinde bunları göz önünde bulundurması önerilir (Guba ve Lincoln, 1989). Araştırmacı başlangıçtan itibaren araştırmayla ilgili günlük tutmuştur. Bu günlüğe uygulama sürecinde olan biteni ve düşüncelerini, beklentilerini ve duygu durumlarını kaydetmiştir. Bu yolla hem süreçteki gelişimine dair ipuçlarını yakalamayı hem de araştırmada kendi kişisel önyargılarını ve beklentilerini fark edebilmeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmacı kişisel paradigmasını ve kabullerini bir başlık altında açıklamıştır.

– Üçgenleme/çeşitleme: farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılması, çoklu veri kaynaklarının birlikte kullanılması ve birden fazla araştırmacının katılımı gibi çeşitli üçgenleme türleri vardır. Örneğin aynı araştırmada gözlem, görüşme, odak grup görüşmesi gibi çeşitli veri toplama teknikleri kullanılarak verilerin niteliğinin arttırılması sağlanabilir (Merriam, 2013; s.206). Bu araştırmada öğrencilerle bireysel görüşmeler, görüş anketi, odak grup görüşmesi ve uygulama ders kayıtları aynı fenomenin anlaşılabilmesi için kullanılan farklı veri toplama teknikleridir.

– Katılımcı dürüstlüğünü desteklemek için taktikler: Katılımcıların hiçbir baskı hissetmeden, gönüllü olarak araştırmaya katılıyor olmaları ve özgür iradeleriyle gerçek düşünce ve deneyimlerini paylaşmalarını garanti altına alması gerekir (Shenton, 2004'ten akt. Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Özellikle küçük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda

bu durum daha da önemli olabilir. Çünkü çocuklar aynı zamanda araştırmacı olan öğretmeni otorite olarak algılayıp öğretmenin duymak istediklerini söyleme çabasına girebilirler. Bunu önlemek için bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılan öğrencilere bir araştırmanın katılımcıları olarak gerçek görüş ve düşüncelerini açıklamalarının ne kadar önemli olduğu açıklıkla ifade edilmiştir. Öğrenciler araştırma sürecinin birer paydaşı olarak süreci eleştirel olarak değerlendirmeye davet edilmiştir.

- Aktarılabilirlik (transferability): Araştırmada aktarılabilirliği sağlamak için araştırmanın bağlamı, veri toplama süreci ve araçları, katılımcıların özellikleri gibi metodolojik konularda ayrıntılı tanımlamalar yapılmalıdır (Guba ve Lincoln, 1989, s.241). Araştırmacı, katılımcılar, okul iklimi, uygulama sınıfının koşulları, veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri gibi konularda ayrıntılı betimlemeler yapmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerine yansıtacak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu sayede okuyucular bulguların hangi dereceye kadar ve hangi koşullarda benzer olabileceğine dair yorumlamalar yapabilirler.
- Güvenilebilirlik (dependability): Güvenirliğin sağlanması için veri toplama sürecine odaklanan denetim izi (audit trail) tekniğinin kullanılması önerilir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmada verilerin analizi sürecinde araştırmanın bulguları bir başka araştırmacı ile paylaşılmıştır. Bulguların yorumlanması ve doğrudan alıntılarla desteklenmesi gibi noktalarda görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bunun yanında araştırma raporunda veri analizi prosedürleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır.
- Doğrulanabilirlik/onaylanabilirlik (confirmability): Nicel araştırmalardaki nesnellik varsayımına karşılık bu ölçüt geliştirilmiştir. Ancak tamamen nesnel olunamayacağı ön kabulü vardır. Bu ölçütün sağlanabilmesi için yansıtıcı düşünme ve bulgulara odaklanan denetim izi gibi teknikler kullanılması önerilir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Bu araştırmada bulguların katılımcıların deneyim ve duygularını yansıtacak biçimde yorumlandığını kontrol etmesi amacıyla bir başka araştırmacıdan görüş alınmıştır. Bu sayede bulguların yorumlanmasında araştırmacının seçimlerinin etkisi en aza indirilmeye çalışılmıştır.

3.9. Araştırmada Etik

Etik ilkelerin göz önünde bulundurulması bütün araştırmacılar için önemlidir. Bu durum hem araştırmanın katılımcıları için hem araştırmadan sorumlu olan kişiler için hem de araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği için önemli bir koşuldur. Araştırmaların planlanması aşamasında etik ilkelerin ihlal edilmemesi gerekir. Bu nedenle, bir çalışmayı planlarken, araştırmacıların, katılımcıların araştırma projesine katılımlarının bir sonucu olarak zarar görmemelerini sağlamak; araştırmadan sorumlu olan kişilerin etik ilkelerle hareket etmesini kontrol etmek için takip etmeleri gereken prosedürler vardır. Bunun için öncelikle araştırmanın yürütüleceği kurum/kuruluş ya da organizasyonlardan araştırmanın yürütülmesine dair resmi izinlerin alınması gerekir. Daha sonra çalışmanın katılımcıları araştırmanın amaçları ve süreci konusunda açıkça bilgilendirilmelidirler. Katılımcı olarak belirlenen kişiler araştırma konusunda açık bir şekilde bilgilendirildikten sonra gönüllü bir şekilde katıldıklarını beyan ederler. Böyle bir beyan için araştırmacı tarafından yazılı bir form hazırlanır. Bu izin belgesinin bazı durumları içermesi tavsiye edilir (Stringer, 2007, s. 55);

- Kişilere araştırmaya katılmayı reddetme hakkı sunulmalıdır.
- Çalışmadan istedikleri zaman geri çekilebilecekleri bildirilmelidir.
- Çalışmadan çekilmeleri halinde katılımcıya ait verilerin kendisine verileceği belirtilmelidir.
- Katılımcılara ait bütün bilgilerin ve verilerin, başkaları tarafından görülemeyecek şekilde güvenle saklanacağı konusunda güvence verilmelidir.
- Katılımcıların kimlik bilgilerinin izinleri olmadan paylaşılmayacağı garanti edilmelidir.

Bu araştırmada etik ilkeler göz önünde bulundurularak öncelikle uygulamaların yapılabilmesi için gerekli yasal izinler alınmıştır. Daha sonra uygulama sınıfı velilerini bilgilendirmek ve onay/izin almak için bir veli toplantısı düzenlenmiştir. Toplantıya katılmayan velilere bilgilendirme ve onay/izin yazısı gönderilmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarına, katılımın tamamen gönüllü olduğu, istedikleri zaman çalışmadan

ayrılabilecekleri ve kişisel bilgilerinin ve verilerin başkaları ile paylaşılmayacağı konusunda güvence verilmiştir.

3.10. Araştırmanın Uygulanmasında Yaşanan Güçlüklere Dair

Bu araştırmanın planlanması ve uygulanması sürecinde araştırmacı bazı güçlükler ve sorunlarla karşılaşmıştır. Bunların bazıları her eylem araştırmasında ya da eğitim öğretim süreçlerinde yaşanabilecek olağan sorunlarken bazıları bu araştırmanın konusu ve planlamasına dayalı olarak ortaya çıkan sorunlardır. Eylem araştırması geliştirici, dönüştürücü ve bilinçlendirici bir süreç olduğu için uygulamada yaşanan bu güçlülerin ortaya koyulmasının benzer araştırmalarda çözüme dair katkı sağlaması beklentisiyle özellikle dile getirilmektedir.

Ekiz (2003, s.165-166) Türkiye'deki sistem ve uygulamalardan kaynaklı olarak eylem araştırmasının yürütülmesini olumsuz etkileyebilecek bazı durumsal faktörlerden bahseder. Buna göre Türkiye'de var olan koşullar içinde bir öğretmenin program içeriğiyle alakalı olarak bir müdahalede bulunması neredeyse imkansızdır. Oysa ki eğitim alanındaki eylem araştırmaları İngiltere'de "okul temelli program reformu" çalışmalarının bir boyutu olarak "araştırmacı öğretmen" kavramıyla ortaya çıkmıştır (Elliott, 2001, s.3). Ülkemizde ise uygulanmakta olan program içeriği dışında bir konuyla ilgili bilimsel bir çalışma yapmak oldukça zordur. Yenilikçi konuları içeren uygulamalar, MEB tarafından program geliştirme çalışmaları kapsamındaki pilot uygulamalarda yapılmaktadır. Her ne kadar öğretim programlarının birer yönlendirici olduğu ve öğretmenin gerekli gördüğü düzenlemeleri yapmak konusunda özgür olduğu ifade edilse de bu özgürlük var olan programın ne şekilde sunulacağı konusunda yöntem ve teknik seçme özgürlüğünden öteye gitmez. Bu araştırmanın tasarımı yapılırken içeriğin sosyal bilgiler dersindeki kazanımlarla ilişkilendirilerek oluşturulması ve uygulamaların sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılması planlanmıştır. Ancak ele alınan konular sosyal bilgiler ders içeriğinde olmayan konulardır. Dolayısıyla öğretim programlarının aksamaması için uygulamalar sosyal bilgiler dersinde yapılamamıştır.

Araştırmada yaşanan en önemli ikinci sorun tartışmalı ve hassas konuları ele almada yaşanan güçlüklerle bağlantılandırılabilir. Planlama aşamasında, uygulamaları yapacak olan öğretmenle içerik ve etkinlik geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Fakat daha sonra yasal izinler için yazışmaların yapılacağı süreçte okul müdürünün karşı çıkması sebebiyle araştırmanın bu okulda yürütülmesinden vazgeçilmiştir. Aksi taktirde uygulama için yasal izinler alınmış olsa dahi uzun vadede öğretmenin okul yönetimi ile sorun yaşamasına sebep olunabilirdi. Bu sorun temelinde iki duruma dikkat çekmek gerekir. Birincisi öğretmenlerin kendi uygulamalarının niteliğini arttırmak için araştırmacı öğretmen anlayışının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması önemlidir. Öğretmen araştırmaya istekli ve meraklı olmasına rağmen okul müdürü öğretmenin işinin derse girmek olduğunu, araştırmanın okuldaki işleri aksatacağını düşündüğünü ve ayrıca tartışmalı konuların ele alınmasını tasvip etmediğini ifade etmiştir. Araştırmacı öğretmen anlayışının gelişmiş olması okulların bu tür çalışmaları yürütülmeye istekliliğini olumlu yönde etkileyebilir. İkincisi ise akademik araştırmaların yürütülebilmesi için okul üniversite işbirliğinin geliştirilmesi gereklidir. Okullarda bilimsel araştırmalar için yasal izin almada uygulanan prosedürler özellikle içeriğe dair yenilikçi araştırmaların yapılabilmesinde yeterli değildir. Eğer ki uygulamaların yapıldığı okul müdürünün destekleyici tutumları olmasaydı bu araştırmanın yürütülmesi mümkün olmayabilirdi. Bu nedenle bilimsel araştırmaların uygulanabilmesini destekleyecek biçimde üniversite ve okul işbirliğinin kurumsallaşması önemlidir.

Araştırma sürecinde yaşanan önemli bir diğer sorun uygulama takvimiyle ilgilidir. Eylem planında her hasta iki ders saatlik uygulama olarak planlama yapılmıştır. Uygulamalar devam ederken bütün okulda uygulanan deneme sınavları gibi rutinlerin dışında resmi tatiller, genellikle okulların ikinci döneminde yapılan bilim fuarı ve şenlikler gibi aktiviteler sebebiyle üst üste birkaç hafta ders yapamama riski doğmuştur. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için uygulama günü değiştirilmiştir. Anlaşılan o ki özellikle okulların ikinci dönemlerinde çeşitli etkinlikler sebebiyle ders kaybı yaşanması riski artar. Bununla birlikte Mayıs ayı itibariyle öğrencilerde devamsızlık eğilimi artmış ve sınıf mevcutlarında azalma meydana gelmiştir. Uygulama okulundaki öğretmenler bu durumun bu seneye özgü olmadığını, dönem sonuna doğru devam oranlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Uygulama

sınıfındaki öğrenciler bir araştırmanın katılımcıları olduklarını biliyor, gönüllü bir biçimde katılıyor olmalarına ve devam etmelerinin önemi konusunda uyarılmış olmalarına rağmen Mayıs ayından itibaren sınıf mevcudu haftalık olarak değişkenlik göstermiştir. Bu durum özellikle grup çalışmasına dayalı ders planlarının uygulanmasında küçük de olsa sorunlar yaşanmasına sebep olmuştur. Bu sebeplerle uygulamalı çalışmaların mümkünse birinci dönem içinde yapılması önerilir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan nitel ve nicel verilerin analizi ile ulaşılan bulgular ayrıntılı bir şekilde sunulur. Bulguların sunumunda araştırmanın amaçlarına paralel bir sıra izlenir. Buna göre önce var olan durumu betimleyici bulgular, daha sonra uygulama sürecine dair bulgular, öğrenenlerin sürece dair görüşlerini yansıtan bulgular, öğrenenlerin demokratik değerlerinin gelişimine dair bulgular ve son olarak uygulama okulu müdürünün tartışmalı konularla öğrenmeyi destekleyici motivasyonunu ortaya koyan bulgular sunulur.

4.1. Var Olan Durumu/Sorunu Tanımlayıcı Bulgular

Bu araştırmanın ilk aşaması tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında mevcut durumu tanımlamaya, anlamaya yönelik çalışmaları içerir. Araştırmanın bu aşamasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarda tartışmalı ve hassas konularla öğrenme için uygun bir ortam sağlayıp sağlamadıkları; tartışmalı ve hassas konuların sınıflara nasıl yansıdığı; öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili tepkileri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik eğitim uygulamalarının neler olduğu ortaya koyulmaya çalışılır. Bu amaç doğrultusunda 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmaktadır.

4.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Uygulamalarına Dair Bulgular

Tartışmalı ve hassas konuların kullanımıyla ilgili var olan durumu anlayabilmek için 10 sosyal bilgiler öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öncelikle tartışmalı ve hassas konuların kapsamı ve niteliği hakkında konuşulmuş, daha sonra öğretmenlere tartışmalı ve hassas konuları ele almaktan kast edilenin ne olduğu açıklanmış ve bu tür uygulamalar yapıp yapmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin uygulamalarını öğrenmek için onlara şu soru yöneltilmiştir: Bir şeyi tartışmalı olarak öğretmek, konuyla ilgili farklı bakış açılarını mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde ortaya koymak ve bu bakış açılarını incelemektir. Siz tartışmalı ve hassas konuları bu şekilde planlı olarak tartışmaya açar mısınız?

Uygulamalarınıza örnek verebilir misiniz? Öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevapların analiziyle elde edilen bulgular aşağıda tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğretmenlerin Tartışmalı ve Hassas Konulara Dair Uygulamaları

Tartışmalı Konuları Ele Alma Durumu	**Öğretmen**	**f**
Nadiren planlı uygulamalar yapar	Filiz, Özlem	2
Planlı uygulamalar yapmaz ancak spontane gelişen tartışmalara/konuşmalara izin verir	Ahmet, İsmail, Yusuf, Asya, Fatmagül	5
Planlı uygulamalar yapmaz ve ortaya çıkan tartışmaları geçiştirir/sürdürmez	Azra, Barış, Serap	3

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere katılımcı öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularla öğrenmeyle ilgili anlatılarından öğretmenlerden sadece ikisinin nadiren tartışmalı ve hassas konuları eğitsel bir araç olarak kullandıkları anlaşılır. Beş öğretmen tartışmalı ve hassas konularda planlı bir şekilde uygulamalar yapmadığını; ancak derslerde bu konular konuşulmaya başlandığında bazen bu konularla ilgili konuşmalara/tartışmalara kısıtlı da olsa zaman ayırdıklarını belirtmiştir. Bunların dışında diğer 3 öğretmen planlı uygulamalar yapmadıklarını ve tartışmalı ve hassas konularla ilgili soruları geçiştirdiklerini veya ortaya çıkan tartışmaları sürdürmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden ikisi nadiren planlı bir şekilde bu konuları sınıflarında tartışmaya açtığını ifade etmiştir. Tartışmalı ve hassas konuları ele almaya çok zaman ayıramadığı için nadiren de olsa planlı bir şekilde tartışmalı konularda dersler yaptığını söyleyen Özlem öğretmen öğrenenlerin "tartışmayı öğrenebilmeleri için" ve "eleştirel düşünebilmeleri için" bu tür uygulamalar yaptığını ifade eder. Özlem öğretmen uygulamalarına 6. sınıflarla yaptığı bir dersi örnek verir. Görüşmede bu ders süreciyle ilgili diyalog şöyledir:

> *Özlem: En son eğitim sistemiyle ilgili bir çalışma yaptık. Mesela taşımalı sistemi konuşmuştuk. Bunu seçiyorlar ama ben yönlendiriyorum tabii ki. Mesela bu konuda ben sosyal devletle bağlantı kurmalarını sağlamıştım. Sosyal devleti anlattım onlara, sosyal devlet derken ne anlamaları gerektiğini ve sosyal devletin eğitim hakkındaki sorumluluklarını. Tartışmada bu konuda düşünmelerini istemiştim. Sosyal devlet açısından taşımalı eğitimi sorgulamalarını istemiştim. Bu şekilde yapınca da çocuklar olması gerekeni buluyorlar. Çocuk diyor ki sonunda ben bu mahallede oturup mahallemdeki okula gelebiliyorsam o zaman her öğrenci de kendi yaşadığı yerde okula gidebilmeli, karda kışta yolda kalmamalı gibi. ...Genelde onları yönlendirmiyorum ama tamamıyle yanlış*

düşündükleri konularda yani beyaza siyah dedikleri zaman bi şeylerin yanlış gittiğini de siz de görüyorsunuz zaten. Mutlaka o konuda düzeltme ve açıklama yaparım yani.

Araştırmacı: Bu süreçler nasıl işliyor hocam?

Özlem: İşliyor, nasıl işliyor? Çok hoşlanıyorlar bundan. Tartışamaya, konuşmaya çok açlar. Konuşmaya çok açlar.

Araştırmacı: Yani öğrenciler tartışmaya katılıyor mu?

Özlem: Evet, konuşmak istiyorlar. Süre yetmiyor, hepsini dinlemeye süre yetmiyor.

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili planlı bir şekilde uygulamalar yaptığını söyleyen bir diğer öğretmen Filiz öğretmendir. Filiz öğretmen tartışmalı ve hassas konulara planlı bir şekilde nadiren de olsa yer verdiğini söylemiştir. Özellikle tartışmalı ve hassas bir konuyu ele alabilmek için kendini yeterince donanımlı hissediyorsa ve kullanabileceği örnek uygulamalar varsa bazen bu konularda etkinlikler yaptırdığını ifade etmiştir. Filiz öğretmen görüşmede Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri* kitabından bahseder ve bu kaynaktaki bir etkinliği kullandığı dersi örnek verir. Filiz öğretmenle tartışmalı konuları ele aldığı örnek uygulamaya dair diyalog şu şekildedir:

Filiz: Zaten işte resmi programın belli bir tarafı olduğu için çok zaten onların üzerinde ayrıntılı durabilmek gibi bir imkânım yok. Yani mesela Ermeni sorununu benim farklı açılardan işleyebilmek gibi bir ben zaten o kaynağa sahip değilim. Hani bakın şöyle bir kaynak var bi de böyle bir görüş var şöyle bir görüş var bi de şöyle bir görüş var deyip hani şey yapamıyorum. Elimde öyle bir kaynak yok ama mesela şapka konusuyla ilgili işte elimde bir kaynak vardı. İşte şapkanın değişimi, onu mesela 8. sınıfta kullanıyorum. Böyle bir süreç olmuş böyle değişmiş anlamında. Bu birazcık benimki birazcık yüzeysel kalıyor diyebilirim. Şu zamana kadar öyle bir kaynak karşıma çıkmadı ama şeye bakmıştım yine o kitabın içinde İzmir yangınını kullanabilir miyim? acaba diye, orada çok değişik görüşler var. Ben bunların hepsini kullanırım çok problem olmaz benim için diye düşünüyorum.

Araştırmacı: Peki şapka konusunu böyle ele almakta amacın nedir?

Filiz: Konu geldi. Çünkü bir anda ortaya çıkmış bir değişim değil. Öncesiyle sonrasıyla bir bağlantısı var. Günümüzde mesela bu konu da tartışmalı. Mesela işte şapka inkılabı. Muhafazakâr kesim diyor ki kılık kıyafet inkılabı şöyle böyle. Ama bakınca bir anda çıkmış bir şey değil. Tarihsel bir süreç bu. İkincisi o kaynak vardı benim elimde tek o konuda kullanabileceğim. Daha doğrusu inkılap tarihinde farklı şeyleri kullanabilmeyle ilgili elimde kaynak yok. Bi tek o konuya rastladım ben. Farklı bir en azından böyle bu konularda eleştirel düşünebilme imkânı vermiş olurum diye düşündüm. Bana göre inkılap tarihi konuları çok sıkıcı geçiyor çünkü. Ben kendi açımdan ezbere geçiyor. Böyle aralarda değişik ders işleme imkânı olunca benim de hoşuma gidiyor.

Araştırmacı: Yani konuya uygundu, kaynağın vardı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme gibi bir amacın vardı yani doğru mu bunlar?

Filiz: Yani evet evet, aynen.

Tartışmalı ve hassas konuları ele almaktan özellikle kaçındığını belirten İsmail öğretmen yine de bazen dersle ilgili konular olduğunda öğrenenlerin bu konular üzerine konuşmasına izin verdiğini belirtmiştir. İsmail öğretmen "Yoksa bazı konularda da mesela niye Hilafet kaldırıldı? gibi, bir sınıfta tartışma yaptırmıştım." diyerek sınıfta Hilafetin kaldırılmasının doğru olmadığına dair görüşler ortaya çıkınca bu konuyu tartışmaya açtığını belirtmiştir. İsmail öğretmen Hilafetin kaldırılmasıyla ilgili tartışma süreci hakkında şunları söylemiştir:

> *Araştırmacı: "Neden hilafet kaldırıldı?" konusunda tartışma yaptırdım dediniz, nasıl geçti? Anlatır mısınız?*
>
> *İsmail: Kafadan boş beleş şeyler konuşanlar oldu. Mantıklı şeyler söyleyenler vardı tabii ki. Bir baktım herkes aynı şeyleri söyleyip duruyor. Yani o aşamadan sonra sorgulama yok bi şey yok hep aynı şeyleri söylüyorlar. Ben de konuyu toparladım, anlattım neden kaldırılmalıydı gibisinden. Söyledikleri şeylerde sadece hakaretvari olanları düzelttim gerisine dokunmadım. Açıklasan ne yazar!*

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili planlı bir şekilde dersler yapmasa bile öğrenenlerden konuyla ilgili sorular geldiğinde bu konulara değindiğini ifade eden Yusuf öğretmen şöyle demiştir: "*Dönüp o meseleye odaklanırım mutlaka. Bizim hocalarımız hep öyle derdi bir sorun varsa o anda çözeceksin, sonraya atmayacaksın çünkü çocuğun ihtiyacı olabilir. O anda o konunun mutlaka konuşulması gerekir. Kısa da olsa onların sorularına cevap vermeye çalışıyorum."* Benzer şekilde Ahmet öğretmen de bu konular konuşulmaya başlanınca açıklamalar yaptığını şu şekilde ifade etmiştir: "Özellikle bu konulara yer vermem çünkü dersin konuları belli. Ama dersin konularıyla ilgili olunca bu konularda açıklamalar yapıyorum tabi. Çocuklar sorunca da açıklamalar yapıyorum."

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili planlı bir şekilde dersler yapmadığını ve bu konularla ilgili soruları bilinçli bir şekilde geçiştirdiğini belirten Azra öğretmen konuyla ilgili şunları söylemiştir:

> *Azra: Zaten size konulan bir müfredat var, o müfredat içerisinde konu nasıl anlatılması gerekiyorsa ona göre anlatıyorsunuz. Yani dolayısıyla bu konulara ne kadar yer verebilirsiniz ki bunun içerisinde? Verilen müfredat, size verilen bir kazanım. O kazanımı uygulamak zorundasın dolayısıyla o kazanıma göre işlemek zorundasınız. Ama büyük sınıflarda bu konularda sorular oluyor.*
>
> *Araştırmacı: Çocuklardan sorular geldiğinde nasıl ve ne yapıyorsunuz?*

Azra: Dersle ilgili soruları cevaplarım. Diğer türlüsünü konuyu dağıtmayın derim konuya çekerim. Biraz siyaset olduğu için izin vermem.

4.1.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Göre Tartışmalı ve Hassas Konuların Sınıflara Yansımalarına Dair Bulgular

Tartışmalı ve hassas konuların sınıflara nasıl yansıdığını anlayabilmek için öğretmenlere öğrenenlerin derslerde bu konular hakkında konuşup konuşmadıkları sorulmuştur. Daha sonra öğretmenlerden öğrenenlerin tartışmalı konularla ilgili sorularına veya yorumlarına örnekler vermeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tartışmalı konuların bir şekilde sınıflara yansıdığı konusunda hemfikirdir. Öğretmenler, çocukların özellikle gündemde olan tartışmalı konularla ilgili bazı sorular sorduklarını veya yorumlar yaptıklarını söylemiştir. Serpil öğretmen çocukların özellikle sosyal bilgiler derslerinde toplumsal meselelerle ilgili açıklamalar bekliyormuş gibi bir tavır içinde olduklarını düşündüğünü şöyle ifade eder:

Serpil: Ülkede bir olay olunca sınıfa girince bir sessizlik, öyle bakıyor gözüne gözüne. Anlıyorsunuz bi şey bekliyor. Öğretmenim anlatsın açıklasın. Çocuklar böyle hocam bazen öğretmenlerinin görüşleri onlar için bambaşka. Bence en çok özellikle sosyal bilgiler öğretmenleri için böyle. Matematik öğretmenim açıklasın demez bence ama sosyal bilgiler öğretmenine bakar. Biz napıyoruz siyasete girmeden açıklıyorum ben öyle yapıyorum. Dediğim gibi öyle tartışsınlar konuşsunlar yapamıyorum.

Benzer biçimde İsmail öğretmen de özellikle gündemde olan tartışmalı konularla ilgili çocukların öğretmenlerden bir açıklama beklediğini düşünmektedir. Ona göre çocuklar zaten güncel bir konuyla ilgili evlerinde bir şeyler öğreniyorlar ve daha fazlasını anlamaya ihtiyaç duyuyorlar ancak okul bunun yeri değildir. İsmail öğretmen şöyle demiştir: "Güncel konularda ç*ocuk istiyor merak da var ama Türkiye gündeminde okullarda bu yani zor hocam. Ne söyleseniz bi yere uyar. Ondan sonra şucu bucu olursun, zor."*

Katılımcı öğretmenlere göre öğrenenler tarafından sınıfa getirilen tartışmalı ve hassas konular aşağıda tablo 4.2'de sunulmuştur. Şunu belirtmek gerekir ki toplumsal pek çok konu tartışmalı konu olarak değerlendirilebilir. Burada sunulan konular öğrenciler tarafından tartışmalı bir biçimde sınıfa getirilen konulardır. Buna göre örneğin öğrenciler o an sınıfta ele alınan konuyla ilgili anlatıya farklı bir görüş ortaya atarak karşı çıkmış veya gündemdeki bir tartışmalı konuyla ilgili genel kabullerin dışında bir görüşü dile getirmiş veya çoğunluğun kabul ettiği fikirlerin dışında bir fikri savunmuş veya tartışmalı bir konu hakkında eleştirel bir soru sormuştur.

Tablo 4.2: Öğretmenlere Göre Öğrenenler Tarafından Gündeme Getirilen Tartışmalı Ve Hassas Konular

Sınıflara Yansıyan Tartışmalı Konular		**Öğretmenler**	**f**
Tartışmalı Tarihi Konular	Atatürk'ün Hayatı ve Kişiliği	Ahmet, Azra, Barış, İsmail, Serap, Yusuf	6
	Atatürk İlke ve İnkılapları	İsmail, Filiz, Azra, Ahmet, Yusuf	5
	Ermeni Meselesi	Filiz	1
İnsan Haklarıyla İlgili Tartışmalı Konular	Kürt Sorunu	Yusuf, Serap, Filiz, Fatmagül, Barış	5
	Mülteciler	Yusuf, Asya, Ahmet, Barış	5
	Sosyal Medya Erişim Engelleri	Özlem, Barış, Filiz, Ahmet	4
	Toplumsal Cinsiyet	Filiz, Ahmet, Azra	3
	Terör	Serap, Asya	2
	Basın Özgürlüğü	Yusuf, Ahmet	2
	Ayrımcılık	Serap	1
	Mezhepler/Alevilik	Azra	1
Politik Tartışmalı Konular	Siyasal Partiler/Kutuplaşmalar	Serap, Ahmet	2
	Seçimler/Seçim Sistemi	Asya, Filiz	2
	Başkanlık Sistemi	Barış	1
	Türk Dış Politikası	Asya	1
	Rusya Uçak Krizi	Yusuf	1
	Eğitim Sistemi	Özlem	1
Güncel Tartışmalı Konular	Gezi Olayları	Barış, Asya	2
	Berkin Elvan	Asya	1
Sosyobilimsel Konular	Cinsel Eğitim	Asya	1
	Teknolojinin Zararları	Ahmet	1

Tablo 4.2'de görülebileceği gibi sosyal bilgiler derslerinde Atatürk'ün Hayatı ve Kişiliği, Atatürk İlke ve İnkılapları, Kürt Sorunu, mülteciler, sosyal medya erişim engelleri, toplumsal cinsiyet, Gezi Olayları, siyasal partiler/kutuplaşmalar, terör, seçimler/seçim sistemi, basın özgürlüğü gibi konularda öğrenenler derslerde soru sormuş veya bu konular hakkında yorum yapmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenenlerin "Atatürk'ün hayatı ve kişiliği" ve "Atatürk İlke ve İnkılapları" konularında resmi öğretilerin dışında yorumlar yaptıklarını, çeşitli sorular sorduklarını veya anlatılanlara karşı çıktıklarını ifade etmiştir. Ahmet öğretmen öğrencilerin Atatürk'le ve inkılaplarla ilgili anlattıklarına karşı çıktıklarını şöyle anlatır:

> *Ahmet: Atatürk'ün Osmanlı subayı olduğundan haberleri yok. Atatürk sanki İngiliz askeri onların gözünde. Osmanlı subayıydı diye öğrenince çok şaşırdılar yani bir grup öğrenci bunlar. Nasıl yani diyenler oldu. Mesela 31 Mart vakasının bastırılmasında etkili oldu diyorum işte bu şekilde anlatırken şaşırdılar. Nasıl yani "Atatürk Osmanlı'dan mıydı?" diye soranlar oldu. Daha çocuklar Selanik'in Osmanlı toprağı olduğunu, Atatürk'ün Osmanlı tebaasından olduğunu bilmiyorlar. İngiliz olarak düşünüyorlar. Biz zaten çok güçlü bir devlettik onun yüzünden Osmanlı yıkıldı, Türkiye'yi kurmak için Osmanlı'yı yıktı gibi görüşler duydum ben burda. ...Yani bunları şu an söylemek bile istemiyorum. Atatürk'le*

ilgili bilgiler hiç bilimsel bir niteliği olmayan, bilimsel bir belgeye dayanmayan, işte Atatürk'ün türbanlı kadınlara karşı işte nasıl söylim çarşaflı kadınları yaktığına, Kur'an'ı yırttığına, işte merdiven basamaklarına Kur'an serdiğine kadar böyle çok enteresan alakasız bilgilerle karşılaşıyoruz. ...İşte soruyorum bunu nerden öğrendiniz diye babaannemden öğrendim. Yani tamamen aileye dayalı bir eğitim ve aile ne derse onlara o empoze edilmiş, ailenin fikirleri onların fikirleri olmuş. Kendi araştırıp buldukları fikirler değil.

Ahmet öğretmenin söylemlerine benzer biçimde İsmail öğretmen de Atatürk'ün hayatı ve inkılaplar konusunda çocukların kulaktan dolma bilgilerle anlatılanlara karşı çıktıklarını veya bu konularla ilgili sorular sorduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

İsmail: Mesela Atatürk karşıtı kişiler çok var öğrenci olarak. Çok eleştirenler çıkıyor. Klasik olarak Kılık Kıyafet Kanunu, Şapka Kanunu ya da işte dini konularda Tekke ve Zaviyelerin Kapatılması gibi bu meselelerde kulaktan dolma bazı bilgilerle karşı çıkıyorlar. Mesela Atatürk'ün dinsiz olduğuyla ilgili saçma sapan sorular soranlar var. Atatürk'ün olabildiğinden çok abartıldığını olduğundan çok daha fazla abartıldığını düşünenler var. Bunun gibi şeyler. Ben bunları kendim elimden geldiği kadar düzeltmeye çalışıyorum. Hep anlatıyorum ama ne kadar etkili oluyor bilemiyorum. ...Burada onları anlatmaya çalışıyorum, ailelerinden kulaktan dolma bilgilerle sanki Atatürk din düşmanıymış gibi bir düşünceleri var. Bunu açıkça dile getirebiliyorlar. Tabi bence burada devletin politikası etkili oldu.

Yusuf öğretmen ise inkılaplar konusunda derslerde anlatılanların öğrencilerin kendi gerçeklikleriyle çeliştiğini ve bu nedenle öğrencilerin haklı olarak anlatılanlara karşı çıktığını şöyle ifade etmiştir:

Yusuf: Buradakilerde mesela özellikle inkılapların geldiği zaman böyle şeyler çıkıyor. E mesela normal inkılap tarihinde Kastamonu'daki o şapka konuşması var. İşte efendiler kadınlar da yüzünü açsınlar işte eskinin köhnemiş kıyafetleri falan... Şimdi çocuklar arada konuşuyor diyor ki ya insan da atalarının kıyafetine, kendi toplumunun kıyafetine bunu der mi? Yani bir bakıma da çocukların haklı oldukları bakımları var. Yani bakın çocuk burada tesettürlü inancı gereği ama kitapta diyor ki köhnemiş!

Serpil öğretmen tartışmalı ve hassas konuların sınıflara yansımasıyla ilgili olarak nöbetçi olduğu bir gün aslında kendi sınıfı olmayan ve dersleri boş olduğu için girdiği sınıfta yaşadıklarını örnek verir. Öğretmen bu sınıfa gittiğini ve ders işlemek yerine onlarla sohbet edebileceklerini söylediğini aktarır. Serpil öğretmen bu deneyimini şu şekilde aktarmıştır:

Serpil: Hemen Mustafa Kemal! eyvah dedim. Ben şaşırdım çocuklar dedim her şeyden önce bilmeniz gerekiyor aileniz ne söylüyor bilmiyorum ama dedim Mustafa Kemal Atatürk bu ülkenin kurucusu dedim. Hiçbir şekilde sevmeseniz bile bu ülkeyi o kurmuş dedim. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kuran kişidir. İnsanları sevmek durumunda değiliz eğer ders olarak da varsa biz bu dersi işlemek durumundayız. Ben bunu sevmiyorum ben bunu yapmayacağım o zaman her şeye başkaldıralım. Ama hocam zorunlu olmak zorunda mı?

Eğer müfredata konulmuşsa zorunludur ve biz bunu işlemek zorundayız. Bakın tekrar ediyorum sevmek durumunda değilsiniz dedim ama saygı göstermek durumundayız. Bizim bir büyüğümüz dedim ama hemen sorgulamaya başlıyorlar. Geçen sene X diye çok zeki bir öğrencim vardı. Kalktı ama öğretmenim Mustafa Kemal'in bize hep güzel yönlerini anlatıyorsunuz. E ne yapacağım çocuğum bir insan olarak onun da hataları yok mudur? Evet onun da insan olarak hataları vardır dedim. Ama böyle söylemenin gereği var mıdır? dedim. Mustafa Kemal bizim dersimizde en çok tartışılan konular olduğu için bu örneği veriyorum. Bakıyorsun bir uç öldürüyor bir uç havalara çıkarıyor yani bunun ortası o bir insandır bunu öncellikle bileceğiz içki içiyorsa sigara içiyorsa o bir insan o sağlığına zarar veriyor olmasa çok güzel olurdu. Demek o sıkıntılı dönemlerde öyle atmaya çalışıyordu. Evliliğini yadırgıyorlar araştırdıkları yanlış bilgilere ulaşabiliyorlar.

Azra öğretmen güncel tartışmalı konulardan biri olarak laiklikle ilgili farklı görüşlerin sınıflara getirildiğini belirtmiştir. Öğretmenin konuyla ilgili anlattıkları şöyledir:

Azra: Laiklik tartışmaları. Bu konu bazı kesim açısından sorunlu bir konu bazı kesim açısından vazgeçilmez bi şey. Biz okulda ne anlatırsak anlatalım çocukların ailelerinden aldıkları bir anlayış bir zihniyet söz konusu. Mesela bu konuda bir çocuk laikliği sorguluyor. Yine sınıfında ailesi sosyal demokrat olan bir çocuk da sorgulanmasına karşı çıkıyor.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre sınıflara yansıyan tartışmalı ve hassas konulardan biri Etnik sorunlar ve Kürt meselesidir. Uzun yıllardır Türkiye'nin gündeminde olan toplumsal sorunlarından biri olarak Filiz öğretmen bu konuda öğrencilerden gelen soruyu, bu soruya karşı tepkisini ve cevabını şu şekilde anlatmıştır:

Filiz: Geçen gün, epey oluyor "Demokrasinin Serüveni" konusunda tabii bu konuyu anlatırken demokratik bir ülkeyiz diye bugünle bağlantı kuruyorum. Bir öğrencim dedi ki mesela "HPD'nin mecliste ne işi var? Terörist onlar." Gerçekten bunu beklemiyordum.

Araştırmacı: Sen ne yaptın? Nasıl davrandın?

Filiz: Gerçekten ne diyeceğimi şaşırdım. Şimdi terörist değil onlar da bir kesimin temsilcisi desem gidip evlerinde anlatırlar ve yarın olay olabilir. E terörist evet ne işi var desem bu sefer de sınıfımda HDP'li biri varsa ne olacak? Ya da bu mesele böyle mi yani? HDP'lilere terörist diyerek sıyrılamayız. Ama ben ne yaptım?

Araştırmacı: Ne yaptın?

Filiz: Gerçekten bu sansür aslında. Dedim ki eğer biri bir suç işlemişse er ya da geç cezasını çeker hukuk ülkesiyiz dedim. Siyaset işleri daha karmaşık dedim. Biraz da saçmalamış olabilirim bilmiyorum ama siz çok çalışın büyüyünce bu ülkenin sorunlarını çözmeniz lazım dedim.

Araştırmacı: Neden böyle yaptın? Amacın neydi?

Filiz: Yani bundaki tek amacım bir an önce konuyu kapatmak.

Etnik sorunlar ve Kürt meselesiyle ilgili olarak Fatmagül öğretmen benzer bir deneyimini örnek vermiştir. Fatmagül öğretmen konuyla ilgili şunları söylemiştir:

> *Fatmagül: Mesela bu demokratikleşme konusunu işlerken öğrencilerimden bi tanesi biliyorum babası polis memuru, biliyorum milliyetçi kökenden bir aileden geliyor ve o şekilde bakıyor. Ve çocuk gerçekten bu konuda hem çok ilgili çok yakından takip ediyor. Dile getirdi, dedi ki ben hani farklı bir ırk mecliste olmalarını doğru bulmuyorum dedi. Sonra ben dedim ki sen hani farklı bir ırk ve onların kaç tanesiyle tanışıyorsun? ... Hem zaman açısından hani konuyu farklı bir boyuta getirmek zorundasınız, çocukla bunu derinlemesine tartışmaya devam edemiyorsunuz. Yani okuldan sonra belki hani olabilir ama ders içinde en fazla bu kadar olabiliyor. Bir de o söyledi düşüncesini, böyle düşünüp söylemeyen var.*

Öğretmenlerden bazıları, son yıllarda gündemdeki en önemli tartışmalı sorunlardan biri olarak mülteciliğin ve göç politikalarının sınıflara yansıyan konulardan biri olduğunu söylemiştir. Yusuf öğretmenin bu konudaki ifadeleri şöyledir:

> *Yusuf: Suriyeli göçmenlerin muhacirlerin gelmesi onlara kucak açmamız bu konuda özellikle çok farklı görüşler var. Keşke gelmeseler, her yerde doldular, dileniyorlar gibi az da olsa böyle düşünen çocuklar da var. Genellikle tabi ki onları da almalıyız tabi ki onlara kucak açmalıyız bi gün bizim de başımıza gelebilir öğretmenim diye dönüşler de alıyorum.*

Öğretmenlere göre sınıfa yansıyan konulardan bir diğeri sosyal medya ve internet yasaklarıdır. Özlem öğretmen öğrencilerin sosyal medya ve internet yasakları sonrasında bu konu hakkında sorular sorduklarını şu şekilde ifade etmiştir: "*Ama mesela terör olaylarından sonra sosyal medya engellemeleri oluyor, bu çocukların hepsi feysbuk, tivitır (Facebook, Twitter) kullanıyor. O zaman işte yine engellendi nasıl olur? diyorlar. Haber alma özgürlüğü meselesini işlerken galiba demişlerdi."*

Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet eşitliği ile kadın hakları sürekli günde olan konulardan biridir. Karma eğitimden vazgeçilerek kız ve oğlan öğrencilerin ayrı sınıflarda eğitim aldığı bir imam hatip ortaokulunda görev yapan Filiz öğretmen özellikle oğlan öğrencilerin zaman zaman toplumsal cinsiyet rolleri konusunda tartışmalı söylemleri sınıflara taşıdıklarını söylemiştir. Filiz öğretmen bu konuda şunları aktarmıştır:

> *Filiz: Bir de sanki buradaki öğrenciler özellikle erkek öğrenciler kızların yani kadınların da eşit çalışma hakkına karşı gibiler. Çalışma hakkına karşı demek yanlış olur da şöyle yani kadınlar çocuk bakmalı, yani iyi çocuk yetiştirmek de çok iyi bir şey. Kadınlar iyi çocuk yetiştirmek için çok iyi eğitim almalı gibi görüşte olanlar var. Bu gibi konuşmaları oluyor. Özellikle erkekler tabii. Ama kız öğrenciler okumak istiyor tabii.*

4.1.3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokratik Eğitim Uygulamalarına Dair Bulgular

Sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konularla ilgili olanakları ortaya koyabilmek için öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili uygulamalarının yanında diğer demokratik eğitim uygulamalarının neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlere iki soru sorulmuştur: 1) Sosyal bilgiler sınıfları öğrencilerin demokratik süreçleri deneyimleyebilecekleri birer laboratuvar gibi olmalıdır." şeklindeki düşünceyi siz nasıl değerlendirirsiniz? 2) Sizin sosyal bilgiler derslerinde bu anlayışa uygun yaptığınız uygulamalar nelerdir? Katılımcı öğretmenlerin tamamı sosyal bilgiler sınıflarının öğrenenlerin demokratik süreçleri deneyimleyebilecekleri birer laboratuvar gibi olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin sosyal bilgiler sınıflarında öğrenenlerin demokratik süreçleri deneyimleyebilmeleri için demokratik eğitim uygulamaları tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Öğretmenlerin Demokratik Eğitim Uygulamaları

Demokratik Eğitim Uygulamaları	**Öğretmen**	**f**
Ortak karar alma imkanı sunma	Yusuf, Serap, Özlem, İsmail, Barış, Asya, Fatmagül	7
Seçim süreçlerini deneyimleme fırsatı	Yusuf, Özlem, İsmail, Barış, Asya	5
Okul meclisi çalışmaları	İsmail, Fatmagül, Barış	3
Demokrasi kültürü oluşturma	Özlem, Filiz, Barış	3
Aktif öğrenme uygulamaları	Azra, Fatmagül, Özlem	3
Demokratik davranma	Filiz, Fatmagül	2
Çocukları sevme	Azra	1
Tartışma kültürü geliştirme	Özlem	1

Tablo 4.3'te görülebileceği gibi öğretmenlerin çoğunluğu demokratik eğitim kapsamında öğrenenlerin karar alma süreçlerine katılımını sağlama, seçim süreçlerini deneyimlemelerine imkan sunma ve okul meclisi kurma gibi çalışmalar yapmaktadırlar. Ortak karar alma, oy kullanma ve temsili meclis oluşturma gibi etkinliklerin dışında 3 öğretmen demokratik eğitim kapsamında demokrasi kültürünü geliştirmek, demokratik davranmak ve tartışma becerilerini geliştirme için çaba harcadığından bahsetmiştir.

Demokratik eğitim için ortak karar alma imkanı sunduğunu söyleyen Yusuf öğretmen bu konuyla ilgili şunları söylemiştir: "*Bir karar alınacağı zaman dersimizle ilgili mesela sene başında kaynak alacaktık ben birkaç tane buldum ve öğrencilerle birlikte karar verdik. Bu tür konularda fikirlerini alırım."* Benzer biçimde Barış öğretmen öğrencilerle ortak karar alarak

planlamalar yaptığını söyler ve bunları demokratik eğitim uygulamalarına örnek gösterir: "*Ayrıca sınıfla ilgili seçimlerde mutlaka görüşlerini alırım. ...Okul kapanmaya yakın birçok okulda öğrenci bulamazsınız. Biz öğrencilerimizle konuştuk velilerimizle de o hafta, son hafta bazı etkinlikler planladık. Müze gezisi var, Vialand'a gezi var. Bu kararları birlikte aldık."* Azra öğretmen demokratik eğitim uygulamalarına şu örneği verir: "*En azından sınıf başkanı seçiyorsunuz. Başkan seçiminde kendileri oy kullanıyorlar. Ben onlara mesela önce bir açık oylama yaptırıyorum sonra da kapalı oylama yaptırıyorum, üzerinde konuşuyoruz."* Aynı şekilde Asya öğretmen bir karar alınacaksa oylama yaptırdıklarını ve öğrencilerin fikirlerini aldıklarını şöyle ifade etmiştir: *"...Sınıf ortamında biz daima herkesin fikirlerine saygı gösteriyoruz. Bir karar alınacaksa oylamalar yaparız. Mümkün mertebe öğrencilerin fikrini sormaya çalışırız. Bunları yapıyoruz."*

Fatmagül öğretmen zaman zaman öğrencilerle birlikte kararlar almanın yanında onlara demokratik davranmaya çalıştığını aktarır. Fatmagül öğretmen demokratik eğitimin tercih edilen eğitim yöntemiyle bile sağlanabileceğini ifade eder. Bir anlamda sınıf atmosferinin demokratik bir şekilde yapılandırılabileceğinden bahseder. Fatmagül öğretmenle bu konu hakkındaki diyalog aşağıdaki gibidir:

> *Fatmagül: Dediğim gibi bu aslında derste kullanılan yöntemlerle sağlanabilir. Çocukların sus pus olması demokratik sayılmaz, her şeye katılmaları lazım kendileri katılmalı. Başka başka... Birlikte kararlar alınabilir. Çok yapabiliyor muyum? Hayır aslında. Sekizlerde hiç yapamıyorum diyebilirim. Sekizler benim için sınav demek. Ama diğer sınıflarda hep olmasam da demokratik oluyorum. Yani konuya bağlı aslında. Eğer çok zamanım varsa karşılıklı dersler oluyor zaman yoksa hiç demokratik öğretmen olmuyorum.*
>
> *Araştırmacı: Hocam yani bahsettiğiniz şeyler çocukların derslere aktif katılımı sizin demokratik tutumlar sergilemeniz mi?*
>
> *Fatmagül: Hepsi bunların hepsi. Tabi illa demokratik olacağım diye böyle karışık bir sınıf demiyorum. Bazı sınıflarda bunu yapabiliyorsunuz bazı sınıflarda yapamıyorsunuz. Bu okulun önceki hali gir sınıfta istediğini sor konuş cevap alırsın. Yani öğrenci dolu, görüşü var. Ama şimdiki sınıflarda cevap alamazsın. Sen de ona göre davranıyorsun.*

Özlem öğretmen demokrasi kültürünü geliştirmeye çalıştığını bu amaçla öğrencilerin tartışma becerilerini geliştirmek için zaman buldukça münazaralar ve tartışmalar düzenlediğini anlatır. Bu süreçte tartışma konularına öğrencilerle birlikte karar verdiklerini belirtir. Özlem öğretmenin açıklamaları şöyledir:

Özlem: Şimdi şöyle demokrasiyi her anlamda her aşamada 5.sınıftan tutun 8.sınıfa kadar işte çocuk liseye gidecek her alanda vermeniz gerekiyor. Şimdi ben sosyal bilgiler öğretmeni olarak ortaokul düzeyinde düşünürsek ortaokulda mesela sınıfta neler yapılabilir mesela ben bunları düşünüyorum. Yani ne şekilde demokratik ortam olabilir? Biz mesela çocuklarla söyleşiler yapıyoruz. Beyin fırtınası, münazara yapıyoruz. Çocukların istediği konularda ama benim seçtiğim konularda değil. Çocuklara söylüyorum işte hani münazara yapacağız gelecek dersimizde. Hangi konuları tartışmak istiyorsunuz? diye soruyorum. Onlar getiriyorlar yoğunluk olarak hangi konu varsa o konu üzerinde münazara yapıyoruz mesela. Konuları kendileri seçiyor. Bu da bir demokrasi gereği. Birlikte karar almak. Ve en önemli olanı tartışmayı doğru bir şekilde dinlemeyi öğrenmeleri. Ama bunu ne kadar yapabiliyoruz? Sene sonu konular bitince o zaman da sınıflarda öğrenci azalıyor.

Filiz öğretmen demokratik vatandaşlık eğitiminde seçim ve sandıkla ilgili süreçlerden ziyade demokrasi kültürünün öğrenilmesine dikkat çeker. Fırsat buldukça sınıflarda öğrencilerin görüşlerini paylaşabileceği şekilde dersler yaptığını şu şekilde ifade eder:

Filiz: Demokrasi bir kültürdür. Bu da dediğin gibi demokratik bir ortamda sağlanabilir. Seçim sistemini falan çok iyi öğrenince çocuklar demokrasi olmuyorlar. Demokrasinin daha önemli şeyleri var olması gereken şeyleri var. Onları pas geçiyoruz. Her zaman mümkün olmuyor bazen tamam yeter susun diyorum ama demokratik bir öğretmenim. Yani burada aslında somut şeyler günlük hayattan örnekler vermen lazım ki zaten o anda çocuk ona tepkisini de ortaya koyması fikrini ortaya koyması lazım ki ordaki o tartışma ortamında hem görüşünü şey yapabilsin hem görüşünü söylesin hem değiştirebilecekse yeni bilgiyle değiştirebilsin. Eğer laboratuvarda bi şey ortaya koyup incelemek gibiyse maksat bu bizim açımızdan toplumsal bir konu durum böyle bir şey alıp incelemektir. Elimden geldiğince uygun sınıflarda etkinliklerle dersler yapıyorum. Konuşmaya teşvik ediyorum. ... Yani o öyle bir ortam oluşturduğun zaman toplumda bir örnek olay verdiğin zaman ve bunun üzerinden onların görüşlerini yapılandırmasını istediğin zaman anlamlı bir şey olur. Öteki türlü motamot yine sen anlatıyorsun onlar dinliyor durumu olur.

4.1.4. Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alındığı Süreçlerde Öğrenenlerin Tepkilerine Dair Bulgular

Yukarıda aktarıldığı gibi araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğu tartışmalı ve hassas konuları farklı bakış açılarını içerecek şekilde tartışmaya açmaz; ancak bütün öğretmenler bir şekilde derslerde zaman zaman tartışmalı ve hassas konular hakkında konuşulduğunu belirtir. Öğretmenlerin planlı bir şekilde uygulamalarında ve spontane bir şekilde meydana gelen tartışmalı ve hassas konularla ilgili konuşmalarda/tartışmalarda öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili nasıl tepkiler verdiği anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenenlerin tepkilerinden kast edilen tartışmalı ve hassas konularla ilgili konuşmalarda/tartışmalarda öğrenenlerin tartışmalara katılım durumları, ele alınan konuya dair görüşlerini ifade etme biçimleri ve bilgilerinin niteliği kast edilmektedir. Öğretmenlerin

anlatılarına dayalı olarak öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı/konuşulduğu süreçlerde nasıl tepkiler verdiğine dair analizlerin sonuçları tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alındığı Süreçlerde Öğrenenlerin Tepkilerine Dair Bulgular

Tema	Kategoriler	Örnek ifadeler	f
Bilgi referansları	Aile büyükleri	İşte soruyorum bunu nerden öğrendiniz diye, babaannemden öğrendim.	5
	Sosyal medya	Biz televizyondan duyardık onlar tivitırdan duyar.	4
	İddialar/Spekülatif bilgiler	Kulaktan dolma bilgiler hiç bilimsel bir niteliği olmayan, bilimsel bir belgeye dayanmayan ... Çok enteresan alakasız bilgilerle karşılaşıyoruz.	4
	Deneyimler	Bunlar kendi hayatlarından olaylar, görüyorlar, duyuyorlar.	2
	Araştırma	İlgilendiği bazı şeyleri çocuk araştırıyor.	2
	Yanlış anlamalar	Çocuk cümlenin başını almış gerisini duymamış, kafasına göre anlamış belli.	1
Eleştirel düşünmeme	Farklı görüşlere açık olmama	Farklı görüşlere açık değiller.	5
	Körü körüne inanma/Sorgulamama	Yani o aşamadan sonra sorgulama yok bi şey yok hep aynı şeyleri söylüyorlar.	3
	Partizanlık	Particilik yapmaya partizanlık yapmaya başlıyorlar.	2
Katılım Biçimleri	Ön plana çıkma	Özellikle başarılı öğrenciler ön plana çıkıyor.	5
	Katılmaya çekinme	Bazıları çok çekingen, böyle içine içine konuşuyor ne diyor belli değil, duyamazsınız.	4
	Kendini ifade edememe	Konuşamıyor, düşündüğünü söyleyemiyor.	4
	Oğlanların politik tartışmalara ilgili olması	Erkek çocuklar politikayla ilgili şeylere (konulara/tartışmalara) daha çok ilgililer.	1
	Homojen sınıflarda katılımın azalması	Bence benzer bir yapıda oldukları için evet. Etkisi var çünkü. Hepsi aynı görüşte düşüncede olunca neyi tartışsınlar?	1
Olumsuz rol ve davranış	Etkin dinlememe	Birbirini dinlemiyor ki. Hepsi koro gibi aynı anda. Kimse bi şey anlamıyor.	5
	Gürültü yapma	Tartışmalarda aralarında konuşuyorlar, alakasız konuşmalar.	4
	Alay etme	Habire espri yapmaya çalışıyorlar biri bir hata yapsa da gülsek diye bekliyorlar.	3
	Yanlış aksettirme	... Öğrenciler velilere söylüyorlar, veliler idareye şikâyet ediyor, bu mesele Ankara'ya gidiyor falan.	3
	Sorun çıkarma	Otorite azalınca onun bunun kafasına silgi atmalar...	2
	Okuduğunu anlamama	...Çocuk okuduğunu anlamıyor.	1
	İkna çabası	Çocuk arkadaşlarını ikna etmeye çalışıyor böyle bir çaba.	1
Olumlu rol ve davranış	Katılım	Tartışamaya, konuşmaya çok açlar.	5
	Uyum sağlama	...Tartışmaya böyle etkinliklere çabuk alışıyorlar.	1
Tutum ve duygu	Sevmeme	Bazı öğrenciler konuşmayı sevmiyor.	5
	Kaygılanma	Sanki kaygıları var bu konularda. Gerçekten çocuklarla konuşunca anlıyorum yani üzüldükleri meseleler.	5
	İlgilenmeme	Bazı öğrenciler ilgilenmiyor.	3
	Farkındalık	Olup bitenin farkındalar.	3
	Konuşmaya istekli olma	Onlar da konuşmak onlar da ifade etmek istiyor.	3
	Merak	Öğrenmek istiyorlar bazıları gerçekten öğrenmek için bazıları senin fikrini öğrenmek için soruyorlar.	2

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlerde öğrenenlerin tepkilerine dair söylemlerinden "bilgi referansları, eleştirel düşünme, katılım biçimleri, olumlu rol ve davranışlar, olumsuz rol ve davranışlar, tutumlar" temalarına ulaşılmıştır.

Bilgi referansları öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili sahip oldukları, öne sürdükleri görüşlerin/bilgilerin kaynağını ve niteliğini tanımlar. Görüşmelerde öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili tepkilerine dair öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları nokta öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili bilgilerinin niteliği ve kaynağıdır. Öğretmenlere göre tartışmalı ve hassas konularla ilgili öğrenenlerin bilgi kaynakları aile büyükleri, sosyal medya, iddialar/spekülatif bilgiler, deneyimler, araştırma ve yanlış anlamalardır. Öğretmenler çocukların tartışmalı ve hassas konularla ilgili birincil bilgi kaynağının aile büyükleri olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, Ahmet öğretmen öğrencilerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili bilgilerine aile büyüklerini referans gösterdiklerini ve düşüncelerine körü körüne bağlı olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

> ***Ahmet**: İşte soruyorum bunu nerden öğrendiniz diye babaannemden öğrendim. Yani tamamen aileye dayalı bir eğitim ve aile ne derse onlara o empoze edilmiş, ailenin fikirleri onların fikirleri olmuş. Kendi araştırıp buldukları fikirler değil. ...Yani bence şu an körü körüne inanmak var. Ben bunu oldukça iyi görebiliyorum. Eğer inandıklarından farklı konuşuyorsa öğretmene bile inanmazlar. ...Bazı konularda kimse düşüncesini fikrini değiştirmez. Fanatiklik var yani. Şurda şu bilgi var acaba bu doğru mu? Bu tür şeyler önemli değil. Cemaat anlayışı bu biraz. Çıkın yani sokağa cemaati olmayan kişi azdır. Bu yapılarda herkes aynı şeye inanır. Sorgulama olmaz. Bu dediyse doğrudur gibi. Böyle bir toplumsal yapımız olduğunu düşünüyorum.*

Aynı şekilde İsmail öğretmen de öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularda ileri sürdükleri görüşlerin niteliksiz olduğundan bahsetmiş ve öğrencilerinin bu bilgi kaynaklarının aile büyükleri olduğunu belirtmiştir. İsmail öğretmenin bu konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

> ***İsmail**: Öğrencilerin çok siyasi konuşmaları var ve içi boş konuşmalar. Hani araştırılmış öğrenilmiş şeyler değil. Bir şey soruyorum öğrenci cevap veriyor, boş bir cevap. Kimden öğrendin diyorum dedemden diyor. Deden ne kadar bilimsel bir kaynak olabilir? Tabi ki ailemizden çok önemli şeyler öğreniyoruz. Gelenek, görenek tabi ki öğreniyoruz ama siyasi anlamda dedenden bilimsel açıdan ne öğrenebilirsin?*

Özlem öğretmen öğrencilerin genellikle ailelerinin görüşlerini benimsediklerini ifade etmiştir. Ona göre öğrenciler farklı görüşlerle karşılaşmadıkları için kendilerine empoze edilen bu görüşleri sorgulamadan kabul ederler. Özlem öğretmenin bu konudaki görüşleri şöyledir:

***Özlem**: Aslına bakarsanız küçükler falan ama özellikle ailelerinin empoze ettikleri etkileri tamamen yükleniyorlar. Bu fikirler kendilerinin olmasa bile çevreleri empoze etmiş olsa bile böyle düşünmeye başlıyorlar. Yani çocuklar nereden bilsin ülkelerinde savaşmayıp bırakıp kaçtılar neden kaçtılar? düşüncesini. Bunu duydular ve başka bir şey bilmedikleri için böyle aldılar. Bir de basında internette bunu destekleyen şeyler gördüler mi tamam. Devlet onlara bedava maaş veriyor. Yahu nerden öğrendin bunu? Kaynak yok!*

Öğretmenlere göre öğrencilerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili ikinci önemli bilgi kaynakları sosyal medyadır. Azra öğretmen öğrencilerinin farklı sosyal medya kaynaklarını takip ettiklerini ve sosyal medyanın çocuklar için önemli bir bilgi kaynağı olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

***Azra**: 6'da o tarz diil de kendi dünyasıyla ilgili şeyleri daha çok düşünüyorlar. Ama onlar da her türlü sosyal medyası var. Yutup kanalı, tivitırı feysbuku hepsi var. Telefon yasak ama okulda yasak bu çocuklar evde internet başında. Hani çok sorgulayıcı olmak değil de kendiyle ilgili ya da diyelim o an aklına bi şey geliyor konuyla ilgili ya da özellikle böyle konularla (tartışmalı ve hassas konularla) ilgili, hemen ordan bakıyorlar. Bir kitap kaynak değil tamamen internet. Bunu anlayabiliyoruz kendisi diyor internette okudum diyor.*

Fatmagül öğretmen bazı çocukların ilgili olduğunu ve merak ettikleri konularda araştırmalar yaptıklarını belirtmiştir: "Öyle çocuklarımız var ki aklı başında araştıran eden. Kafasına bir şey takılsa sürekli koridorda, sınıfta anlamadığını geliyor soruyor. Bu çocuklar tartışmalı hassas dediğimiz konularda bir olay olunca ilgilenir araştırmasını yapar. Çünkü ülkeden haberdardır. Kendince seçimi bilir, politikayı bilir."

Eleştirel düşünmeme öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili süreçlerde eleştirel düşünme eğilimleriyle ilişkilendirilebilecek tutum ve davranışlarını kapsar. Öğretmenler öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalarda farklı görüşlere açık olmadığını, kendi fikirlerine sorgulamadan körü körüne inandıklarını, politik konularda partizan davrandıklarını belirtmiştir. Örneğin, Serpil öğretmen öğrencilerin çoğunlukla aynı görüşte olduklarını ve farklı görüşlere kapalı olduklarını söylemiştir. Serpil öğretmenin öğrencilerinin farklı görüşlere açık olmadıklarına dair ifadeleri şöyledir:

***Serpil**: Bende olaya bu boyutundan bakalım diyorum ama ondan sonra pek de kabullenemiyorlar. Söylemek lazım çünkü dünya onların etrafında dönmüyor. ...Çünkü gerçekten uç noktadalar aile çevreleri de öyle her şeyi öyle zannediyorlar. Hepsi aynı görüşteler. Bakın mesela ben kapalıyım mesela ama bana bile yani. Bu çok ilginç, hissediyorum. Bu şekilde giymemi garipsiyorlar. Hani ben pardösü giymiyorum.*

Fatmagül öğretmen de öğrencilerinin farklı görüşlerle karşılaşmadığı için farklı görüşlere saygı duymadığını düşünmektedir:

> ***Fatmagül**: Çocuğun farklılıklara saygı duyması için farklılıkları görebilmesi lazım. Burada farklılıkların ifade imkanı bulabilmesi lazım. İfade imkanı bulacak ki çocuk aaa diyecek benim gibi düşünmüyor, böyle de bir düşünce var, ama biz bir arada olabiliyoruz. Ben arkadaşımı çok seviyorum. Ama benim gibi bakmıyor benim gibi düşünmüyor ama buna rağmen ben onu seviyorum. Hani bu bu topluma da sirayet edebilse halka, çok daha başka bir ortam olur çok daha güzel bir ülke olur bence. Ama biz maalesef çocuklar görmeyince bilmeyince saygı duymuyor.*

Katılım biçimleri öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara/konuşmalara katılımlarıyla ilgili durumlarını tanımlar. Öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konulardaki tartışmalara katılım gösterme durumlarıyla ilgili olarak öğretmenler bazı çocukların daha fazla ön plana çıktığını belirtir. Öğretmenlere göre bazı çocukların ifade becerileri gelişmemiştir ve bazı çocuklar çekingen oldukları için katılım göstermez. Bunun yanında bir öğretmen oğlanların politik tartışmalara daha fazla ilgi gösterdiğini ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmen homojen sınıflarda yani çocukların görüşlerinin birbirine yakın olduğu sınıflarda katılımın daha az olduğunu belirtmiştir. Öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara katılım durumları hakkında Fatmagül öğretmen şunları söylemiştir:

> ***Fatmagül**: Belli sınıflarda belli çocuklar var genelde başarılı derslerinde böyle düzgünce. Bu işler onlarla yürür. Konuşur, düşünür, güzel şeyler söyler böyle insan şaşar. Ne güzel düşünmüş aferin, konuşmak ister ama hep onlarla olmaz. Sınıfın geneli bu öğrenciler gibi olsa çok daha verimli tartışmalar olabilir o zaman. O zaman daha az düşünürsün müfredattı şuydu buydu. Verdiğini alıyor her şeyini yapıyor.*

Asya öğretmen tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara çocukların farklı düzeylerde katılım gösterdiklerini ve bazı çocukların doğası gereği bu tür tartışmalara katılmadıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmiştir:

> ***Asya**: Tartışmalar büyürse yine sadece o çocuklar. Yakın zamanda bir konu oldu. Bir kız öğrencim arkada bi şey dedi. O kız aslında çok tatlı bir öğrencimdir hani ama konuşmaz etmez. Gerçekten öyle bir çocuktur çok yavaş hareket eder yavaş konuşur. Kendisi de kabul eder bunu. Yani siz ona söz vermedikçe söz alamaz zaten o niyetlenene kadar diğerleri konuşur bitirir. Yani tanıyorsunuz artık sürekli derslerine giriyorum. Çok düzgün bir çocuktur ama konuşurken sesi içine kaçar. O onun yapısı. Onu değiştirmeye çalışmak yani ben zorlamıyorum onu ama maalesef birçok öğrencimde bu sorunu görüyorum.*

Olumsuz rol ve davranışlar tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlerde öğrencilerin istenmeyen davranışlarıdır. Öğretmenlere göre tartışmalı ve hassas konuların ele

alınmasında öğrenenlerin olumsuz rol ve davranışları; etkin dinlememe, gürültü yapma, alay etme, yanlış aksettirme, sorun çıkarma, okuduğunu anlamama, ikna çabasıdır. Öğretmenler öğrencilerin tartışmalar esnasında birbirlerini dinlemediklerini ifade etmiştir. Asya öğretmen bu konuyla ilgili şunları söylemiştir "dinlemeyi bilmemek en büyük sorunumuz. Hele böyle biraz hararetli konularda kim ne demiş oo!..." İsmail öğretmen tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının yanlış anlaşılmalara yol açabileceğini çalıştığı okulda tanık olduğu bir olayla anlatmıştır. Bu konuyla ilgili olarak İsmail öğretmenle gerçekleşen diyalog şöyledir:

> İsmail: Çok giremezsiniz bu boyutuna daha sonra ne olur bu? Şikâyete kadar gider. Öğrenciler ikiye bölünür. Koyu muhafazakâr olanlar gider velisine söyler, veli gider idareye söyler, idare gider milli eğitime söyler. Bu tarz soruşturmalar bizim okulda oldu mesela. Bu tarz soruşturma falan oldu bizim okulda. Bu Ankara'daki patlamadan• sonra bi tane sendikalı öğretmenler şey yaptılar çocukları aldılar. Aslında amaç patlamayı protesto etmek ve ölenler için saygı duruşunda bulunmak. Ama bu yanlış anlaşıldı ve hükümet karşıtı gösteri yapıyormuş gibi öğrenciler velilere söylüyorlar, veliler idareye şikâyet ediyor, bu mesela Ankara'ya gidiyor falan. 3 tane öğretmenin şeyi değişti tayin yeri, gönderdiler onları. Öğretmenin çok fazla şey yapmaması lazım. Şimdi bu mesela yani niye indiriyorsun öğrencileri aşağıya falan, derste değin ama yani indirmişler öğrencileri bahçeye saygı *duruşu. Neyine güveniyorsun? Sendika mı koruyacak seni kim koruyacak? Onların kendilerine hayrı yok. Allah korusun işinden olabilirdi.*
>
> ***Araştırmacı**: Derslerde değin diyorsun aynı meseleye derslerde değinebilirler miydi?*
>
> ***İsmail**: Kamera görüntüleri delil olmuş o manada. Kaç öğretmen varsa orada hepsini gönderdiler. ... Sınıfta olsa bi şey ispatlayamazlar. Tabi yine çok girmemek lazım bu meselelere. Çocukların ne anlıycağı ne anlatacağı belli olmuyor.*

Filiz öğretmen tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlerde çocukların dikkat sürelerinin kısa olmasının bir sonucu olarak bazı şeyleri yanlış anlayabileceğini ve dolayısıyla yanlış aktarabileceğini ifade etmiştir. Bu konu hakkında Filiz öğretmenle yaşanan diyalog şöyledir:

> ***Filiz**: ... Mutlaka çocukların anlama şeyiyle ilgili de vardır. Çocuk cümlenin başını almış gerisini duymamış, kafasına göre anlamış belli.*
>
> ***Araştırmacı**: Nasıl yani?*

•10 Ekim 2015 tarihinde Ankara'da meydana gelen terör saldırısından bahsediyor.

***Filiz**: Yani çocuklar böyle dikkat süreleriyle alakalı olabilir bi şey anlatırsınız tamamını duymaz başını duyar ortasını duymaz o yüzden bu tartışmalı konularda özellikle sanki biliyormuş gibi konuşur yarım yamalak.*

Olumlu rol ve davranışlar ise tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlerde öğrencilerden beklenen davranışlardır. Öğretmenlerin anlatılarına göre katılım, uyum sağlama, görüşünü savunma öğrencilerin olumlu rol ve davranışlarındandır. Beş öğretmen bazı öğrencilerin tartışmalara istekli bir şekilde katılım gösterdiklerini ve düşüncelerini ifade etmek istediklerini belirtmiştir. Örneğin, Asya öğretmen öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara veya etkinliklere açık olduklarını şu şekilde ifade etmiştir: "Yeni bi şey yaptırdığınızda önce anlamasalar bile tartışmaya böyle etkinliklere çabuk alışıyorlar." Özlem öğretmen öğrencilerin tartışmalarda konuşmaya istekli olduklarını belirtir: "Çok hoşlanıyorlar bundan. Tartışamaya, konuşmaya çok açlar. Konuşmaya çok açlar."

Tutum ve duygu tartışmalı ve hassas konulara ve bu konulardaki tartışmalara karşı öğrencilerin takınmış oldukları tutumları ve duygusal tepkilerini kapsar. Öğretmenlere göre öğrencilerin bazıları tartışmayı sevmiyor, çocuklar toplumsal sorunlara üzülüyorlar ve bu sorunlardan kaygı duyuyorlar, bazı çocuklar tartışmalı ve hassas konularla ve bu konulardaki tartışmalarla ilgilenmiyor, çocuklar etraflarında olup bitenin farkındadırlar, bazı çocuklar tartışmalı ve hassas konular üzerine konuşmaya isteklidir ve bazı çocuklar çevrelerinde olup bitene meraklıdır. Barış öğretmen öğrencilerinin bazı toplumsal olaylar karşısında kaygılandığını şu şekilde ifade etmiştir; "Bu meselelerde her şey çok siyasete kayıyor. Ben biraz çocukları rahatlatmaya çalıştım. Sanki kaygıları var bu konularda. Gerçekten çocuklarla konuşunca anlıyorum yani üzüldükleri meseleler." Azra öğretmen çocukların tartışmalı ve hassas konularla ilgilenmediğini bu sebeple bu konuları tartışmaya hazır olmadıklarını şu şekilde ifade etmiştir: "Hıı! tabi ki alakalı ama çocukların hazırbulunuşlukları çok önemli. Birkaç öğrenci hazır ama bazıları kayıtsız, temel ihtiyacı değil. O yüzden daha ziyade konuları anlatıp geçiyorum; ancak farkında olduklarında sosyal bilgilerin konularını tartışabilirler."

4.1.5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akademik Özgürlük Anlayışlarına ve Akademik Özgürlüğe Sahip Olma Durumlarına Dair Bulgular

Akademik özgürlük araştırma ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmesi için akademisyenlerin kurumsal otoritelerin müdahalesine maruz kalmama hakkı olarak tanımlanır

(Nocera, ve Hess, 2014, s.13-19). Daha ziyade akademisyenler için bir hak olarak tanımlanan akademik özgürlük kavramına tartışmalı konular alanyazınında yer verilir. Tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin akademik özgürlüğe sahip olması gerekir. Bu araştırma kapsamında öğretmenlerin akademik özgürlüğe sahip olup olmadıkları üzerine düşüncelerini, söylemleri ve uygulamalarında özgür hissedip hissetmediklerini anlamak için şu sorular sorulmuştur: 1) Öğretmenlerin akademik özgürlük durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?/Sizce öğretmenler akademik özgürlüğe sahip midir? 2) Sınıf içi çalışmalarınızda ve uygulamalarınızda özgür olduğunuzu düşünüyor musunuz? Öğretmenlerin akademik özgürlüğe sahip olma üzerine düşünceleri tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Öğretmenlerin Akademik Özgürlüğe Sahip Olup Olmadıklarına Dair Düşünceleri

Evet	**Hayır**
Asya, Azra, Barış, Fatmagül, Filiz, İsmail, Özlem, Serap, Yusuf	Ahmet

Tablo 4.5'te görülebileceği gibi öğretmenlerden sadece biri akademik özgürlüğe sahip olmadığını ifade etmiştir. Ahmet öğretmenin söylemlerinden bulunduğu okulda kendini farklı görüşteki öğretmenlerden biri olarak tanımladığı anlaşılmaktadır. Bu konuda Ahmet öğretmen şöyle demiştir: "Ama biz farklı görüşteki öğretmenler kendi fikirlerini bırakın yansıtmayı dile getirecek bile olsa maalesef tepki ile karşılaşıyoruz." Ahmet öğretmen akademik özgürlüğe sahip olmadığına dair yaşadığı bir olayı şu şekilde aktarır:

> ***Ahmet**: Velilerin ve öğrencilerin görüşüne yatkın öğretmenler oldukça özgürken farklı düşünce yapısına sahip öğretmenler onların deyimiyle bizden olmayan diye nitelendirdikleri öğretmenler, kendilerinin ayırdığı öğretmenler maalesef özgür değil. ...TEOG'ta bir öğrenci bütün TEOG'ta 3 soru yanlışı var. Hangi okullara gitmek istediğini hangi okulları düşündüğünü sordum bilmem ne imam hatip lisesi dedi, imam hatip anadolu lisesi dedi. Tamam onun için güzel bi şey anadolu imam hatip lisesi, ben asla okulları ayırmıyorum bu iyidir bu kötüdür demiyorum. Ben de ona dedim ki yani fen lisesini, anadolu lisesini de düşünebilirsin, senin potansiyelin var bi doktor olabilirsin. Sonuçta ben öğretmen olarak bu benim görevim, onları yönlendirmek, rehberlik etmek benim görevim. Zaten ben onu asla zorlamadım sadece ona seçeneklerini sundum. Bu çok farklı algılanmış ve idareye gitmiş ve idareye şikâyet edilmiş. ...Ve idare tarafından çağrılıp uyarılıyorum. Öyle söylim. Ve uyarılmam güzellikle değil! Öyle söylim!*

Diğer dokuz öğretmen akademik özgürlüğe sahip olduklarını ifade etmiştir. Ne var ki öğretmenler akademik özgürlüğe sahip olduklarını ifade etmiş olsalar bile özellikle tartışmalı ve hassas konularla ilgili deneyimlerine ve tanıklıklarına dair anlatıları, akademik özgürlük

konusunda bazı sorunlar yaşadıklarını ortaya koyar. Burada bazı öğretmenlerin akademik özgürlükle ilgili soruya verdikleri cevaplar ve akademik özgürlük konusunda sorun yaşadıklarını gösteren anlatıları birlikte sunulur. Örneğin, Fatmagül öğretmen görüşme boyunca birkaç kez "657'ye tabi olmak"tan ve bunun bazı şeyleri sınırlandırdığından bahsederken akademik özgürlüğe dair değerlendirmesinde öğretmenlerin özgür olduğunu söyler. Fatmagül öğretmenin bu konulardaki ifadeleri şöyledir:

Akademik özgürlüğe sahip olmaya dair değerlendirme	*Fatmagül: Ders konusunda ya da not konusunda herhangi bir müdahale olmaz. Özgür yani öğretmenler. Aslında bazen not konusunda müdahaleler gelebiliyor. Bazen haklı müdahaleler de olabiliyor. Bazen haddi aşan şeyler de olabiliyor. Ama genel olarak öğretmenler bu okulda özgürdür.*
Akademik özgürlüğe engel deneyim	*Fatmagül: Yani bu tür konuları (tartışmalı konular) konuşabilmek için daha böyle özgür ortamlar olabilse daha çok paylaşımlar olabilse. Bizi de kısıtlayan şeyler var. Sınırlayan şeyler. İşte 657'ye tabisin belli bir yere kadar konuşabilirsin daha fazlasını dile getiremezsin. O sıkıntıları yaşıyoruz yani. Keşke daha çok paylaşımlar olabilse bu açıdan daha güzel olurdu.*

İsmail öğretmen görüşme boyunca tartışmalı konuları ele almanın öğretmen için sakıncalarından bahsederken açık ya da örtük bir şekilde soruşturma riskini işaret eder. Buna rağmen akademik özgürlüğe sahip olup olmadığı sorulduğunda kimsenin sınıflara müdahale etmediğini düşündüğünü belirtir. İsmail öğretmenin akademik özgürlük sorusuna verdiği cevap ve tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde yaşadığı sorunlara dair anlatıları şöyledir:

Akademik özgürlüğe sahip olmaya dair değerlendirme	*İsmail: Kimse karışmaz ben hiç görmedim duymadım bilmiyorum. Hatta yeter ki etkinlik yap idareciler bayılır. Sınıf içine hiç müdahale görmedim*
Akademik özgürlüğe engel deneyim	*İsmail: Hani Anayasa'dan devletin dini ibaresi 1928 yılında çıkarıldı diyorsun, hemen soruyor hocam biz Müslüman değil miyiz? Tamam Müslümanız da ülkede Müslüman olmayan yok mu? Bu ülkede Müslümanlar yaşayamaz mı? diycez. ...Çok giremezsiniz bu boyutuna...*

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili planlı bir şekilde uygulamalar yaptığını belirten Özlem öğretmen, akademik özgürlüğe sahip olduğunu ifade etmiştir; ancak bazı söylemlerinde toplumsal tepkilerden ve bunun sonucunda yönetimden gelebilecek eleştirilerden çekindiğini

ifade eder. Özlem öğretmenin anlatılarından okul idaresinin kendisini "bazı sınırları aşmamak koşuluyla" destekleyeceğini ve kısıtlamayacağını düşündüğü anlaşılır. Özlem öğretmenin anlatılarında öne çıkan toplumsal tepkidir; ancak toplumsal tepki karşısında okul yönetiminin de tepki gösterme ihtimalinden söz eder. Özlem öğretmenin bu konuyla ilgili değerlendirmeleri şöyledir:

Akademik özgürlüğe sahip olmaya dair değerlendirme	*Özlem: Şöyle okul idare anlamında hiçbir müdahale yok. Çok rahatız. Zaten bu aslında idareciyle alakalı bir durum. Müdürümüzün hakkını yememek lazım, çok iyi ve demokratik bir insan. Her türlü düşünceye saygılı bir insan. Farklılıklara sonuna kadar saygı duyan bir insan. Onun için ben bu konuda hiçbir sıkıntı yaşamadım yaşamıyorum da. ...Yani yaptığım her şeyin de arkasında olan bir müdürüm var. Bana yanlış yaptın diye hiçbir zaman gelmedi. Sen doğru bildiğin şeyi yapmışsındır diye hep yanımda oldu. Onun için şanslıyım.*
Akademik özgürlüğe engel deneyim	*Özlem: Henüz bir veli gelip bana neden oruç tutmuyorum dediniz, demedi. Ama tabi bazen veliler açısından bazı konulara değinmekten çekindiğimiz bireysel korkularımız oluyor. Bazı konuların konuşulmaması gerektiğini ya da yani konuşursak bu sıkıntı yaratır diye hiç girmediğim meseleler oluyor. Yani mesela Amerika'da olan katliam olayı• LGBT'ler hakkındaydı, yani insan meselesi tabi ama bizim ülkemizde bunu çok farklı algılıyoruz. Bunu çocuklarla konuşabilmek isterdim ama olmaz. Aileler itiraz eder. Bu idare için de bir yere kadar tolere edilir.*

Akademik özgürlüğe sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin hepsi, akademik özgürlüğü kısıtlayabilecek bazı olumsuz durumlardan ve yaşantılarından bahsetmiştir. Öğretmenlerin bu yaşantılarını/deneyimlerini akademik özgürlüğü kısıtlayıcı durumlar olarak tanımlamadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin anlatılarında akademik özgürlüğü tehdit eden ve baskılayan durumların neler olduğu analiz edilmiş ve bulgular tablo 4.6'da sunulmuştur.

• Florida Orlando'da eşcinsellerin gittiği bara İŞİD tarafından yapılan saldırı ve 50 kişinin öldürülmesi olayı.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Göre Akademik Özgürlüğe Tehdit Unsurlar

Akademik Özgürlüğe Tehditler	Kategoriler	Öğretmenler	f
Otosansür	Toplumsal tepkiden çekinme	Asya, Filiz, İsmail, Özlem, Yusuf	5
	Yanlış anlaşılma korkusu	Ahmet, Azra, Barış	3
	Soruşturma korkusu	Barış, İsmail	2
	657 baskısı	Barış, Fatmagül	2
	Statükoya ters düşme korkusu	Barış	1
	İdarenin karşı çıkacağını düşünme	Barış	1
Doğrudan müdahale	Yönetimin müdahalesi	Fatmagül, Serap	2
	Yaptırım/yaptırım tehdidi	Ahmet, İsmail	2
Yasal güvence olmaması	İfade özgürlüğünün olmaması	Fatmagül, Barış, İsmail	3
	Muhalif düşüncenin baskılanması	Ahmet	1

Bulgulara göre öğretmenlerin tepki çekmemek için otosansür uygulamaları, otoritenin doğrudan müdahalesi ve yasal güvence olmaması akademik özgürlüğü baskılayan ve tehdit eden durumlardır. Öğretmenlerin toplumsal tepkiden (velilerin tepkisinden) çekinme, yanlış anlaşılma korkusu, soruşturma korkusu, 657 baskısı, statükoya ters düşme korkusu, idarenin karşı çıkacağını düşünme gibi sebeplerle otosansür uyguladıkları ortaya çıkar.

Doğrudan müdahaleye örnek olarak Fatmagül öğretmenin anlattıkları örnek gösterilebilir. Fatmagül öğretmen önceki yıllarda Milli Eğitim'in öğretmenlere Ermeni Meselesi anlatılırken kullanılabilecek ve asla kullanılmayacak kelimeleri resmi yazı ile bildirdiğini anlatır. Ona göre otorite tarafından bu yolla öğretmenlerin anlatacakları sınırlandırılır ve şekillendirilir. Fatmagül öğretmen Milli Eğitim'in bu uygulamasının gerçekçi olmadığını düşünür. Çünkü ona göre çocuklar okul hayatları dışında bu iddialarla mutlaka karşılaşacaklar bu sebeple çocukları "cam fanusta koruma" çabasını anlamsız bulur. Bu konuda Fatmagül öğretmenin aktardıkları şöyledir:

> ***Fatmagül**: Şey konusu vardı, şimdi 8. sınıfta müfredatta Ermeni konusu vardı. O konuyla ilgili hiç unutmuyorum milli eğitimden bir yazı gelmişti, resmi bir yazı gelmişti. Bu konuyu anlatırken kullanacağınız kullanmanız gereken ifadeler, asla kullanmayacağınız ve kullanmamanız gereken ifadeler şeklinde bize bir yazı gelmişti. Ben onu hiç unutmuyorum gerçekten.*
>
> ***Araştırmacı**: Hocam nasıl bir yazı? Hiç bilmiyorum yani nasıl bir yazıydı?*
>
> ***Fatmagül**: Seneyi tam hatırlamıyorum, Çelik zamanında mıydı? Ermeni meselesi nasıl ele alınacak diye çalışma yapıldı. O kapsamında bize yazı gönderildi. Öğrencilerinize*

anlatırken Ermeniler böyle yapınca Türkler de bazılarını öldürmüş olabilir tarzında cümleler kullanılmayacak. Yani hatta Ermeniler soykırım yaptı diyeceğiz, böyleydi. Benim aklımda kalan Türkler öldürdü asla demeyeceğiz. Yani savaş vardı ona rağmen demeyeceğiz. Yani ben zaten ülkesini seven ve ülkesi için çalışan bir insanım böyle bir uyarıyla karşılaşınca bir baskı hissediyorsunuz.

***Araştırmacı**: Hiç duymadım hocam, ilk kez sizden duydum.*

***Fatmagül**: Yeni bir şey değil. Bir yedi sekiz sene olmuştur tam hatırlamıyorum. Çok şaşırmıştım yani. Ben o konuyu anlatırken o ifadeleri mesela asla kullanmamalıymışım sadece önerilen o ifadeleri kullanmalıymışım. ...Çocukları cam fanusta iddialardan bile koruyalım aman duymasınlar!*

Doğrudan müdahale ve yaptırımla tehdit durumuna Ahmet öğretmenin anlatılarından örnek verilebilir. Katılımcılar içinde Ahmet öğretmen akademik özgürlüğe sahip olmadığını düşünen tek öğretmendir. Akademik özgürlüğünü kısıtlayan nasıl durumlar yaşadığı sorulduğunda yaşadığı veya tanıklık ettiği bazı deneyimlerden bahseder. Ahmet öğretmen doğrudan eğitim öğretim uygulamalarıyla ilgili olmayan, idarenin öğretmenleri yaptırımla tehdit ettiğine dair bir tanıklığını şöyle aktarır:

***Ahmet**: Öğretmenlerden biri hani havalar ısındığı için, çocuklar sormaya başlamış, 5. sınıflar yeni geldikleri için. Kızlar işte sormaya başlamışlar hocam biz kısa kollu giyebilir miyiz? Zaten 5. sınıf öğrencisi yani ne kadar kötü olabilir ki onun bir kısa kollu giymesi. Hocalardan birisi de sorun olmayacağını dile getirmiş. Kim olduğunu gerçekten bilmiyorum. Hani hangi görüşte bilmiyorum, hocayı bilmiyorum çünkü. Bu yine idarenin kulağına gitmiş ve idare tarafından bizim ortak vatsap grubumuzdan çok ciddi bir uyarı geldi müdür tarafından. Ben size nasıl karışmıyorsam siz de benim işlerime karışmayın. Burası bir imam hatip. Buranın bir görüşü var, bu okulun bir ideolojisi var. Zaten buraya veliler öğrencilerini bilerek ve isteyerek yolluyor, istemeyen veli ya da çocuğuna kısa kollu giydirmek isteyen veli zaten buraya çocuğunu alır yollamaz. Eğer siz de bu görüşlere katılıyorsanız burada dursunuz, katılmıyorsanız lütfen tayininizi isteyin gibi bir uyarıda bulunuldu. Daha sert bir şekildi. Açıkça susun veya burdan gidin demeye getirdi.*

***Araştırmacı**: Siz gördünüz mü o mesajı?*

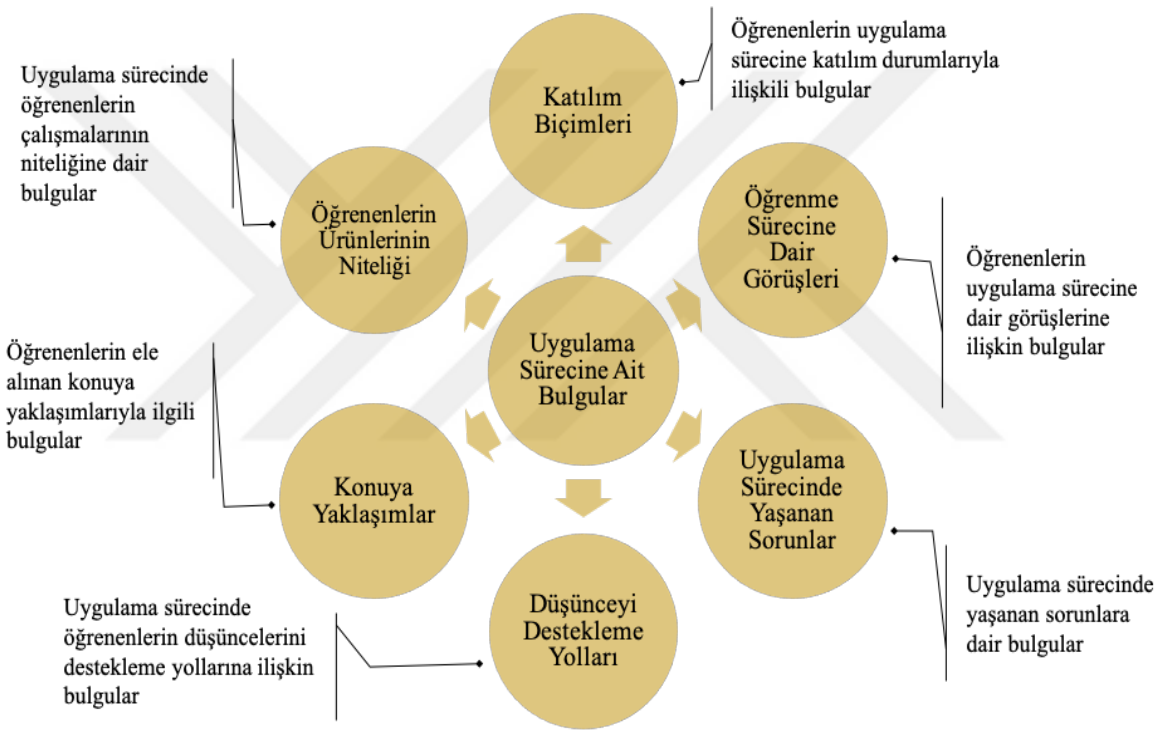
***Ahmet**: Tabi tabi. Tam yazdığını hatırlamıyorum açık tehdit mesajı. Burda size huzur vermem diyor.*

Akademik özgürlüğün bir hak olarak görülebilmesi için yasal bir güvencenin olması gerekir. Fatmagül öğretmen bu konuda "Bunu sistem sağlamalı, desteklemeli. Bir kere öğretmene konuşma özgürlüğü sağlamalı." diyerek ifade özgürlüğünün desteklenmesinin önemine değinir.

4.2. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecine Ait Bulgular

Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı uygulama süreçlerini değerlendirmek için ders kayıtları, öğrenci görüşmeleri, odak grup görüşmeleri, araştırmacı günlüğü ve saha notları, öğrenci günlükleri ve öğrenci çalışmaları analiz edilmiştir. Uygulama süreçlerinin değerlendirildiği analizler sonucunda ulaşılan temalar şekil 4.1'de sunulmaktadır.

Şekil 4.1: Uygulama Sürecine Ait Bulgulara Dayalı Olarak Ulaşılan Temalar



Analizler sonucunda uygulama sürecine dair "katılım biçimleri", "öğrenenlerin düşünceyi destekleme yolları", "sınıf iklimi ve ilişkiler", "sorunlar ve çözüm önerileri", "ele alınan konuya yaklaşımlar" ve "öğrenenlerin ürünlerinin niteliği" temalarına ulaşılmıştır. "Katılım biçimleri", "öğrenenlerin düşünceyi destekleme yolları", "sınıf iklimi ve ilişkiler", "sorunlar ve çözüm önerileri" temaları 32 saatlik uygulama sürecinin bütününe dair ortak bulgulardır. "Öğrenenlerin ürünlerinin niteliği" ve "ele alınan konuya yaklaşımlar" temaları ise her bir konu için ayrı ayrı incelenmiştir. Çünkü bu temalardaki bulgular konudan konuya farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple farklılaşan bulgular her bir konu başlığı altında ayrı ayrı sunulmaktadır. "Katılım biçimleri", "öğrenenlerin düşünceyi destekleme yolları", "sınıf iklimi ve ilişkiler", "sorunlar ve

çözüm önerileri" temalarına ait bulgular ise tüm uygulama sürecinin değerlendirildiği farklı bir başlıkta sunulmaktadır.

4.2.1. Ele Alınan Konulara Yaklaşımlara ve Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinde öğrenenlerin söylemleri analiz edilmiş ve ele alınan konuya ilişkin yaklaşımları ortaya koyulmuştur. Ayrıca uygulama sürecinde öğrenenlerin ortaya koydukları çeşitli ürünler analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu bulgular uygulama sürecinin nasıl işlediğine dair önemli açıklayıcılar olarak görülür. Hangi konuda hangi etkinliğin değerlendirmeye alındığına dair bilgiler aşağıda tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Değerlendirme İçin Seçilen Etkinlikler

Konu	Etkinlik	Değerlendirme
Toplumsal Cinsiyet	Oyuncak firmasına e-posta yazma	Puanlama anahtarı
Göç Konusu	Kompozisyon yazma	Puanlama anahtarı
Ayrımcılık	Örnek olay çözümleme	Puanlama anahtarı
Irkçılık	Resim yapma	Puanlama anahtarı Uzman değerlendirmesi
Düşünce ve İfade Özgürlüğü	Düşün eşleş paylaş etkinliği Katılıyorum-Kararsızım-Katılmıyorum	Puanlama anahtarı

4.2.1.1. Toplumsal Cinsiyet Konusu Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Toplumsal cinsiyet konusu uygulamalar kapsamında tartışmaya açılan ilk konudur. Bu konu altı ders saatinde tamamlanmıştır. Toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın erkek eşitliği ilişkisinin tartışmaya açıldığı derslere ait verilerin analizi sonucunda "öğrenenlerin toplumsal cinsiyet konusuna yaklaşımları" ve "öğrenenlerin ürünlerinin niteliği" temalarına ait bulgular bu başlık altında sunulmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak toplumsal cinsiyet konusunun ele alındığı ders sürecinin nasıl işlediği açıklanmaya çalışılır.

Dersin Kazanımları: 1) Toplumsal cinsiyet rollerini ve cinsiyet eşitsizliği yaratan durumları tartışır. 2) Toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi sorgular.

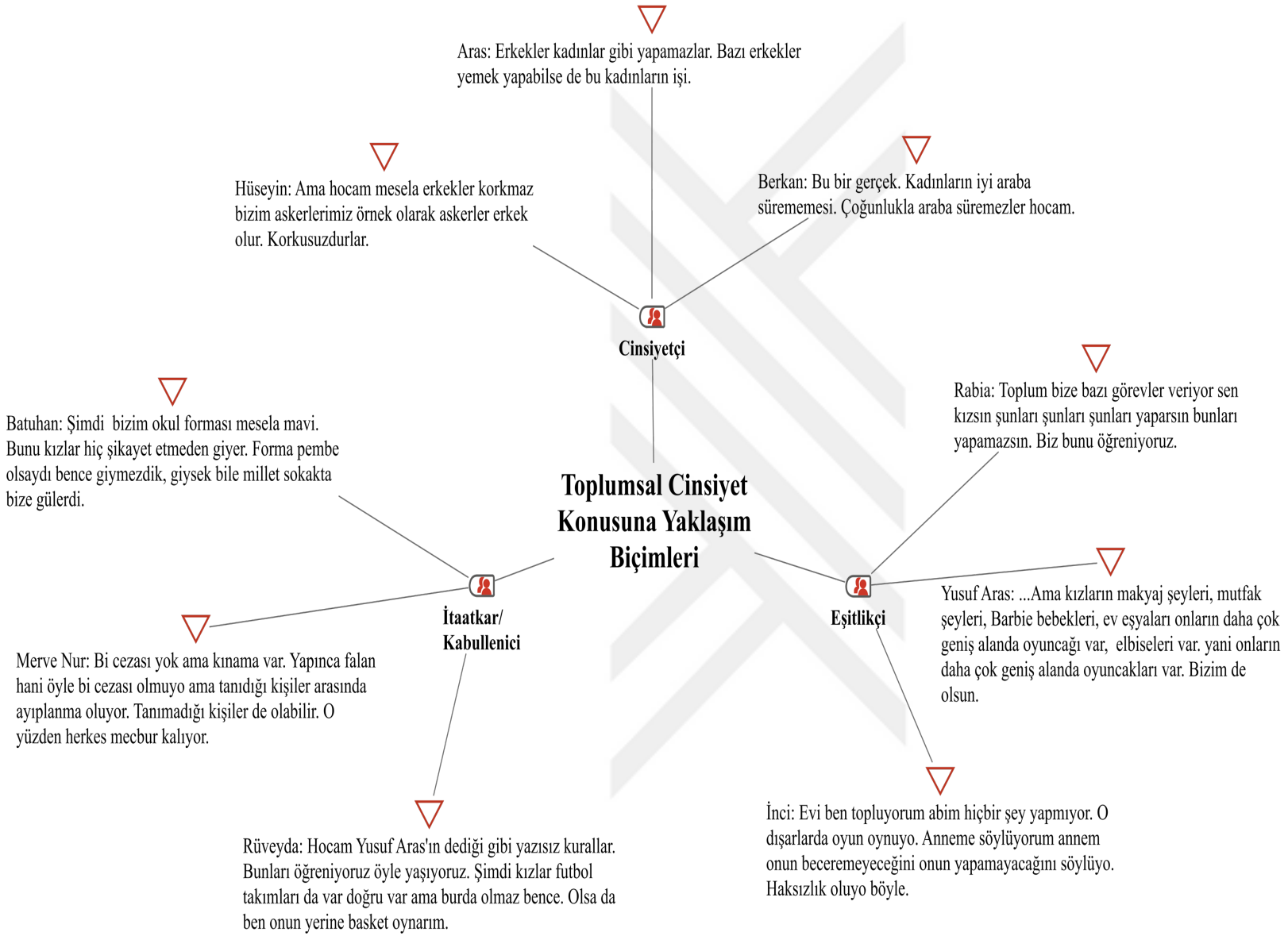
4.2.1.1.1. Öğrenenlerin Toplumsal Cinsiyet Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Toplumsal cinsiyet rolleri ile kadın erkek eşitliği arasındaki ilişkinin tartışmaya açıldığı altı saatlik uygulama sürecinin ders kayıtları analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenenlerin toplumsal cinsiyet konusuna yaklaşım biçimlerinin farklılaştığı anlaşılmıştır. Buna göre öğrenenlerin toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitlik sorununa yaklaşım biçimleri "cinsiyetçi", "eşitlikçi", "itaatkar/kabullenici" olarak belirlenmiştir. Öğrenenlerin toplumsal cinsiyet konusuna yaklaşım biçimlerine dair detaylar tablo 'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Öğrenenlerin Toplumsal Cinsiyet ve Eşitlik Konusuna Yaklaşım Biçimleri

Yaklaşım Biçimleri	**Tanımlayıcı Durumlar**	**Örnek İfadeler**
Cinsiyetçi	Toplumsal cinsiyet rollerini kabul eder. Kadınların ve erkeklerin cinsiyete dayalı bazı niteliklere sahip olduğunu düşünür. Cinsiyete dayalı görev/iş paylaşımının adil olduğunu savunur.	-Ama mantıken de bir erkeğin prenseslerle oynaması ve bir kızın da arabalarla oynaması mantıken çok doğru bi şey değil bence. (Aras) -Hocam zaten adam sabah 6'da işe gidiyor akşam 8'de geliyor daha napsın? (Doğukan)
Eşitlikçi	Toplumsal cinsiyet rollerini eleştirir. Toplumsal cinsiyet rollerinin eşitsizliğe yol açtığını savunur. Cinsiyete dayalı görev/iş paylaşımını reddeder. Kişisel özellikleri cinsiyete dayandırarak açıklamaz.	-Eğer karı koca çalışıyorsa bunları ortak yapmaları lazım. Mesela bunları paylaşmaları lazım. Mesela ben bulaşık yıkıyorum bir dahakine sen yıkarsın ya da sen evi süpürürsün. Hem daha kısa sürede biter. Eğer olmazsa adaletsizlik olur. (Deniz) -Benim kuzenlerim de ev süpürüyor. Erkek kuzenlerim. Evet erkekler ama ben çamaşır makinesi açamadım ama o açabiliyor. Çünkü öğrenirse erkekler de yapabilir. Öyle de bir yapar ki. (Ilgaz)
İtaatkar/ Kabullenici	Toplumsal cinsiyet rollerinin geleneğin bir parçası olarak görür. Cinsiyete dayalı sınıflamaların değiştirilemez olduğunu düşünür. Toplumsal cinsiyet rolleri konusuna yaklaşımı böyle gelmiş böyle gider şeklindedir.	-Bence sadece onla ilgili değil. Bunlar toplumsal kurallar, böyle alıştık. Bu kural böyle yani. (Eymen) -Bazı şeyler toplumda öyledir. Mesela şimdi erkeklerin çalışması lazım. Anneler ister çalışır ister çalışmaz erkekler çalışmasa evi nasıl geçinir. Böyle gelmiş böyle gider.(Abdullah)

Tablo 4.8'de görüleceği gibi öğrenenlerin toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitsizlik ilişkisine yaklaşım biçimleri "cinsiyetçi", "eşitlikçi" ve "itaatkar/kabullenici" olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategorilere ait örnek ifadelerin yer aldığı kod haritası aşağıda sunulmaktadır.


Toplumsal Cinsiyet Konusuna Yaklaşım Biçimleri
Cinsiyetçi
Aras: Erkekler kadınlar gibi yapamazlar. Bazı erkekler yemek yapabilse de bu kadınların işi.
Hüseyin: Ama hocam mesela erkekler korkmaz bizim askerlerimiz örnek olarak askerler erkek olur. Korkusuzdurlar.
Berkan: Bu bir gerçek. Kadınların iyi araba sürememesi. Çoğunlukla araba süremezler hocam.
İtaatkar/ Kabullenici
Batuhan: Şimdi bizim okul forması mesela mavi. Bunu kızlar hiç şikayet etmeden giyer. Forma pembe olsaydı bence giymezdik, giysek bile millet sokakta bize gülerdi.
Merve Nur: Bi cezası yok ama kınama var. Yapınca falan hani öyle bi cezası olmuyo ama tanıdığı kişiler arasında ayıplanma oluyor. Tanımadığı kişiler de olabilir. O yüzden herkes mecbur kalıyor.
Rüveyda: Hocam Yusuf Aras'ın dediği gibi yazısız kurallar. Bunları öğreniyoruz öyle yaşıyoruz. Şimdi kızlar futbol takımları da var doğru var ama burda olmaz bence. Olsa da ben onun yerine basket oynarım.
Eşitlikçi
Rabia: Toplum bize bazı görevler veriyor sen kızsın şunları şunları şunları yaparsın bunları yapamazsın. Biz bunu öğreniyoruz.
Yusuf Aras: ...Ama kızların makyaj şeyleri, mutfak şeyleri, Barbie bebekleri, ev eşyaları onların daha çok geniş alanda oyuncağı var, elbiseleri var. yani onların daha çok geniş alanda oyuncakları var. Bizim de olsun.
İnci: Evi ben topluyorum abim hiçbir şey yapmıyor. O dışarlarda oyun oynuyo. Anneme söylüyorum annem onun beceremeyeceğini onun yapamayacağını söylüyo. Haksızlık oluyo böyle.

Toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitlik konusuna cinsiyetçi yaklaşım; cinsiyete dayalı görev/iş paylaşımını savunur, kadınların ve erkeklerin kişisel özelliklerini cinsiyetlerine dayandırarak açıklar, toplumsal cinsiyet rollerini onaylar veya cinsiyete dayalı görev/iş paylaşımının adil olduğunu savunur. Cinsiyet eşitliğini sağlamak için çözüm önerilerinin tartışıldığı süreçten bir kesit olarak aşağıda sunulan diyalog "cinsiyetçi" yaklaşıma örnek verilebilir:

> ***Celil Tuna**: Hocam hocam Türkiye'de 90 gün babaya izin olsa onu çocuklar için kullanmazlar.*
>
> ***Öğretmen**: Nasıl kullanılmaz ne olur?*
>
> *Celil Tuna: Kullanılmaz hocam, en fazla bir ay derim. Bir ay dursa evde sonra durmaz en fazla bir ay.*
>
> ***Öğretmen**: Niye durmaz anlamadım ki napar peki?*
>
> ***Celil Tuna**: Kahveye falan gider, gezer.*
>
> ***Öğretmen**: Gerçekten mi? Öyle mi olur sence?*
>
> ***Celil Tuna**: Tabii hocam. Evde durup çocuk bakacak adam yoktur.*
>
> ***Öğretmen**: Olur mu? Ama çocuk evde mecbur bakacak!*
>
> ***Celil Tuna**: O zaman anneannesi bakabilir veya bakıcı. Baba fazla bakmaz, istese de fazla bakamaz sıkılır. Türkiye'de zor.*

Bu diyalogda Celil Tuna ebeveynlere ortak doğum izninin verildiği bir uygulama örneğinden yola çıkarak bunun Türkiye'de uygulanmasının mümkün olmadığını savunur. Ona göre (Türkiye'de) erkekler isteseler dahi uzun süre çocuk bakamazlar çünkü "*sıkılırlar*". Celil Tuna burada çocuğuna bakmak isteyebilecek babaların varlığını kabul etmez çünkü ona göre babalar bu işten sıkılabilir ve çocuk bakma işi aslında annenin veya büyükannenin yani kadınların işidir.

Toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitlik konusuna eşitlikçi yaklaşım; cinsiyete dayalı görev/iş paylaşımını reddeder, insanların kişisel özelliklerini cinsiyete dayandırarak açıklamaz ve toplumsal cinsiyet rollerinin yol açtığı eşitsizlik durumlarını fark eder ve eleştirir. Derste kullanılan bir videonun yorumlanması sürecinde geçen diyalog aşağıda sunulmaktadır:

> ***Melisa**: Küçüklükten beri aşılandığımız için böyle devam ediyor. Anne baba adil davranmıyor çocuklarına. Kızına mutfak işleri oğluna veliahtım, kızına narin oğluna güçlüsün demeleri yanlış.*

***Rabia**: Anne baba haksız bence de. Kızlar hep iş yapmak annelerine yardım etmek zorunda kalıyor. Hep kızlara iş yaptırılıyor. Erkekler hiçbir işe karışmıyorlar gezer tozarlar çünkü aileler öyle öğretmiş ve izin veriyorlar.*

***Doğukan**: Nasıl iş yapmıyoruz ya! Ben sabahın köründe ekmek almaya gidiyorum. Evde kimse olmadığında kahvaltı hazırlıyorum.*

Yukarıdaki diyalogda Melisa ve Rabia küçüklükten beri ev işlerinin kız çocuklara yüklendiğini ifade eder ve bu durumu eleştirirler.

Toplumsal cinsiyet konusuna itaatkar/kabullenici yaklaşımda her ne kadar cinsiyete dayalı iş bölümü veya insanların cinsiyetleri üzerinden tanımlanması onaylanmasa bile böyle gelmiş böyle gider gibi bir anlayış söz konusudur. Bu yaklaşımda çoğunlukla toplumsal cinsiyet rolleri geleneğin bir parçası olarak görülür ve cinsiyete dayalı sınıflamaların değiştirilemez olduğu düşünülür. Bu gerekçeyle de var olan durumun kabullenilmesi söz konusudur. Yine derste izlenen toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili video üzerine konuşmalardan kesit aşağıda örnek olarak sunulmuştur:

***Batuhan**: Aslında herkes her şeyi yapabilir ama şimdi erkeğin yapabileceği şeyler var kızların yapabileceği şeyler var ama bize öğrettikleri için böyle gidiyor. Birinin çalışması birinin evle ilgilenmesi şeklinde oluyor. Ya da ikisinin mesela farklı kızın farklı erkeğin farklı yapabileceği şeyler var kızın farklı.*

***Öğretmen**: Şimdi tam anlamadım. Herkes her şeyi yapabilir diyorsun sonra kızların erkeklerin yapabileceği şeyler farklı mı demek istedin?*

***Batuhan**: Aynen hocam. Mesela erkekler de ev işlerini öğrense yapabilir ama yapmak istemez ve küçüklükten beri öğrenmediği için yapmaz. Bu herkeste böyle olur. Aslında erkek yapabilir ev işleri ama yapmak istemez. Herkes buna alıştı artık.*

Batuhan'ın "*Herkes buna alıştı artık.*" söylemi, toplumsal cinsiyet rollerinin değişmeyeceğine dair bir inancı olduğunu düşündürmektedir.

Toplumsal cinsiyet rollerinin oyuncaklar ve oyunlar üzerine etkisinin tartışıldığı dersten aşağıda sunulan kesit "cinsiyetçi", "eşitlikçi" ve "itaatkar/kabullenici" olmak üzere konuya farklı yaklaşımları örnekler niteliktedir.

***Rabia**: Hocam firmalar hiç böyle erkekler için mavi kızlar için pembe demeseydi şimdi böyle bir düşüncemiz olmayacaktı. Ya da kız araba alıyorsa aa bak bu erkek oyuncağı demiycektiler. Bunu bize aşıladılar.*

***Öğretmen**: Hımm! Kim aşıladı? Söyle sen.*

***Rüveyda**: Hocam bir erkek oyuncaklarının olduğu yere girdiğinde insan otomatik olarak kendini kötü hissedebiliyor. Ters ters bakıyorlar diye hissedebilir.*

***Yusuf Aras**: Ama erkek mi kız mı? O önemli. Kızlar erkek reyonunda niye utansın?*

***Öğretmen**: Peki erkekler kız reyonunda neden utansın? Diyelim ki bir oğlan kız reyonuna girdi ve bir şeyler bakıyor. Evet!*

***Yusuf Aras**: Hocam dışardan gören bu erkeğin burda ne işi var der. Olmaz yani.*

***Rüveyda**: Sen büyüdün adam oldun derler, kız mısın? derler. Erkekler öyle yerlere girmez derler.*

***Öğretmen**: Acaba biraz abartmış olabilir misiniz şu an? Yani oyuncak reyonuna erkek adam girmez demezler herhalde. Söyle.*

***Tuğçe**: Hocam mesela Yusuf bebeklerle oynasa insanlar güler ona dayanamazlar. İster istemez gülerler. Ben gülmem ama bu böyle ama ben arabalarla oynarsam o kadar sorun olmaz bence.*

***Yusuf Aras**: Sınıfta başka erkek mi kalmadı niye hep beni örnek veriyorsunuz ya!*

Yukarıda sunulan diyalogda Rabia "*Bunu bize aşıladılar."* ifadesiyle toplumsal cinsiyet rollerinin öğrenilmiş olduğunu vurgular. Konuşmanın devamında Yusuf Aras'ın kız çocuklarının rahatlıkla oğlanların oyuncak reyonlarına bakabileceğini ancak oğlanların kız çocuk reyonlarına girmesinin hoş olmayacağını düşündüğü anlaşılmaktadır. Yusuf Aras'a göre oğlan çocuklarının kız reyonlarına bakması yadırganacak bir durumdur. Bu düşünce cinsiyetçi yaklaşıma örnek gösterilebilir. Diyalogda Tuğçe'nin ifadeleri Yusuf Aras'ı onaylar şekildedir. Ancak Tuğçe "*Ben gülmem ama bu böyle"* diyerek kendisi, oğlanların bebeklerle oynamasını tuhaf karşılamasa bile toplumun tuhaf karşılayacağını düşündüğü anlaşılmaktadır.

4.2.1.1.2. Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

Uygulama için seçilen konular içinde toplumsal cinsiyet konusu nispeten daha rahat tartışmaya açılabileceği düşünüldüğünden ilk ele alınan konudur. Toplumsal cinsiyet konusundaki uygulamalar 6 ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulamalar kapsamında yaratıcı drama atölyesi, kanıt temelli yaklaşımla hazırlanmış çalışma yaprakları ile büyük grup tartışmaları yapılmıştır. Oyuncak firmasına e-posta yazma etkinliği değerlendirme için seçilmiştir. Öğrencilerin yazıları araştırmacı ve uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Aşağıda etkinliğin detaylarına ait bilgiler yer almaktadır. Ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan etkinlik puanlama anahtarı tablo 4.9'da sunulmaktadır:

Etkinlik: Oyuncak firmasına e-posta yazma.

Yönerge: Çocuklar şimdi bir oyuncak firmasına e-posta yazıyormuş gibi bir yazı yazacaksınız. Sizce oyuncaklar kız veya oğlan oyuncağı diye ayırmadan yapılamaz mıydı? Yazacağınız e-postada oyuncaklardaki cinsiyet ayrımının etkilerini ve bir çocuk olarak nasıl oyuncaklara ihtiyacınız olduğunu sebepleriyle açıklayın lütfen.

Tablo 4.9: Toplumsal Cinsiyet Konusu E-Posta Etkinliği Puanlama Anahtarı.

Ölçütler	**Göstergeler**	**Puan**
Toplumsal cinsiyet rollerinin oyuncaklara yansımalarını fark etme.	-Toplumsal cinsiyet rollerinin oyuncaklara etkilerini örneklendirir. -Oyuncakların toplumsal cinsiyet rollerini nasıl desteklediğini ifade eder.	
Oyuncakların nasıl olması gerektiği konusunda önerilerde bulunma.	-Oyuncakların nasıl olması gerektiği konunda görüşünü açıklar. -Bir çocuk olarak nasıl oyuncaklara ihtiyacı olduğunu açıklar.	
Düşüncelerini gerekçelendirme	-Düşüncelerini gerekçeyle açıklar. -Görüşlerini desteklerken makul, akla dayalı gerekçeler sunar.	
Toplam		
		Nitelikli (3) **Ortalama (2)** **Geliştirilmeli (1)**

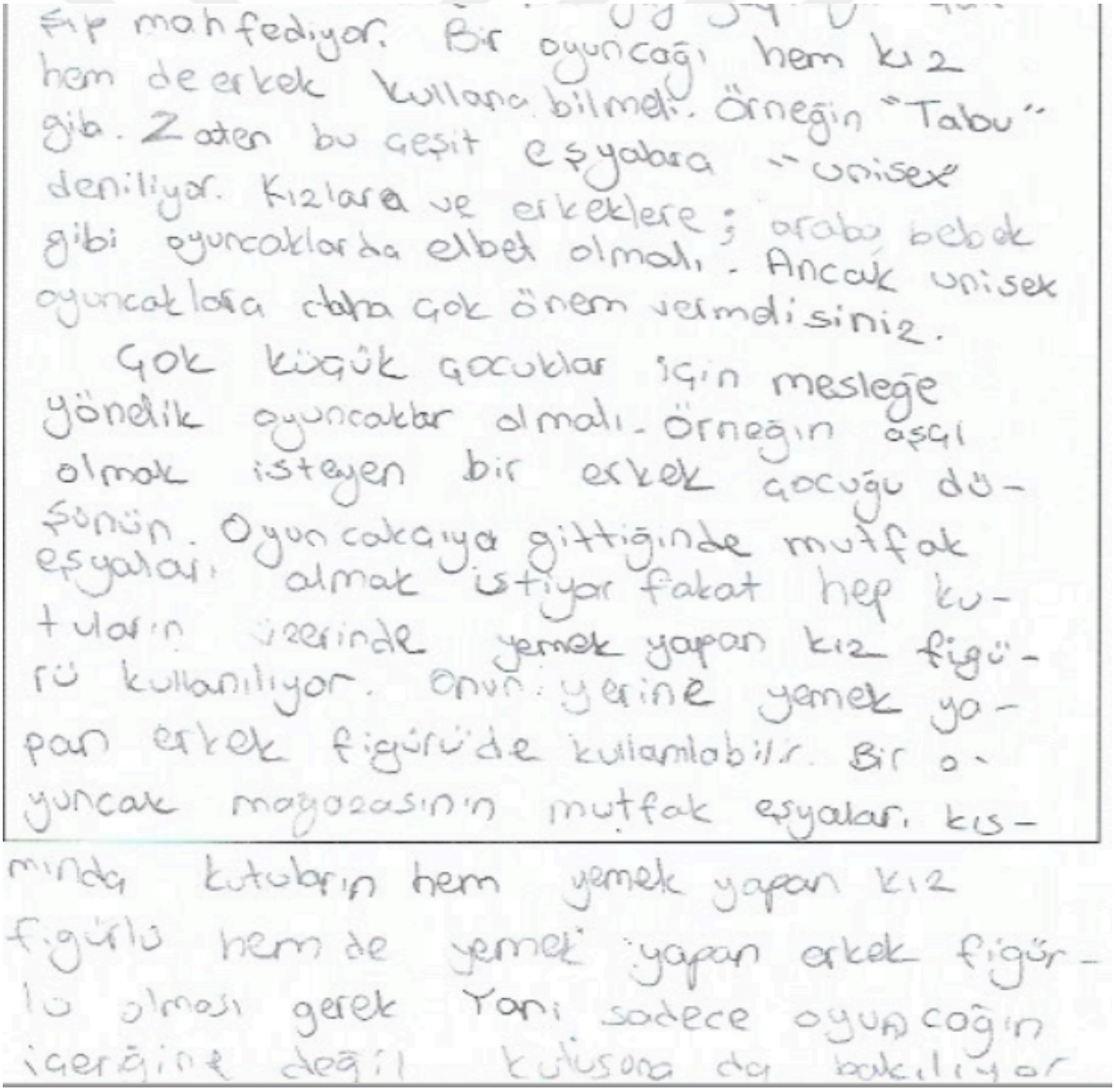
Etkinliklerin değerlendirilmesinde, 7-9 arası puan "nitelikli", 4-6 arası puan "ortalama" ve 1-3 arası puan "geliştirilmeli" olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin oyuncak taleplerine dair oyuncak firmalarına yazdıkları e-postaların niteliğine dair bulgular tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Toplumsal Cinsiyet Konusu E-Posta Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliği

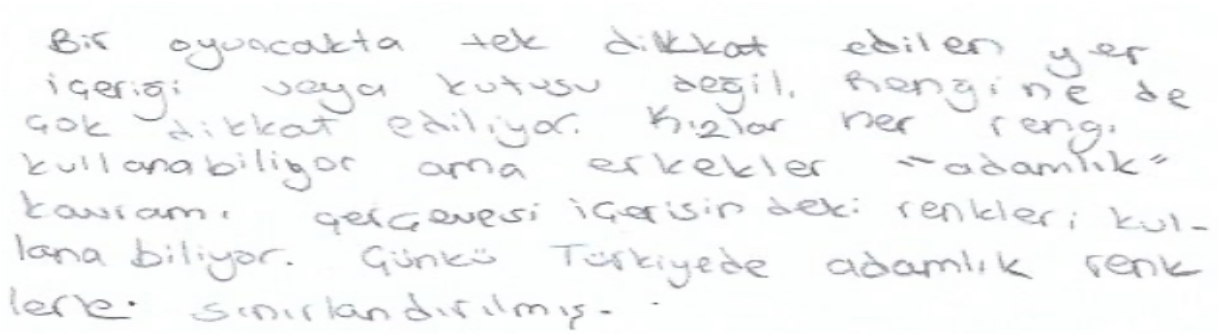
Ürünlerin Niteliği	**Öğrenci**	**Sayı**
Nitelikli	Büşra, Ceren, Deniz, Doğukan, İnci, Ilgaz, Melisa, Rabia, Rüveyda,	9
Ortalama	Abdullah, Ahmet, Alperen, Batuhan, Buğra, Emir Kadir, Merve Nur, Tuğçe, Ufukcan, Yusuf Aras	10
Geliştirilmeli	Aras, Celil Tuna, Doruk, Hüseyin, Şeyda, Yunus, Zehra Nur	7
Anlamsız/Yapmadı	Alican, Berkan, Cem, Gökberk, Soner,	5
Okula Gelmedi	Batu, Eymen, Selim	3

Tablo 4.10'da görülebileceği gibi 9 öğrencinin çalışması nitelikli, 10 öğrencinin çalışması ortalama, 7 öğrencinin çalışması geliştirilmeli olarak nitelendirilmiştir.

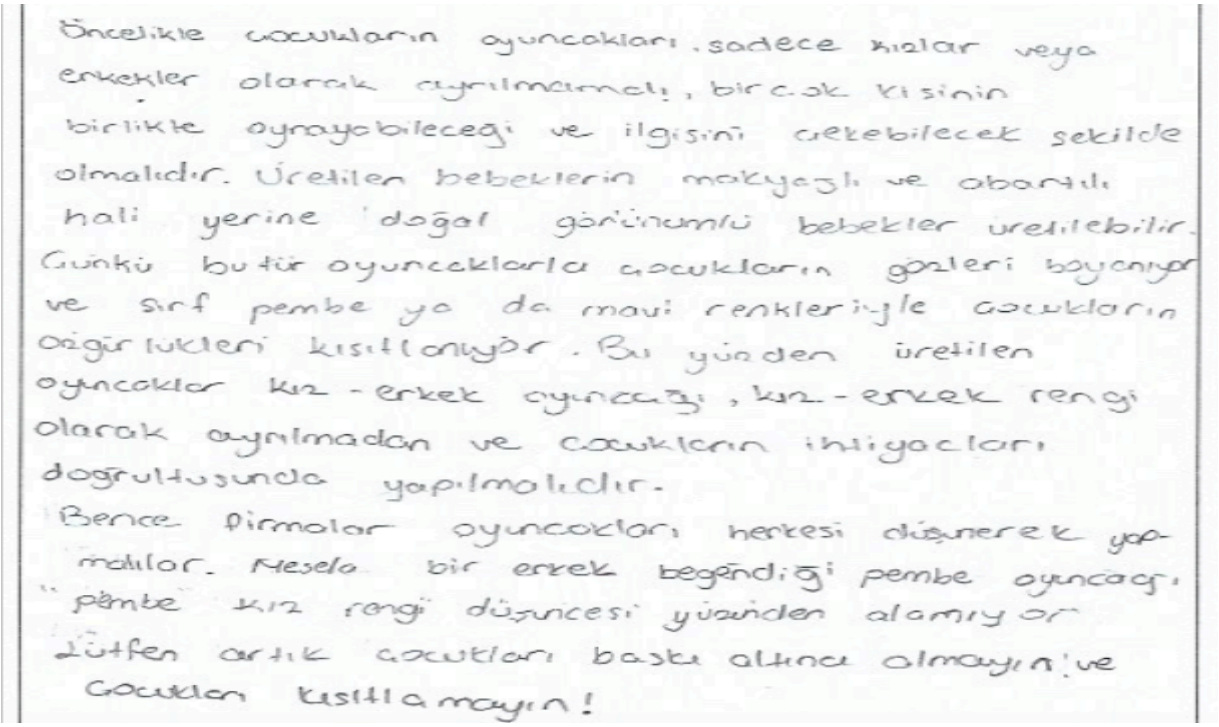
Öğrencilerin ürünlerinden Melisa'nın yazısı nitelikli olarak değerlendirilenlerden biridir. Melisa yazısında unisex oyuncaklardan bahseder. Melisa mutfak eşyalarıyla oynamak isteyen bir oğlan çocuğunun sırf bu tür oyuncakların kutularında hep kız figürleri kullanıldığı için almaktan vazgeçebileceğini ifade etmiştir. Ona göre oyuncakların içeriği değil nasıl sunulduğu da çocukların oyuncak seçimlerini etkilemektedir. Bu sebeple oyuncakların toplumsal cinsiyet kalıplarından sıyrılarak üretilmesi gerektiğini düşünmektedir.



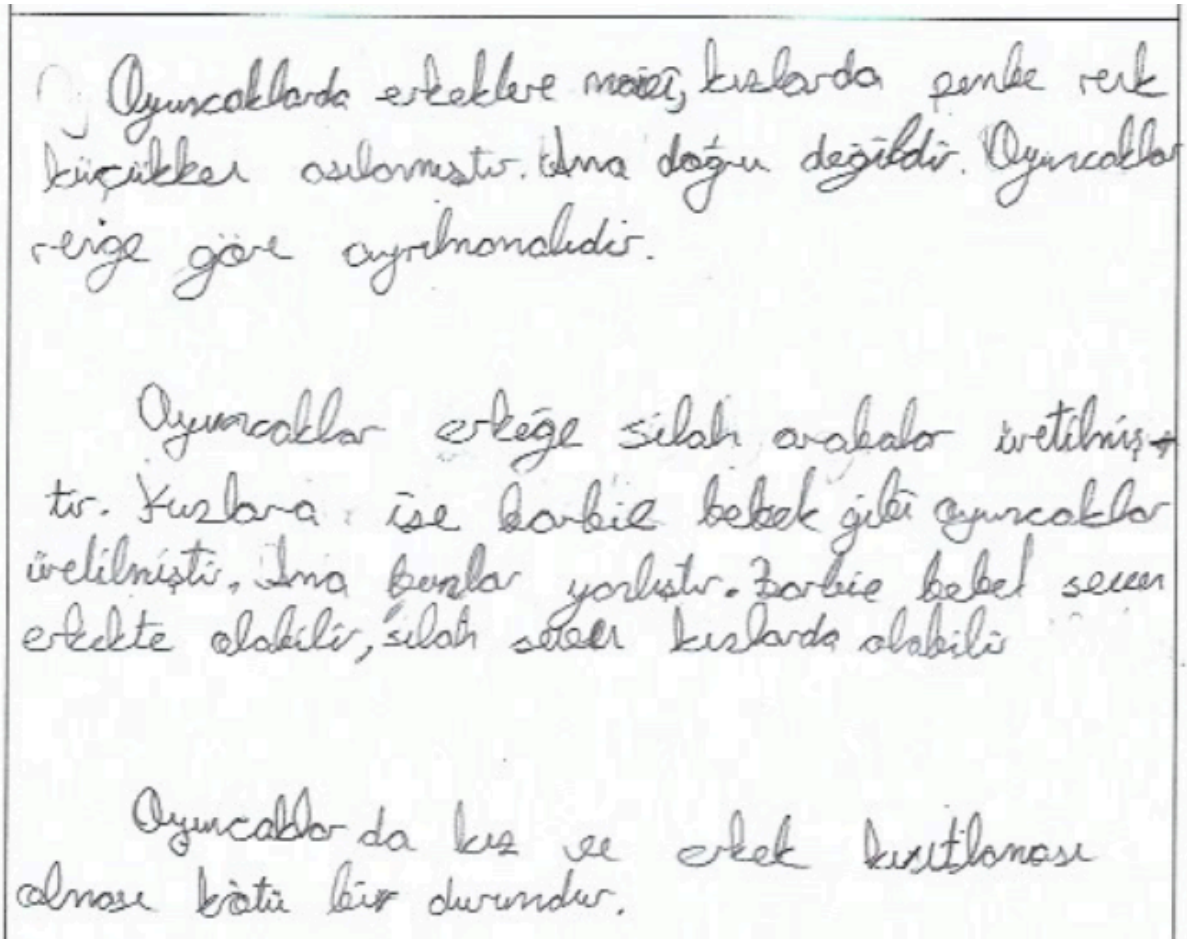
Melisa toplumsal cinsiyetin çocukların seçimlerini nasıl etkilediğini anlatırken özellikle erkeklerin seçimlerinin baskı altında olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda sunulan yazısının devamında görülebileceği gibi Melisa "*adamlık renklerle sınırlandırılmış*" diyerek toplumsal cinsiyet algısının dayattığı erkeklik algısını eleştirir.


Bir oyuncakta tek dikkat edilen yer içeriği veya kutusu değil, rengine de çok dikkat ediliyor. Kızlar her rengi kullanabiliyor ama erkekler "adamlık" kavramı çerçevesi içerisindeki renkleri kullanabiliyor. Çünkü Türkiyede adamlık renklerle sınırlandırılmış.

Nitelikli olarak değerlendirilenlerden bir diğeri Büşra'nın yazısıdır. Büşra yazısında kızlara ve oğlanlara ayrı ayrı oyuncaklar yapmanın çocukların oyuncak seçimini etkilediğini ifade etmiştir. Büşra'ya göre örneğin makyajlı oyuncak bebekler çocukların güzellik algısını etkileyebilir. Bu şekilde toplumsal cinsiyete uygun yapılan oyuncakların çocukları baskı altına aldığını ve özgürlüklerini kısıtladığını düşünmektedir. Ona göre oyuncaklar cinsiyete göre ayrılmadan herkesin oynayacağı şekilde yapılabilir.


Öncelikle çocukların oyuncakları sadece kızlar veya erkekler olarak ayrılmamalı, birçok kişinin birlikte oynayabileceği ve ilgisini çekebilecek şekilde olmalıdır. Üretilen bebeklerin makyajlı ve abartılı hali yerine doğal görünümlü bebekler üretilebilir. Çünkü bu tür oyuncaklarla çocukların gözleri boyanıyor ve sırf pembe ya da mavi renkleriyle çocukların özgürlükleri kısıtlanıyor. Bu yüzden üretilen oyuncaklar kız-erkek oyuncağı, kız-erkek rengi olarak ayrılmadan ve çocukların ihtiyaçları doğrultusunda yapılmalıdır.
Bence firmalar oyuncakları herkesi düşünerek yapmalılar. Mesela bir erkek beğendiği pembe oyuncağı "pembe kız rengi düşüncesi yüzünden alamıyor" lütfen artık çocukları baskı altına almayın ve çocukları kısıtlamayın!

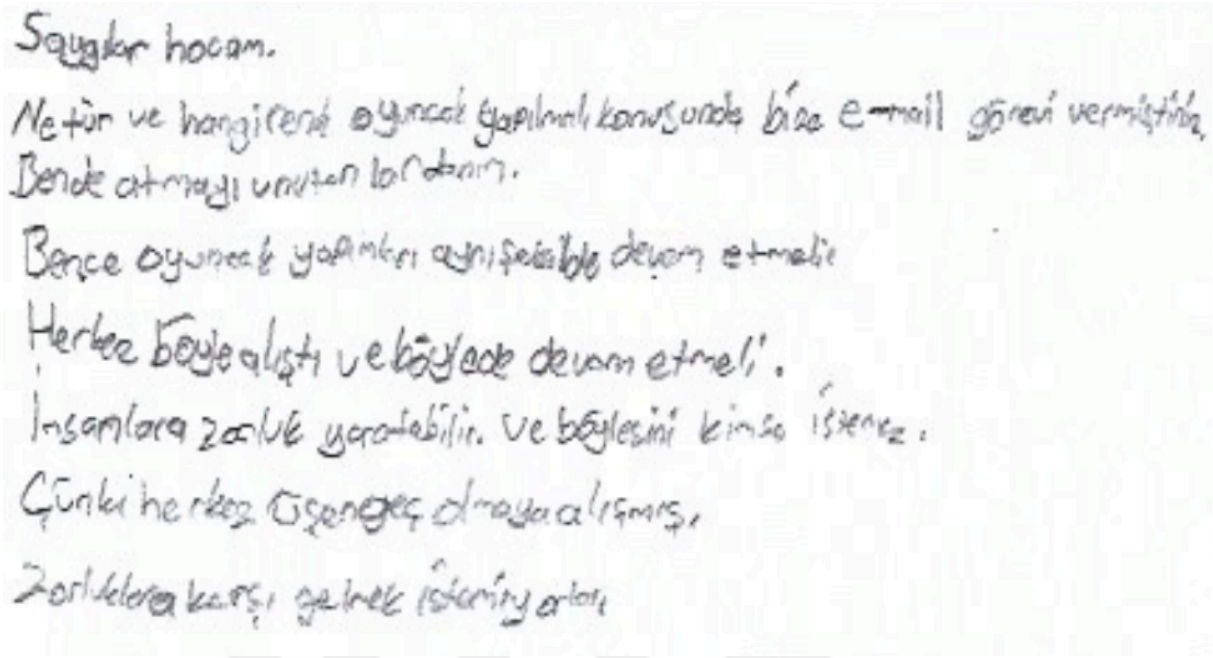
Ufukcan'ın yazısı ortalama olarak nitelendirilmiştir. Aşağıda sunulan yazıda görülebileceği gibi Ufukcan toplumsal cinsiyet rollerinin oyuncaklara yansımalarında var olan durumu açıklar. Daha sonra bu durumun kötü bir durum olduğunu ifade eder ancak oyuncakların nasıl olması gerektiğine değinmez.


Oyuncaklarda erkeklere motor, kızlarda pembe renk bürçükler oslanmıştır. Ama doğru değildir. Oyuncaklar cinsiyete göre ayrılmamalıdır.

Oyuncaklar erkeğe silah arabalar üretilmiştir. Kızlara ise barbie bebek gibi oyuncaklar üretilmiştir, ama bunlar yanlıştır. Barbie bebek sevgi erkekte olabilir, silah sadece kızlarda olabilir

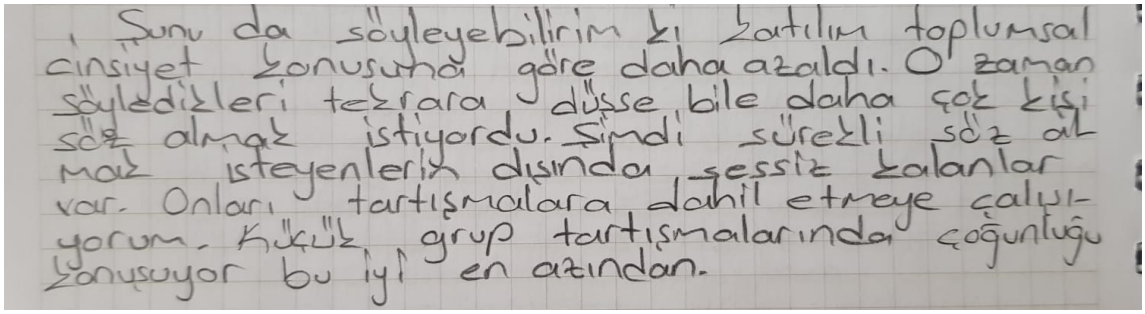
Oyuncaklarda da kız ve erkek kısıtlanması olmaz kötü bir durumdur.

Celil Tuna'nın yazısı geliştirilmeli olarak nitelendirilmiştir. Celil Tuna oyuncak üretiminin aynı şekilde devam etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak bu görüşünü gerekçelendirirken "herkes böyle alıştı, insanlara zorluk yaratabilir" gibi yüzeysel değerlendirmeler yaptığı görülebilir.


Saygılar hocam.
Ne tür ve hangisinde oyuncak yapılmalı konusunda bize e-mail ödevi vermiştiniz.
Bende atmayı unutan lardanım.
Bence oyuncak yapımları aynı şekilde devam etmeli
Herkes böyle alıştı ve böyle de devam etmeli.
İnsanlara zarar verebilir. Ve böylesini kimse istemez.
Çünkü herkes düşünceye alışmış,
Zorluklara karşı gelmek istemiyorlar.

Celil Tuna'nın yazı örneğinden yola çıkılarak belirtmek gerekir ki burada değerlendirilen şey çocukların görüşleri değil görüşlerini ifade etme biçimleridir. Öğrenenlerden beklenen görüşlerini makul akla dayalı bir biçimde gerekçelendirmeleridir.

Toplumsal cinsiyet konusu ilk ele alınan konu olmasına rağmen sınıf içi tartışmaların katılım düzeyinin yüksek olduğu bir konudur. Bunun temelde iki sebebi olduğu düşünülmektedir. Birincisi toplumsal cinsiyet konusu çocukların hayatlarını doğrudan etkileyen bir konudur. Bebeklikten itibaren kız ve oğlan çocuklarına toplumca uygun görülen rollerin neler olduğunu öğrenmeye başlarlar. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet konusunda deneyimleri, anlatacakları vardır. İkincisi ise toplumsal cinsiyet rollerinin oyuncaklara yansımaları üzenden konuya başlanmış olmasının kendi deneyimleri ile konuya yaklaşmalarına imkan sunduğu düşünülmektedir. Sınıf tartışmalarına katılım düzeyleri bu düşünceyi destekler niteliktedir. Toplumsal cinsiyet konusu 4 saat olarak planlanmış olmasına rağmen ancak 6 saatte tamamlanabilmiştir çünkü tartışmalarda sınıfın çoğunluğu söz almak istemiştir. Daha sonra ele alınan konular içinde tartışmalara katılım düzeyinin en fazla olduğu konulardan birinin toplumsal cinsiyet konusu olduğu söylenebilir. Bu duruma istinaden araştırmacının günlüğüne yazdıkları aşağıdaki gibidir (Araştırmacı günlüğü 10.04.2017):



Hem sınıf içi tartışmalara katılımın fazla olması hem de öğrenci ürünlerinin nitelikli ve ortalama olanlarının fazla sayıda olmuş olmasına dayanarak toplumsal cinsiyet konusunun çocukların ilgisini çekmiş olduğu söylenebilir.

4.2.1.2. Mültecilik Konusu Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Göç ve mültecilik konusu altı saatlik derste ele alınmıştır. Bu ders kapsamında Suriyeli sığınmacılar bağlamında göçmen sorunu, göçmen politikaları ve göç hakkı tartışmaya açılmıştır. Uygulama sürecine ait verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak "öğrenenlerin ürünlerinin niteliği" ve "öğrenenlerin sığınmacılara/mültecilere/göç konusuna yaklaşımları" temalarına ait bulgular bu başlık altında sunulmaktadır. Bulgulara dayalı olarak göç konusunun ele alındığı ders sürecinin nasıl işlediği açıklanmaya çalışılır.

Dersin Kazanımları: 1) Mülteci sorununda yaşanan insan hakları ihlallerini sorgular. 2) Mülteci sorununun çözümüne yönelik işbirliğinin gerekliliğini tartışır.

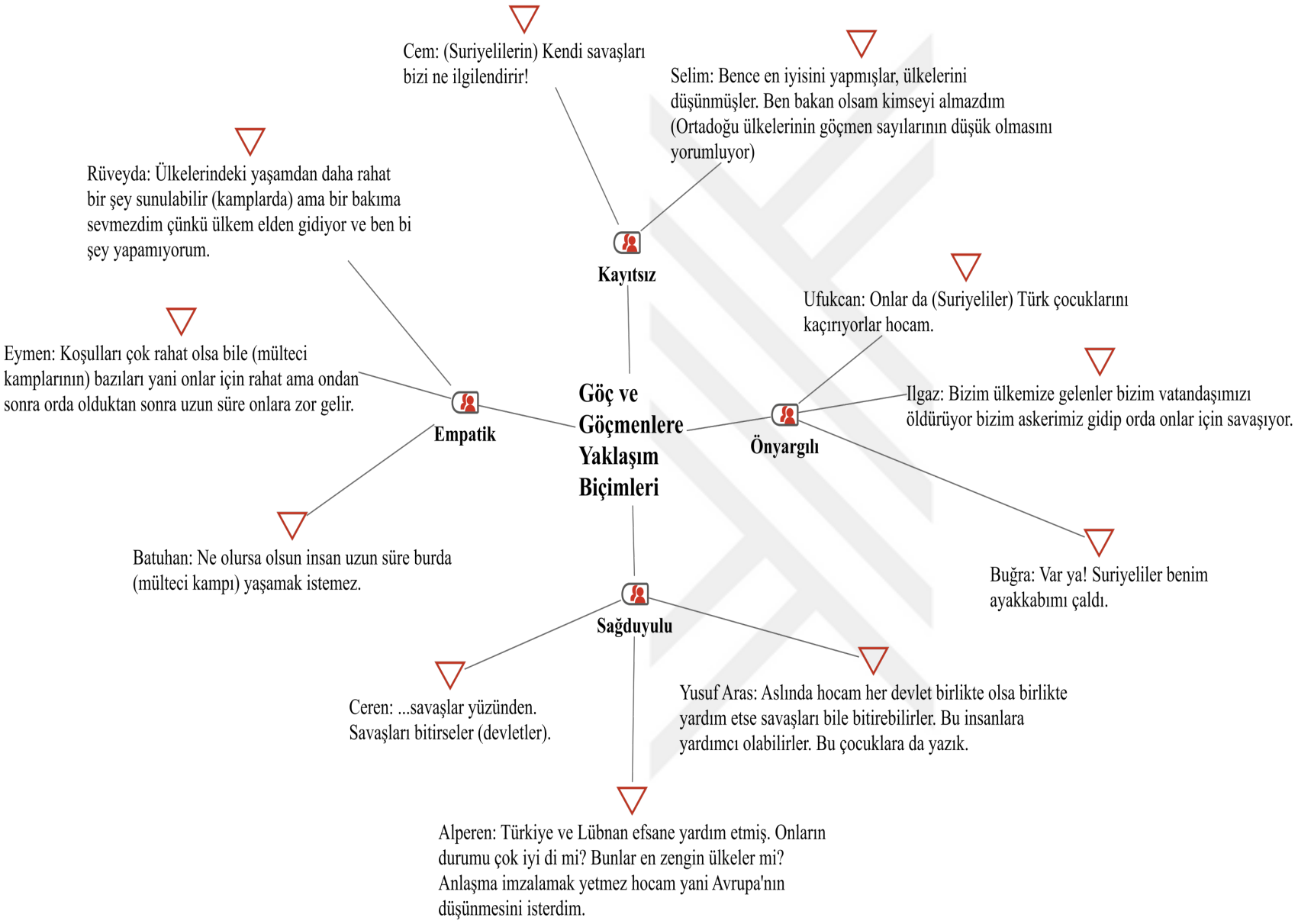
4.2.1.2.1. Öğrenenlerin Mültecilere Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Tartışmalı ve hassas konularla öğrenmeye dayalı uygulamada göç konusunun ele alındığı dersleri değerlendirmek amacıyla ders kayıtlarının analizi yapılmıştır. Bu analizlerde öğrenenlerin göç ve mültecilere ilişkin yaklaşım biçimlerinin farklılaştığı saptanmıştır. Öğrenenlerin mültecilere ve göç sorununa yaklaşım biçimleri "önyargılı", "empatik", "sağduyulu" ve "kayıtsız/duyarsız" olarak bulunmuştur. Öğrenenlerin mültecilere yaklaşım biçimlerine ilişkin detaylar ve örnek ifadeler tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Öğrenenlerin Sığınmacılara/Mültecilere Yaklaşım Biçimleri

Yaklaşım Biçimleri	Tanımlayıcı Durumlar	Örnek İfadeler
Önyargılı	Mültecilere dair yaygın söylentileri kullanır. Mültecilerle ilgili olumsuz genellemeler yapar. Mültecileri farklılıklar üzerinden tanımlar, ötekileştirir.	-Aynen abi ekmek elden su gölden. Üniversitelere gitmek için sınava girmek yok. (Yusuf Aras) -Bunlar var ya bir iki yıl sonra böyle kaplıcalara beleş girmek istiycekler. (Ufukcan)
Empatik	Mültecilerin ihtiyaçlarını ve hislerini anlayabildiğini ifade eder. Mültecilerin duygusal durumlarını anlamaya çalışır.	-Ailene yardım için evlenmen çok zor bunu düşün ister misin? (göçmenlerin para karşılığı yaptığı evliliklerden bahsediyor). (Ahmet) -Bi kere (kamptan) sadece akşam yediye kadar dışarı çıkabiliyorlar.... İnsan gezmek ister. (Rüveyda)
Sağduyulu	Mültecilerle ilgili önyargılardan etkilenmeden değerlendirmeler yapar. Göç sorununu çoklu bakış açısı ile sorgular.	-Tamam ama normal insanlar silah kullanmayı bilmiyorlar. Eskiden savaşlarda silah yoktu herkes savaşıyordu. Şimdi bilmek lazım kullanmayı bilseler belki savaşacaklar. (Deniz) -Yani belki adamlar çocuklarını çıkarıyorlar ülkeden savaşın içinden. (İnci)
Kayıtsız/ Duyarsız	Mültecilerin sorunlarının kendisini veya ülkemizi ilgilenmediğini ifade eder. Mülteci sorununa ilişkin duyarsız yorumlar yapar.	-Savaş bitince gitsinler umrumda değil! (Hüseyin) -Almamalıydık (göçmenleri) bizi ilgilendiren bi şey değil hocam. (Tuğçe)

Tablo 4.11'de görüleceği gibi öğrenenlerin sığınmacılara/mültecilere karşı yaklaşım biçimleri "önyargılı", "empatik", "sağduyulu" ve "kayıtsız/duyarsız" olarak belirlenmiştir. Göç ve göçmenlere ilişkin yaklaşım biçimleri olan "önyargılı, empatik, sağduyulu ve kayıtsız" temalarına ilişkin örnek ifadelerin yer aldığı kod haritası aşağıda sunulmaktadır.


Göç ve Göçmenlere Yaklaşım Biçimleri
Kayıtsız
Cem: (Suriyelilerin) Kendi savaşları bizi ne ilgilendirir!
Selim: Bence en iyisini yapmışlar, ülkelerini düşünmüşler. Ben bakan olsam kimseyi almazdım (Ortadoğu ülkelerinin göçmen sayılarının düşük olmasını yorumluyor)
Empatik
Rüveyda: Ülkelerindeki yaşamdan daha rahat bir şey sunulabilir (kamplarda) ama bir bakıma sevmezdim çünkü ülkem elden gidiyor ve ben bi şey yapamıyorum.
Eymen: Koşulları çok rahat olsa bile (mülteci kamplarının) bazıları yani onlar için rahat ama ondan sonra orda olduktan sonra uzun süre onlara zor gelir.
Batuhan: Ne olursa olsun insan uzun süre burda (mülteci kampı) yaşamak istemez.
Önyargılı
Ufukcan: Onlar da (Suriyeliler) Türk çocuklarını kaçırıyorlar hocam.
Ilgaz: Bizim ülkemize gelenler bizim vatandaşımızı öldürüyor bizim askerimiz gidip orda onlar için savaşıyor.
Buğra: Var ya! Suriyeliler benim ayakkabımı çaldı.
Sağduyulu
Ceren: ...savaşlar yüzünden. Savaşları bitirseler (devletler).
Yusuf Aras: Aslında hocam her devlet birlikte olsa birlikte yardım etse savaşları bile bitirebilirler. Bu insanlara yardımcı olabilirler. Bu çocuklara da yazık.
Alperen: Türkiye ve Lübnan efsane yardım etmiş. Onların durumu çok iyi di mi? Bunlar en zengin ülkeler mi? Anlaşma imzalamak yetmez hocam yani Avrupa'nın düşünmesini isterdim.

Suriyeli göçmenler bağlamında göç konusunun ele alındığı ilk iki ders, kanıt temelli öğrenme temelinde küçük grup tartışmaları ile yapılandırılmıştır. Özellikle bu iki ders sürecinde, küçük grup tartışmaları esnasında öğrenenlerin çoğunluğunun kanıtları yorumlamayı bırakarak kendi yaşam deneyimleri, duyumları veya spekülatif bilgileri kullanarak göçmenleri suçla ilişkilendirdikleri ve önyargılı söylemlerle ötekileştirdikleri fark edilmiştir. Öğrenenlerin bu şekildeki tutum ve tavırları önyargılı yaklaşım olarak tanımlanmıştır. Önyargılı söylemleri olan çocukların kanıtları yorumlamak yerine deneyimlerine ve tanıklıklarına veya etraflarından duydukları iddialara ve spekülatif bilgilere dayalı yorumlar yaptıkları görülür. Göçmenleri suçla ilişkilendiren önyargılı ifadelere küçük tartışma gruplarından birinde geçen aşağıda sunulan diyalog örnek verilebilir:

Yusuf Aras: ...Yani şunu söylim yani zarar veriyorlar yani.

Ufukcan: Heralde oğlum ya evde 10 tane çocuk!

Buğra: Var ya Suriyeliler benim ayakkabımı çaldı.

Ahmet: Oğlum ne biliyon Suriyelinin çaldığını?

Buğra: Kim çalabilir? Kim çalabilir?

Ahmet: Belki fakir bizden biri çaldı.

Yusuf Aras: Oğlum dinimizi bile boşa çıkarıyorlar. Onlar yüzünden camiye giderken terlik giyip gitmek zorunda kalıyorum. Çünkü Suriyeliler alıyorlar.

Ufukcan: Geçen gün benim bisikletin de tekerini çaldılar.

Yusuf Aras: Bence bu biraz hurdacı işi.

Yukarıdaki alıntıda, çocukların ellerindeki çalışma yaprağını incelemeyi bırakarak göçmenlerle ilgili önyargılı söylemler üzerine kurulu bir diyaloğa girdikleri görülür. Bu konuşmalar küçük grup tartışmasında geçen bir diyalogdan alınmış olduğu için öğretmen tarafından ancak ses kayıt cihazı dinlenince fark edilmiştir. Göçmenler gibi ayrımcılığa maruz kalan gruplarla ilgili konular ele alınırken yukarıda olduğu gibi önyargılı ve ötekileştirici söylemlerin gündeme gelme riski vardır.

Göç konusunun ele alındığı derslerde çocukların değerlendirmelerine sunulan kanıtlardan birinde kamplarında yaşayan Suriyeli göçmenlerle yapılan bir araştırmanın sonuçlarına yer verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan göçmenlerin yaklaşık %10'nu

kampta yaşamaktan memnun olmadığını ifade eder. Türkiye'deki mülteci kamplarının koşullarının nispeten iyi olduğu yönündeki bilgileri destekleyici bir kanıt olarak sunulan bu araştırma sonuçları özellikle göçmen karşıtı söylemleri olan çocuklar arasında tartışmalara yol açmıştır. Göçmenlere önyargılı yaklaşımı olan çocukların "göçmenlerin büyük çoğunluğunun kamplarda yaşamaktan memnun olması kampların koşullarının iyi olduğunun bir göstergesi" olarak yorumlamak yerine göçmenleri nankörlük, değerbilmezlik ve iyilikbilmezlikle suçladıkları görülmüştür. Buna göre öğrenenlerin göçmenlerden yardıma muhtaç durumda oldukları için minnettar bir tutum sergilemeleri yönünde beklentileri olduğu anlaşılır. Bu kanıt üzerinden başlayan tartışmalardan bir kesit şöyledir:

Ilgaz: Ama hocam şunu düşünmüyorlar hiç ülkelerinde kalıp ölebilirlerdi.

Doğukan: Memnun olmayan defolup gitsin!

Öğretmen: Aaa! Hayır! Hayır! Bunu diyemezsin. ...Ama kampta yaşamak nedir biliyor muyuz bunu? Neden geldi? Neden beğenmedi? Bunları bilmeden yorum yaparsanız olmaz! Çok yanlış!

Yusuf Aras: Biliyoruz hocam bilmiyoruz değil.

Öğretmen: Tabi ki de biliyorsunuz. Ama mesela prefabrik evleri konteynır sanabiliyosunuz. Biliyorsunuz tabi okulunuzda da göçmen çocuklar var. Eğer onların koşullarını durumlarını bilmeden konuşmak haksızlık olur.

Ilgaz: Onlar da haksızlık ediyor bence. Kaç kişi gelmişsiniz Türkiye'ye ve biz elimizden geldiğince size yardım ediyoruz. Memnun değilim ne demek!

Yusuf Aras: Burda memnun değilim deme şansları yok!

Ilgaz: Ya evet!

Yusuf Aras: Hocam bunlar kamplardaki koşullarda bile memnun değilim diyip dışarda kalanlar ne desin? Biz onları normal evlerde yaşatamayız. Onları çadırlara koyduk, yemeklerini veriyoruz. Onların bunun değerini bilmesi lazım. Biz de daha gelişmedik o kadar. Biz de gelişseydik yani...

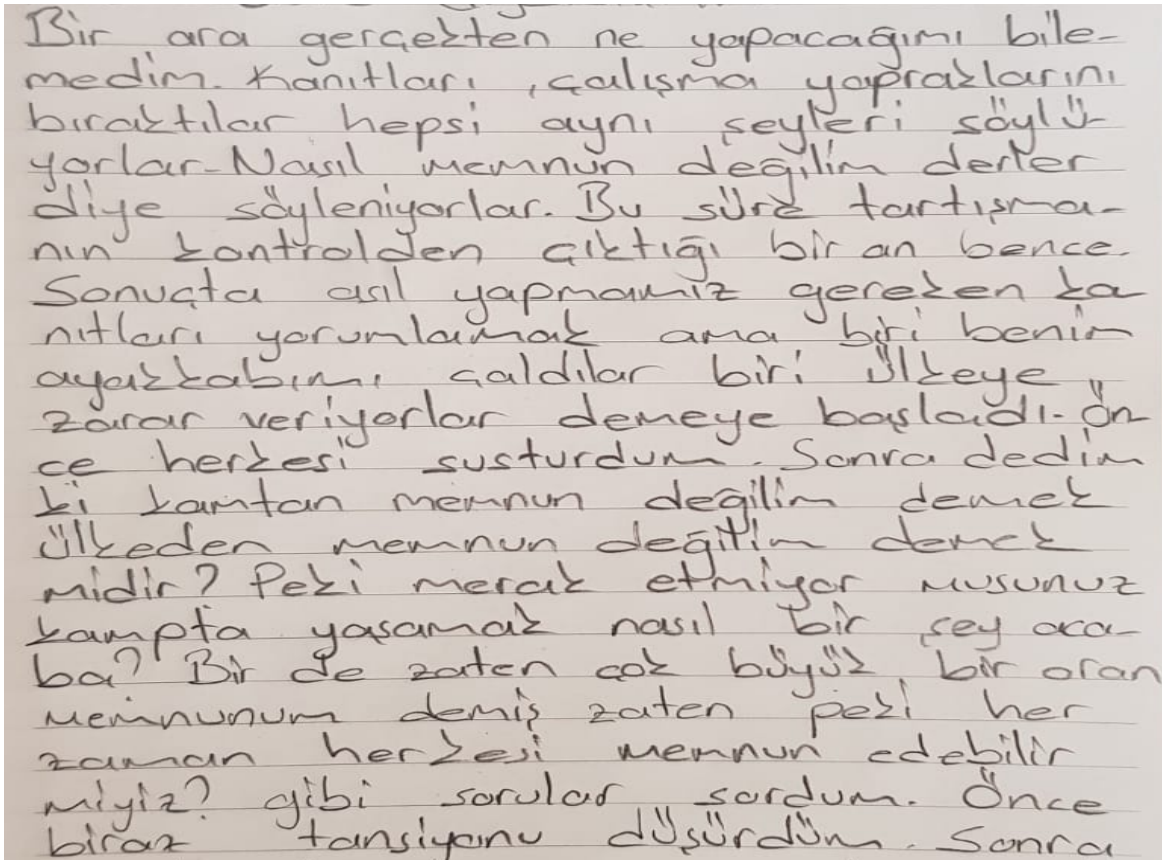
Ilgaz: Zaten onlara en çok yardım eden ülke biziz.

Ufukcan: Ama onlar bizim verdiklerimize yeterince şükretmiyorlar. Bunda memnun değilim demek ne bileyim. Bence yüzde doksanlarda çok memnunum demeleri lazımdı.

Ilgaz: Bence memnunum demeleri gerekirdi zaten çoğu evlerde yaşıyor. Bu ne yani!

Bir süre sonra küçük grup tartışmalarıyla başlayan bu konuşmalara tüm sınıf dahil olmuştur. Çocukların çoğunluğu bu şekilde iddialarla konuşmaları devam ettirmiştir. Araştırmacı,

günlüğünde bu süreci "tartışmaların kontrolden çıktığı an" olarak tanımlanmıştır. Araştırmacının bu konuyla ilgili olarak günlüğüne yazdıkları şöyledir:


Bir ara gerçekten ne yapacağımı bilemedim. Kanıtları, çalışma yapraklarını bıraktılar hepsi aynı şeyleri söylüyorlar-Nasıl memnun değilim derler diye söyleniyorlar. Bu sürç tartışmanın kontrolden çıktığı bir an bence. Sonuçta asıl yapmamız gereken kanıtları yorumlamak ama biri benim ayakkabımı çaldılar biri ülkeye zarar veriyorlar demeye başladı. Önce herkesi susturdum. Sonra dedim bi kamptan memnun değilim demek ülkeden memnun değilim demek midir? Pek merak etmiyor musunuz kampta yaşamak nasıl bir şey acaba? Bir de zaten çok büyük bir oranı memnunum demiş zaten pek her zaman herkesi memnun edebilir miyiz? gibi sorular sordum. Önce biraz tansiyonu düşürdüm. Sonra

Yukarıda, sınıf içinden sunulan kesit öğrenenlerin tartışmalarda tamamen kendi yorumlarını, duyumlarını veya asılsız iddiaları dile getirdiği anlara bir örnektir. Sunulan bu kesit nitelikli tartışma kriterlerine göre istenmeyen bir durum olarak görülebilir. Çünkü herhangi bir konuda iddialar ve duyumlar üzerinden konuşmak tartışmaların çıkmaza girmesine sebep olabilir. Tartışmaların odaktan kaydığı bu anda araştırmacı öncelikle devam eden konuşmaları durdurmuş ve daha sonra çeşitli sorularla öğrencilerin dikkatini tekrar çalışma yapraklarına yönlendirmeye çalışmıştır.

Öğrenenlerin bazılarının göçmenlere karşı başlangıçtan itibaren empatik bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Göç sorununa empatiyle yaklaşan çocuklar göçmenlerin duygularını ve durumlarını anladıklarını ifade etmiş ve diğerlerinin de fark etmeleri için çaba harcamışlardır. Yasadışı yollarla Avrupa'ya gitmeye çalışan bir göçmenin hikayesinin sunulduğu bir kanıt üzerine tartışmalardan bir kesit şöyledir:

Ahmet: Hocam zorluklar yaşamış hocam küçümsemişler. Sonra sokaklarda yatmış. Bir de hocam ailesi var kendisi yalnız değil. Hocam sadece tavuk döner yemeye parası varmış, sokaklarda yaşıyormuş.

Doğukan: Hocam millet vekilleriyle konuşup hocam kendine iş bulabilir.

Rüveyda: Sokaklarda yatmak aç kalmaktan daha kötüsü milletin ona davranışları. Bence adam artık dayanamıyor, bizden iğreniyorlar diyor. Duyguları kırılmış.

Öğretmen: Doğukan nasıl olacak bu? Yani nasıl iş bulacak?

Doğukan: Hocam berberlerde iş imkanı var hocam benim kuzenim bile çalışıyor.

Yusuf Aras: Ama şimdi onlar çıraklık olduğu için beş lira on lira en fazla elli lira alıyorlar.

Alperen: Hocam benim bir kuzenim var o da çalışıyor çıraklık yapıyor. Bi tane berberde çalıştı bir haftada bin lira mı ne kazanmış.

Rüveyda: Allah aşkına yaaa... O kadar kolay mı? Senin kuzenin iş buldu diye herkes bulacak mı? Para kazanamıyorum diyor demek ki iş bulamamış.

Bu diyalogda Rüveyda'nın göçmenlerle empati kurduğu ve onların yaşadığı zorluklar karşısında hislerini anlamaya çalıştığı görülebilir. Rüveyda'nın göçmenin durumuna ilişkin "*aç kalmaktan daha kötüsü milletin ona davranışları*" biçimindeki değerlendirmesi yaşadıkları karşısında onunla empati kurduğunu düşündürür.

Göç konusunun ele alındığı süreçte bazı çocuklar başlangıçtan itibaren göçmenlere karşı empatiyle yaklaşmışlardır. Bunun yanında çoğunlukla göçmen karşıtı bir tutum sergileyen bazı çocukların da zaman zaman kanıtlarda sunulan göçmenlerle ilgili durumları empatiyle değerlendirdikleri görülmüştür. Örneğin, "Bize hastalık bulaştırıyorlar, pisler." biçimindeki ötekileştirici söylemleriyle çoğunlukla göçmen karşıtı bir tavır sergileyen Batu'nun bazı durumlarda empatik değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Türkiye'nin bazı şehirlerinde mülteci kamplarının kurulmasına ve göçmenlere karşı yapılan protestolarla ilgili Batu ve arkadaşları arasında geçen diyalog şöyledir:

Batu: Şunun önünden geçerken Suriyeliler var ya yazık.

Deniz: Nasıl?

Batu: Korkar, sen olsan korkmaz mısın? Herkes burda bağırıyor Suriyeliler defol! Bence o şehirlerde korkup İstanbul'a geliyorlar. Burda böyle bi protesto yok.

Deniz: İlla ki de protesto şart değil. Türklerin kendilerini istemediğini biliyorlar.

Batu: Burdaki çocuklar?

Deniz: İlla ki anlıyolar. Anlamaz mı?

Batu: Herkes yardım edip acıyor, o zaman anlamazlar.

Deniz: Anlarlar oğlum. Biz hiç onlarla oyun oynadık mı maç yaptık mı? İlla ki anlarlar.

Batu: Aslında onların da suçu yok.

Eymen: Onların suçu yok da bizim suçumuz ne?

Buradaki diyalogda Batu'nun göçmen karşıtı protestoları gören göçmenlerle ve okullarındaki göçmen çocuklarla empati yaptığı söylenebilir.

Sağduyulu değerlendirmeler göçmenlere karşı önyargılı düşüncelerin etkisinde kalmadan göç sorununa eleştirel yaklaşmayı ve sunulan kanıtları çok boyutlu değerlendirmeye çalışmayı kapsar. Çocuklar göçmenler konusunda çoğunlukla önyargılarının ve duygularının etkisinde kalarak değerlendirmeler yapmışlardır. Bunun yanında bazen doğruyu ve yanlışı birbirinden ayırarak değerlendirmeler yapmışlardır. Göçmen karşıtı söylemleri olan çocukların en sık kullandıkları argüman göçmenlerin ülkelerini savunmayıp, savaşmayıp kaçmış oldukları yönündeki görüştür. Neden Suriye'de kalıp savaşmadığını anlatan bir göçmenin açıklamalarının sunulduğu kanıt üzerine Deniz'in savaşmanın sıradan bir insan için çok kolay olmadığı yönünde değerlendirmeler yaptığı görülür. Çocuklar arasında geçen diyalog şöyledir:

Ilgaz: Bizim ülkemize gelenler bizim vatandaşımızı öldürüyor bizim askerimiz gidip orda onlar için savaşıyor.

Deniz: Yani adamların savaşanı da var çocukları çıkarıyorlar ülkeden yani çok taraflı savaş diyor. Yani kim kimle savaşıyor belli değil diyor burda.

Eymen: Belli olsa bile silahları yok taramalı tüfekleri yok

Ilgaz: Yani tamam onlar da bazen haklı ama o zaman neden Türkiye'deki silahlardan yardım alıp savaşmıyorlar yani demokrasilerde çareler tükenmez yok öyle bir şey.

Deniz: Tamam ama normal insanlar silah kullanmayı bilmiyorlar. Eskiden savaşlarda silah yoktu herkes savaşıyordu. Ama şimdi bilmek lazım kullanmayı bilseler belki savaşacaklar. Teröristler biliyor mesela bütün buldukları silahlara el koyuyorlar.

Batuhan: Aynen savaş diyince silah kullanmayı bileceksin, tankların uçakların olacak bu insanlar nasıl savaşsın?

Yusuf Aras: Bizim milletimiz 15 Temmuz'da tanklara karşı nasıl savaştı?

Batuhan: O savaş mıydı? O darbe yapmaya çalıştılar halk, polisimiz, askerimiz hep birlikte savaştılar. Tam savaş değil.

Yukarıdaki diyalogda olduğu gibi göçmen karşıtı söylemlerde en sık kullanılan argümanlardan biri onların ülkelerindeki savaşı bırakıp kaçmış oldukları düşüncesidir. Burada Deniz ve Batuhan'ın savaşmaya dair sorgulamaları dikkate değerdir.

Göç sorununa kayıtsız/duyarsız yaklaşan öğrenenler sorunun ne olduğunu anlamak ve çözüm önerileri üzerine düşünmek yerine göçmenlerin durumunun ülkemizi ve bizi ilgilendirmediğini savunan bir tavır sergiler. Bu tavırda olan çocukların genellikle sunulan kanıtların içeriğine bakmadan konuyu kestirip attıkları ve karşı argümanları reddettikleri görülmüştür. Burada tartışmalara katılım göstermeyerek kayıtsız kalmanın dışında bir tepkinin varlığından bahsedilebilir. Bu çocuklar çoğunlukla kısa cümlelerle görüşlerini ifade etmişlerdir ve bu görüşler çoğunlukla göç sorununun bizi ilgilendiren bir sorun olmadığı yönündedir. Örneğin, Doğukan tartışmalar boyunca çok sık söz almamış konuştuğu zamanlarda da "memnun olmayan defolup gitsin" veya "Türkiye'nin hepsini ülkeden atması lazım" gibi yargılarda bulunmuştur. Bununla birlikte göç konusunun yaratıcı drama ile ele alındığı derslerde Doğukan'ın yüzeysel değerlendirmeler yerine daha empatik düşündüğünü gösteren ifadeleri vardır. Yaratıcı drama ile göç konusunun ele alındığı derslerden birinde "ileriye doğru bir adım at" etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlikte katılımcılara roller verilir. Daha sonra "Geleceğinle ilgili umut dolu planların var." veya "İnterneti ve televizyonu olan güvenli bir evde yaşıyorsun" gibi yaşam için temel gereksinimleri ifade eden durumlar sırasıyla okunur. Katılımcılar bu durumlar kendilerine uyuyorsa bir adım öne doğru ilerlerler, uymuyorsa yerlerinde kalırlar. Bu etkinlikte göçmen bir çocuk rolünde olan Doğukan'la süreç hakkındaki konuşmalar aşağıdaki gibidir:

Öğretmen: Sen Doğukan?

Doğukan: Hocam karakterimin çok fakir ve zavallı olduğunu hissettim.

Gülüşmeler...

Öğretmen: Hımm kendini fakir hissettin. Tamam. Nasıl bir duyguydu çok fakir ve zavallı olmak?

Doğukan: Hocam kötü, yerimde kaldım. Hiçbir şey yapamadım. Neler hissetim hocam? Yani fakirlikten zor olan okula gidemediğim için üzüldüğümü hissettim. Arkadaşlarımdan ayrılmak, tanımadığım yerlerde yaşamak, bunların ne kadar zor olduğunu anladım. Fakirlikten daha zor mülteci olmak.

Öğretmen: Hımm güzel. Peki sence ordaki rolün bazılarının gerçek hikayesi olabilir mi?

Doğukan: Nasıl yani hocam?

Öğretmen: Yani sence senin rolündeki kişi gerçek olabilir mi?

Doğukan: Bence gerçektir hocam, mesela bazı Suriyeli çocuklar aynı böyledir.

Doğukan'ın yukarıdaki ifadelerine dayanarak etkinlik boyunca kendini göçmenlerin yerine koyduğu anlaşılmaktadır. Doğukan'a göre "*Fakirlikten daha zor mülteci olmak*"tır oysa ki daha önce göçmenlere yönelik, iş bulup çalışmadıkları için suçlayıcı söylemler kullandığı görülmüştür.

Öğrenenlerin göç ve göçmen sorunuyla ilgili tartışmalar boyunca belirli bir pozisyon aldığı ve bu pozisyonlarını savunma eğilimi gösterdiği görülmüştür. Buna rağmen öğrenenlerin göçmenlere ve göç sorununa karşı katı ve değişmez bir tutum sergilemedikleri söylenebilir. Göçmenlere önyargılı bir şekilde yaklaşan bazılarının zaman zaman sağduyulu veya empatik değerlendirmeler yaptıkları gözlenmiştir. Örneğin, göçmenlere karşı önyargılı bir yaklaşım sergileyen ve devletin göçmenler yerine yoksul Türk vatandaşlarına yardım yapması gerektiğini ısrarla savunan çocuklardan biri olan Yusuf Aras eğitim ve sağlık hizmetleri konusunda göçmenlere yardım edilmesi gerektiği yönünde fikir beyan etmiştir. Ücretsiz muayene imkanına karşın göçmenlerin ilaç alacak paraları olmadığı için tedavilerinin yarım kalması konusunda Yusuf Aras "*Bak bu da haklı gerçekten bazı ilaçlar çok pahalı. Hasta insan napsın?*" demiştir. Benzer şekilde göçmenlere karşı önyargılı ve ötekileştirici söylemleri sık sık dile getiren Ilgaz göçmenlerin suçla ilişkilendirilmesinde medyanın rolüne dair şunları söylemiştir: "*Hocam haberler bizi etkiler. Herkesin kötü olması imkansız. Ben bunu biliyorum ama yine de kızıyorum. Biz bütün elimizden geleni yapıyoruz şükretmeleri lazım. Şükredenler var tabi böyle olunca hepsiyle ilgili kötü düşünüyoruz. Medya bunu etkiler.*"

4.2.1.2.2. Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

Göç konusunda yapılan uygulamalar 6 ders saatinde tamamlanmıştır. 4 saatlik derste çalışma yaprakları ile küçük grup tartışmaları yürütülmüştür. 2 saatlik derste ise yaratıcı drama atölyesi yapılmıştır. Yaratıcı drama atölyesinde iki ders blok olarak yapılmış, teneffüs için zil çaldığında sınıfla birlikte karar verilmiş ve derse devam edilmiştir. Göç konusunda çalışma yaprakları, grup tartışmaları, yaratıcı drama canlandırma performansları gibi etkinlikler içinden

görsel olarak kanıtlar da sunulabileceği için kompozisyon yazma etkinliği örnek olarak seçilmiştir. Kompozisyonlar araştırmacı ve uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Aşağıda etkinliğin detaylarına ait bilgiler yer almaktadır. Ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan etkinlik puanlama anahtarı tablo 4.12'de sunulmaktadır:

Etkinlik: Göç sorununu değerlendiren bir kompozisyon yazma.

Yönerge: Çocuklar şimdi şu ana kadarki bütün tartışmaları, kullandığımız bütün kaynakları ve kanıtları göz önünde bulundurarak bir kompozisyon yazacaksınız. Bu kompozisyonda göçmen sorunuyla ilgili düşüncelerinizi, göçmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm önerilerinizi açıklayacaksınız. Lütfen düşüncelerinizi açıklarken neden böyle düşündüğünüzü, gerekçelerini de yazın.

Tablo 4.12: Göç Konusu Kompozisyon Etkinliği Puanlama Anahtarı.

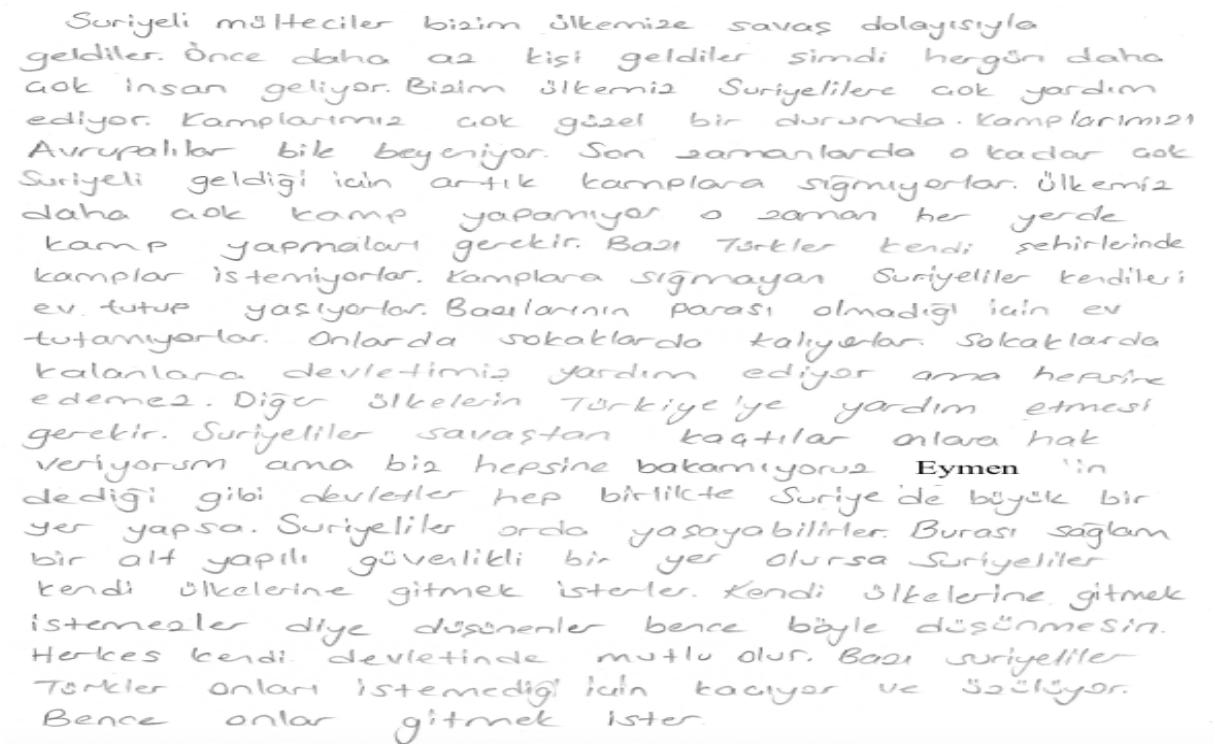
Ölçütler	**Göstergeler**	**Puan**
İlticanın temel insan haklarından biri olduğunu fark etme	-Suriyeli göçmenlerin savaş sebebiyle ülkelerinden ayrıldıklarını ifade eder. -Sığınma hakkından bahseder.	
Göçmen sorununun çözümüne dair değerlendirmeler yapma	-Suriyeli göçmenlerin yaşadığı sorunlardan bahseder/yaşanan sorunları örneklendirir. -Göç sorununun çözümüne dair öneriler sunar.	
Düşüncelerini gerekçelendirme	-Düşüncelerini gerekçeyle açıklar. -Görüşlerini desteklerken makul, akla dayalı gerekçeler sunar.	
Toplam		
		Nitelikli (3) **Ortalama (2)** **Geliştirilmeli (1)**

Etkinliklerin değerlendirilmesinde, 7-9 arası puan "nitelikli", 4-6 arası puan "ortalama" ve 1-3 arası puan "geliştirilmeli" olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin göç konusunda yazdıkları kompozisyonların niteliğine dair bulgular tablo 4.13'te sunulmuştur.

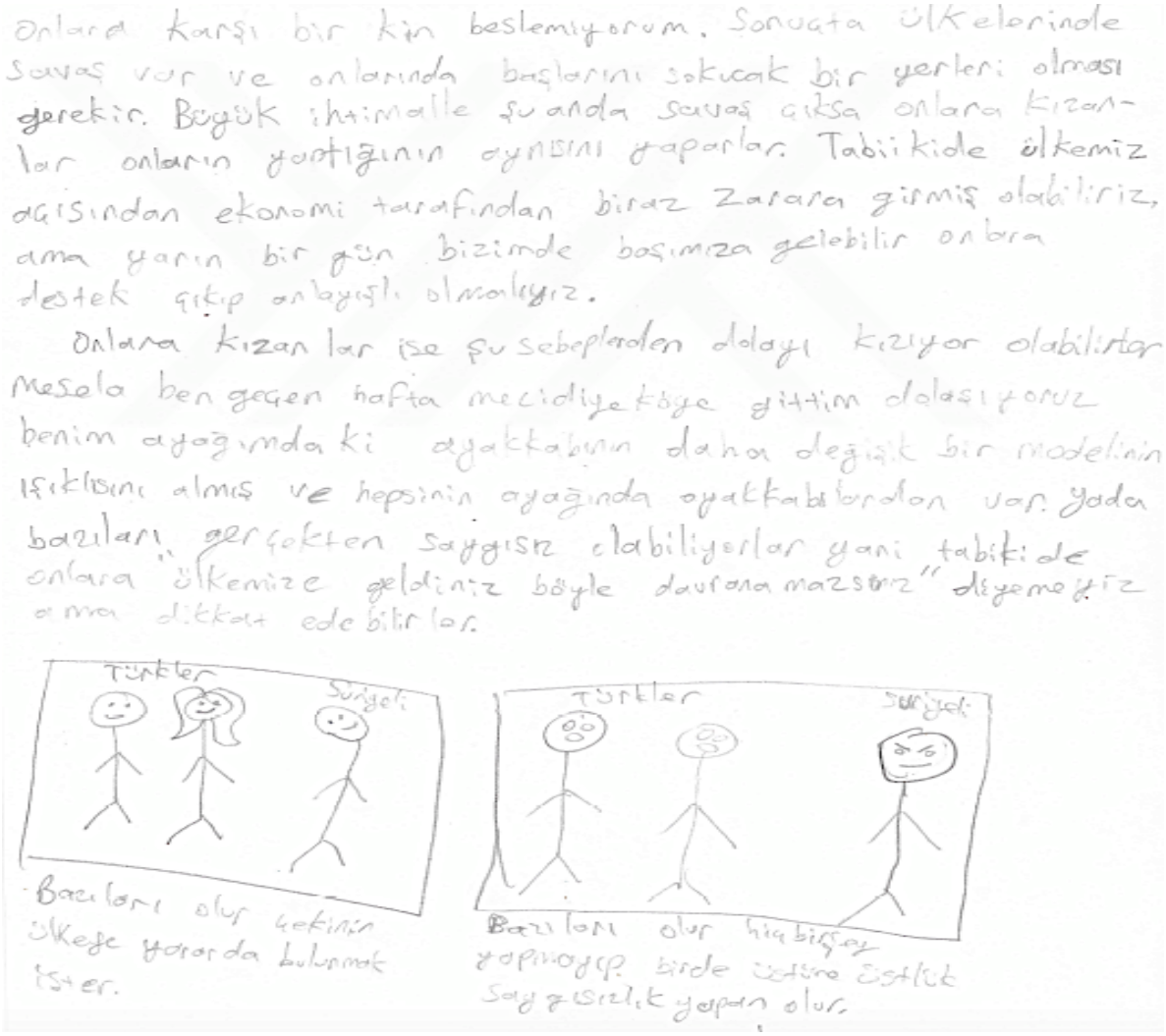
Tablo 4.13: Göç Konusu Kompozisyon Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliği

Ürünlerin Niteliği	Öğrenci	Sayı
Nitelikli	Abdullah, Alperen, Batuhan, Ceren, Ilgaz,	7
Ortalama	Ahmet, Batu, Büşra, Buğra, Celil Tuna, Deniz, Doğukan, Emir Kadir, Eymen, İnci, Melisa, Selim, Rüveyda, Merve Nur, Ufukcan	14
Geliştirilmeli	Alican, Yusuf Aras, Tuğçe, Soner, Doruk, Aras	6
Anlamsız/Yapmadı	Berkan, Cem, Hüseyin, Yunus	4
Gelmedi	Gökberk, Rabia, Şeyda, Zehra Nur	4

Öğrenenlerin göç konusunda yazmış oldukları kompozisyonlardan 7'si nitelikli, 14'ü ortalama, 6'sı geliştirilmeli olarak değerlendirilmiştir. Nitelikli olarak değerlendirilen kompozisyonlardan olan Ceren'in yazısı incelendiğinde göçmenlerin savaş sebebiyle ülkelerini terk etmek zorunda kaldıklarına değindiği görülür. Ceren, Türkiye'de mülteci kamplarında, kendi imkanlarıyla evlerde veya sokaklarda yaşayan göçmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade eder. Ayrıca göçmen sorununun çözümü için uluslararsı düzeyde işbirliği yapılarak güvenli bölge oluşturulması gibi bir çözüm önerir. Oluşturulacak bölgenin sağlam ve güvenli olması gerektiğini vurgular. Dolayısıyla Ceren uluslararası işbirliği içinde göçmenlerin can güvenliğinin sağlanması gerektiğini düşünmektedir denilebilir.


Suriyeli mülteciler bizim ülkemize savaş dolayısıyla geldiler. Önce daha az kişi geldiler şimdi hergün daha çok insan geliyor. Bizim ülkemiz Suriyelilere çok yardım ediyor. Kamplarımız çok güzel bir durumda. Kamplarımızı Avrupalılar bile beğeniyor. Son zamanlarda o kadar çok Suriyeli geldiği için artık kamplara sığmıyorlar. Ülkemiz daha çok kamp yapamıyor o zaman her yerde kamp yapmaları gerekir. Bazı Türkler kendi şehirlerinde kamplar istemiyorlar. Kamplara sığmayan Suriyeliler kendileri ev tutup yaşıyorlar. Bazılarının parası olmadığı için ev tutamıyorlar. Onlarda sokaklarda kalıyorlar. Sokaklarda kalanlara devletimiz yardım ediyor ama hepsine edemez. Diğer ülkelerin Türkiye'ye yardım etmesi gerekir. Suriyeliler savaştan kaçtılar onlara hak veriyorum ama biz hepsine bakamıyoruz. Eymen 'in dediği gibi devletler hep birlikte Suriye'de büyük bir yer yapsa. Suriyeliler orda yaşayabilirler. Burası sağlam bir alt yapılı güvenlikli bir yer olursa Suriyeliler kendi ülkelerine gitmek isterler. Kendi ülkelerine gitmek istemezler diye düşünenler bence böyle düşünmesin. Herkes kendi devletinde mutlu olur. Bazı suriyeliler Türkler onları istemediği için kaçıyor ve üzülüyor. Bence onlar gitmek ister.

Nitelikli olarak değerlendirilen ürünlerden bir diğeri Ilgaz'ın yazdığı kompozisyondur. Ilgaz yazısında göçmenlerin savaş sebebiyle ülkelerini terk ettiklerini ifade eder. "*Büyük ihtimalle şu an savaş çıksa onlara kızanlar onların yaptığının aynısını yaparlar*" diyerek ülkelerini bırakıp göç etmiş olmaları noktasında göçmenlerle empati kurduğu düşünülebilir. Ilgaz yazısında göçmenlerin yaşadıkları sorunlara yer vermez. Türkiye'nin göçmen sorununundan ekonomik olarak olumsuz etkilendiğini belirtir. Ilgaz göç sorununun çözümüne dair bir öneride bulunmamıştır.

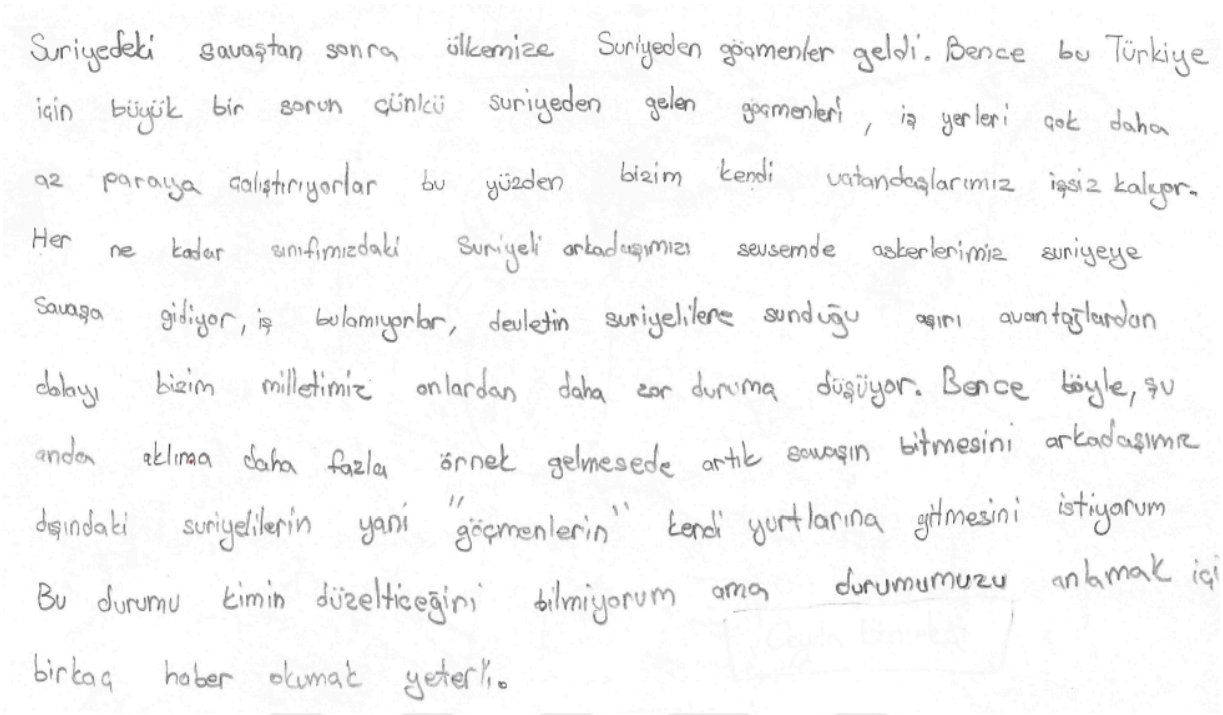


Ilgaz'ın yazısında dikkat çeken bir nokta göçmenleri "iyiler ve kötüler" biçiminde ayırmaya çalışmasıdır. Kompozisyonunda çizdiği resimde Türkler ve Suriyeliler biçiminde bir gruplama yaptığı görülür. İyi olarak tanımladığı göçmen figür ile Türklerin mutlu oldukları ancak kötü (saygısız) olarak tanımladığı göçmen figür karşısında Türklerin şaşkın ve memnuniyetsiz

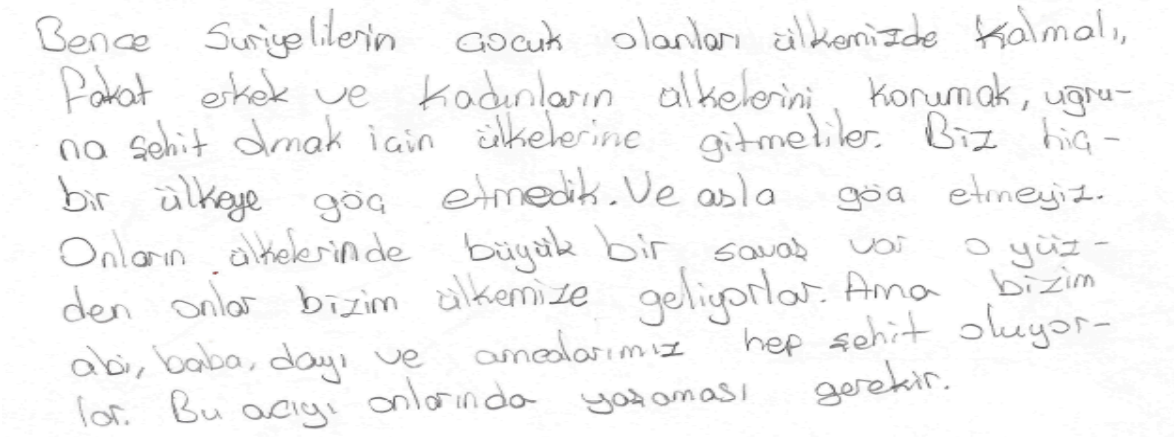
olduğunu ifade etmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Buradan yola çıkarak Ilgaz'ın bütün göçmenleri olumsuz özelliklerle etiketlemediği düşünülebilir. Belirli bir gruba ait bütün insanların aynı şekilde etiketlenmesindense bu yaklaşım nispeten daha olumlu olarak kabul edilebilir. Özellikle Ilgaz'ın böyle bir değerledirme yapmış olması önemli görülmektedir. Çünkü sınıf tartışmaları boyunca Ilgaz çoğunlukla göçmen karşıtı bir söylemi desteklemiştir. Ilgaz'ın sınıf tartışmalarında göçmen karşıtı söylemlerinin temel gerekçeleri; göçmenlerin devlet desteğiyle bu ülkede rahat bir yaşam sürerken Türk askerlerinin Suriye'de Suriye için savaşıyor olduğu yönündeki düşüncesi ve "pahalı" olarak nitelendirdiği giysiler giyen göçmenlere dair gözlemleri sonucunda göçmenlerin durumlarının aslında çok iyi olduğuna dair çıkarımlarıdır.

> *Ilgaz: Ben Mecidiyeköy'de yürüyorum üç tane adam var. Bak pardon bi tane baba iki tane çocuk. Ayağında şu naykın (Nike) bin liralık...*
>
> *Eymen: Bin liralık mı?*
>
> *Şeyda: Çakmasıdır o*
>
> *Ilgaz: Hayır ya Şeyda! Çakması nasıl olsun altında kocaman yani şeffaftı yani böyle orijinal ışıklı gördüm.*
>
> *Şeyda: Valla bizim karşıda vardı kadının kocası çevirmenlik yapıyomuş Arapça şeyleri Türkçeye çeviriyormuş kirayı da zor veriyorlardı.*
>
> *Ilgın: Olabilir o zor olabilir. Çoğu böyle görüyoruz.*

Ortalama olarak nitelendirilen ürünlerden biri Büşra'nın yazdığı kompozisyondur. Büşra yazısında daha ziyade göç sorununun Türkiye'ye olan olumsuz etkilerine değinir. Göç sorununu ev sahibi ülke açısından değerlendirir ve göçmenlerin yaşam koşullarına veya karşılaştıkları sorunlara yer vermez. Ayrıca devletin göçmenlere sunduğu imkanlardan dolayı ülkenin kendi vatandaşlarının göçmenlerden daha zor duruma düştüğü yönünde bir genelleme yapar. Oysa ders sürecinde bütün göçmenlerin yardımlara ulaşma imkanının aynı olmadığı tartışılmıştır. Büşra çözüm olarak savaşın bitmesini ve sınıflarındaki Suriyeli arkadaşı dışındaki bütün göçmenlerin ülkelerine gönderilmeleri gerektiğini savunur. Bütün göçmenlerin gitmesi gerektiğini savunurken sınıflarındaki göçmen arkadaşının kalmasını istiyor oluşu dikkate değer bir ayrıntıdır.


Suriyedeki savaştan sonra ülkemize Suriyeden göçmenler geldi. Bence bu Türkiye için büyük bir sorun çünkü suriyeden gelen göçmenleri, iş yerleri çok daha az parayla çalıştırıyorlar bu yüzden bizim kendi vatandaşlarımız işsiz kalıyor. Her ne kadar sınıfımızdaki Suriyeli arkadaşımızı sevsemde askerlerimiz suriyeye savaşa gidiyor, iş bulamıyorlar, devletin suriyelilere sunduğu aşırı avantajlardan dolayı bizim milletimiz onlardan daha zor durıma düşüyor. Bence böyle, şu anda aklıma daha fazla örnek gelmesede artık savaşın bitmesini arkadaşımız dışındaki suriyelilerin yani "göçmenlerin" kendi yurtlarına gitmesini istiyorum Bu durumu kimin düzelticeğini bilmiyorum ama durumumuzu anlamak için birkaç haber okumak yeterli.

Ortalama olarak değerlendirilen bir diğer kompozisyon Emir Kadir tarafından yazılmıştır. Emir Kadir yazısında sadece Suriyelilerin kendi ülkelerine gitmesi gerektiği yönündeki fikrini açıklamıştır. Yazısında Türk askerlerinin Suriye'de Suriyeliler için savaştığı yönünde yüzeysel bir değerlendirme yaptığı görülür.


Bence Suriyelilerin çocuk olanları ülkemizde kalmalı, fakat erkek ve kadınların ülkelerini korumak, uğruna şehit olmak için ülkelerine gitmeliler. Biz hiçbir ülkeye göç etmedik. Ve asla göç etmeyiz. Onların ülkelerinde büyük bir savaş var o yüzden onlar bizim ülkemize geliyorlar. Ama bizim abi, baba, dayı ve amcalarımız hep şehit oluyorlar. Bu acıyı onlarında yaşaması gerekir.

Derslerde Suriyelilerin ülkelerini terk etmemeleri, orada kalıp ülkeleri için savaşmaları ve şehit olmaları gerektiğini savunanlar olmuştur. Bu görüşü savunanlar çoğunlukla sadece çocukların veya kadınlar ve çocukların göç edebileceğini ancak erkeklerin ülkelerinde kalıp savaşarak gerekiyorsa şehit olmaları gerektiğini düşünmektedir. Emir Kadir böyle

düşünenlerden biridir ve sınıf içi tartışmalarda da yazdıklarının neredeyse aynısını dile getirmiştir. Tartışmalar esnasında Emir Kadir'in ifade ettikleri aşağıdaki gibidir;

> *"Bence Suriyelilerin gitmesi lazım çünkü biz hiçbir ülkeye göç etmedik etmeyiz de. Bence o yüzden Suriyelilerin bizim ülkemizden gitmeleri lazım. Ama çocuklar kalabilir. Çünkü küçük çocuklar küçükken savaşı görmesin. Bu yüzden Suriyeli çocuklar hariç gidebilir. Bizim ülkemizde çok sorun olduğu için kendi ülkelerine gitmeleri lazım. Biz de çok savaşlar geçirdik mesela Çanakkale Savaşı. Nerdeyse tüm ülkelerle savaştık, hem biz o savaşta hiçbir yere göç etmedik. Bu yüzden kendi ülkelerine gitmeleri lazım."*

Emir Kadir'in göç konusunun ele alındığı ilk derslerde dile getirdiği görüşünün bütün tartışma sürecine rağmen aynı kaldığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler göç konulu kompozisyonlarında hem göçmenlerin yaşadıkları hem de Türkiye'nin göçmen politikası sebebiyle karşılaştığı çeşitli sorunlara değinmişlerdir. Bunun yanında göçmen sorununa ilişkin bakış açılarına ve değerlendirmelerine yer vermişlerdir. Öğrenciler göçmen sorununa dair Suriye'de güvenli bölge oluşturulması, savaşın bitirilmesi ve göçmenlerin ülkelerine geri gönderilmesi, göçmenlere kucak açan ülkelere diğer devletlerin ekonomik olarak yardım etmesi, özellikle savaştan zarar gören çocukların korunmaya alınması gibi çözüm önerileri sunmuşlardır.

4.2.1.3. Ayrımcılık Konusu Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Ayrımcılık konusundaki uygulamalar 6 ders saatinde tamamlanmıştır. Bu konu kapsamında toplumdaki farklılıklara karşı kalıpyargılar, önyargılar ve ayrımcılık biçimleri tartışmaya açılmıştır. Uygulama sürecine ait verilerin analizi sonucunda "öğrenenlerin ayrımcılık konusuna yaklaşımları" ve "öğrenenlerin ürünlerinin niteliği" temalarına ait bulgular bu başlık altında sunulmaktadır. Bulgulara dayalı olarak ayrımcılık konusunun ele alındığı ders sürecinin nasıl işlediği açıklanmaya çalışılır.

Dersin Kazanımları: 1) Kalıpyargıların ve önyargıların davranışlar üzerine etkilerini fark eder. 2) Toplumda uyum içerisinde yaşamaya engel olan farklı cinsiyetlere, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargıları sorgular.

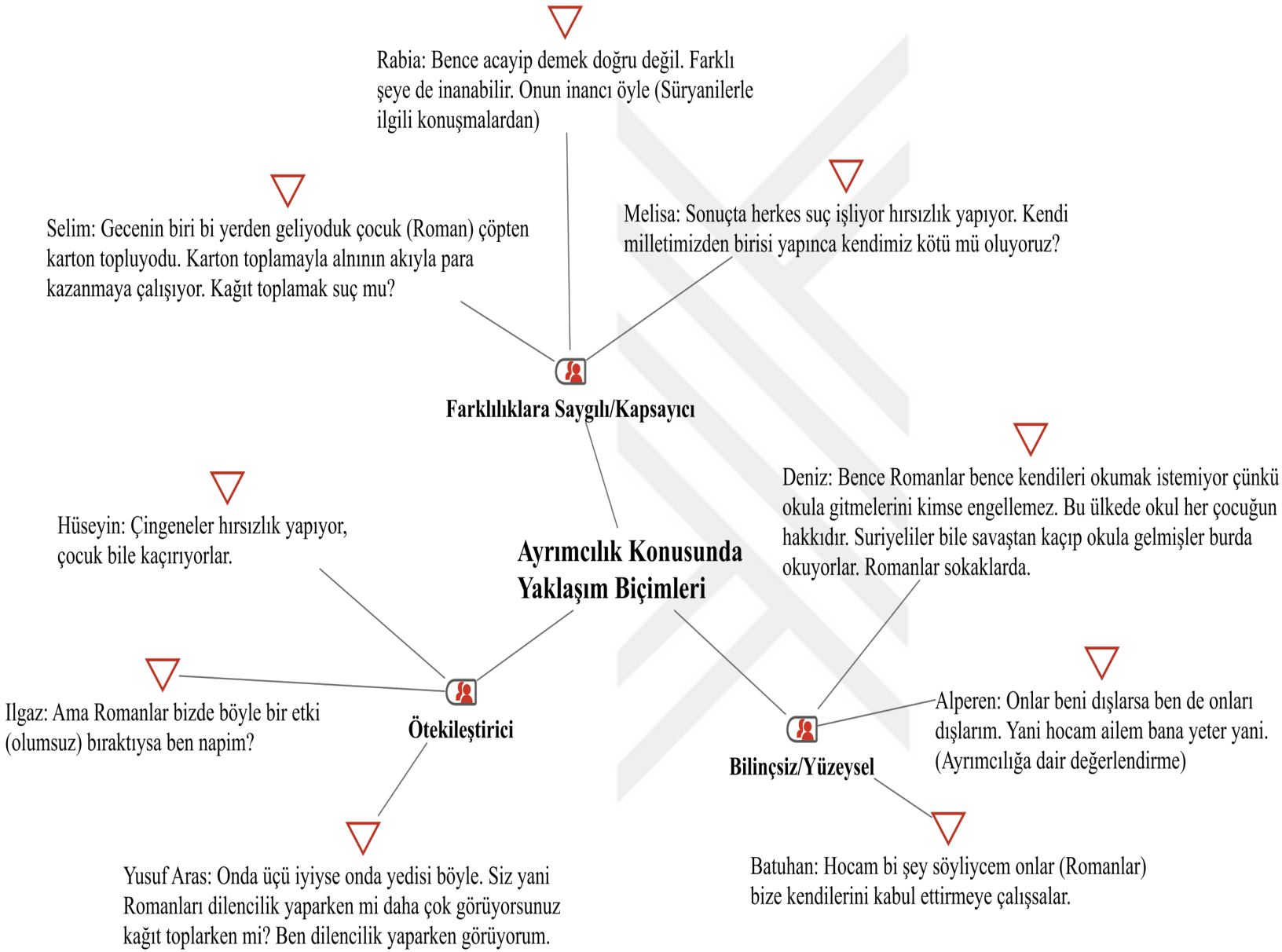
4.2.1.3.1. Öğrenenlerin Ayrımcılık Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Birlikte yaşanılan farklılıklara karşı ayrımcılığın tartışmaya açıldığı derslerde çeşitli ayrımcılık biçimleri ele alınmıştır. Öğrenenlerin Türkiye'de yaşayan farklılıklara dair farkındalıklarını anlayabilmek için bu derslerin başlangıcında sınıfta "Anadolu'nun Kayıp Şarkıları" belgeselinin kısaltılmış hali izlenmiştir. Anadolu kültürünün etnik ve folklorik öğelerine yer verilen belgeselden yola çıkılarak farklılıklarla birlikte yaşama üzerine tartışmalar yapılmıştır. Türkiye'de yaşayan farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı ayrımcılığın ele alındığı altı saatlik uygulama sürecinin ders kayıtları analiz edilmiştir. Öğrenenlerin ayrımcılık sorununa yaklaşım biçimleri tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Öğrenenlerin Ayrımcılık Konusuna Yaklaşım Biçimleri

Yaklaşım Biçimleri	**Tanımlayıcı Durumlar**	**Örnek İfadeler**
Farklılıklara saygılı/ Kapsayıcı	-Önyargıların tutum ve davranışlara etkilerini fark eder. -Farklılıklara karşı saygılı olduğunu belirtir. -Önyargıları sorgular. -Ayrımcı tutum ve davranışları onaylamadığını ifade eder.	-Herkesin kendi inancı olabilir. Herkes kendi dinini en doğru görür. (Tuğçe) -Sanki Romanlar dışında bütün insanlar her zaman iyi mi? (Rabia)
Ötekileştirici	-Farklılıklara yönelik önyargılı söylemleri kullanır. -Önyargıların haklılık payı olduğunu savunur. -Karşılaştıkları ayrımcı pratiklerden ayrımcılık mağdurlarını sorumlu tutar.	-Ya zaten vatandaş olmalarına bi şey demiyorum ama Türkiye Cumhuriyeti deyince ne geliyor aklınıza ilk olarak? Roman mı? Almanya olsa Alman gelir, Türkiye'de Türk gelir. (Yusuf Aras) -Herkesin kabul etmesi gereken şeyler vardır bunu herkesin kabul etmesi lazımdır. Çingeneler hırsızlık yapıyor, çocuk bile kaçırıyorlar. (Hüseyin)
Bilinçsiz/ Yüzeysel	-Önyargıların tutum ve davranışlara etkilerini fark edemez. -Ayrımcılığın kişisel ve toplumsal yaşama etkilerini açıklayamaz.	-Bir traş olup güzel giyinirse iş bulabilir (Romanlar). Üstü başı pisken sakallıyken bulamaz. (Ufukcan) -İşe almamazlık gibi bi şey yok. Babaannemlere gittiğimde orda bir fırın vardı hep Romanlar çalışıyordu. (Doruk)

Analizler sonucunda öğrenenlerin ayrımcılık sorununa yaklaşım biçimleri "farklılıklara saygılı/kapsayıcı" "ötekileştirici" "bilinçsiz/yüzeysel" olarak tespit edilmiştir. Öğrenenlerin ayrımcılık konusundaki yaklaşım biçimleri kategorilerine ait örnek ifadelerin yer aldığı kod haritası aşağıda sunulmaktadır.


Rabia: Bence acayip demek doğru değil. Farklı şeye de inanabilir. Onun inancı öyle (Süryanilerle ilgili konuşmalardan)
Selim: Gecenin biri bi yerden geliyoduk çocuk (Roman) çöpten karton topluyodu. Karton toplamayla alnının akıyla para kazanmaya çalışıyor. Kağıt toplamak suç mu?
Melisa: Sonuçta herkes suç işliyor hırsızlık yapıyor. Kendi milletimizden birisi yapınca kendimiz kötü mü oluyoruz?
Farklılıklara Saygılı/Kapsayıcı
Ayrımcılık Konusunda Yaklaşım Biçimleri
Deniz: Bence Romanlar bence kendileri okumak istemiyor çünkü okula gitmelerini kimse engellemez. Bu ülkede okul her çocuğun hakkıdır. Suriyeliler bile savaştan kaçıp okula gelmişler burda okuyorlar. Romanlar sokaklarda.
Hüseyin: Çingeneler hırsızlık yapıyor, çocuk bile kaçırıyorlar.
Ilgaz: Ama Romanlar bizde böyle bir etki (olumsuz) bıraktıysa ben napim?
Ötekileştirici
Yusuf Aras: Onda üçü iyiyse onda yedisi böyle. Siz yani Romanları dilencilik yaparken mi daha çok görüyorsunuz kağıt toplarken mi? Ben dilencilik yaparken görüyorum.
Alperen: Onlar beni dışlarsa ben de onları dışlarım. Yani hocam ailem bana yeter yani. (Ayrımcılığa dair değerlendirme)
Bilinçsiz/Yüzeysel
Batuhan: Hocam bi şey söyliycem onlar (Romanlar) bize kendilerini kabul ettirmeye çalışsalar.

Farklılıklara saygılı/kapsayıcı yaklaşım önyargıları kabullenmez ve var olan önyargılarını sorgular. Ayrımcı tutum ve davranışların neler olduğunu fark eder ve ayrımcılığın bireylere ve birlikte yaşamaya etkilerini değerlendirebilir. Ayrımcı tutum ve davranışları onaylamadığını ifade eder. Romanlara yönelik ayrımcılığın ele alındığı süreçteki tartışmalardan bir kesit aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmen: Örnek olaydaki Sevda'yı düşünün. Yaşadıkları yani dışlanmaları falan onun hayatını nasıl etkiler? Yani okul başarısını, diğer hayatını nasıl etkiler? Söyle.

Rüveyda: Hocam ya arkadaş ortamında kötü olduğu için yalnız kalır. Kendini derslerine de veremez.

Öğretmen: Tamam çok güzel. Rüveyda diyor ki Sevda kendini derslerine veremez. Başka düşünen.

Yusuf Aras: Hocam bence herhangi bir başarısı olsa da onu işe almazlar yani.

Öğretmen: Neden almazlar ki?

Yusuf Aras: Roman diye.

Öğretmen: Hım! Tamam Deniz söyle oğlum.

Deniz: Hocam yani Sevda'nın yerinde ben olsaydım benim hayatımı çok kötü bir şekilde etkilerdi. Derslerime odaklanamazdım yani hiçbir şey çalışmak istemezdim. Çünkü arkadaşlarım beni dışlıyor yani Romanım diye Çingeneyim diye. O yüzden yani benim hayatımı çok kötü bir şekilde etkilerdi. Mesela arkadaşlarım beni aralarına alsalar belki doktor olacaktım ama beni aralarına almadıkları için ben o sorunları düşündüğüm için derslerime çalışamadığımdan dolayı hiçbir meslek sahibi olamam ve hayatta önemli bir yerimi kaybetmiş olurum.

Yukarıda sunulan diyalogda öğrenenlerin incelenen örnek olay odağında Romanlara yönelik ayrımcılığın onların hayatını nasıl olumsuz etkileyeceği konusunda değerlendirmeler yaptıkları görülür. Deniz'in dışlanmanın bir çocuğun bütün hayatını olumsuz etkileyebileceği yönündeki değerlendirmeleri özellikle dikkat çekicidir.

Bilinçsiz/yüzeysel yaklaşım olayları yüzeysel bir biçimde değerlendirdiği için önyargıları ve ayrımcılığı ayırt edemez. Önyargıların tutum ve davranışlara etkilerini fark edemez. Ayrımcılığın bireysel ve toplumsal yaşama etkilerini açıklayamaz. Yukarıda farklılıklara saygılı yaklaşıma örnek olarak sunulan diyaloğun devamında bilinçsiz/yüzeysel değerlendirmelere örnek olabilecek söylemler vardır. Diyaloğun devamı aşağıdadır:

Öğretmen: Deniz meslek sahibi bile olmamı etkileyebilir diyor. Söyle.

Ilgaz: Ben burda kendimi kanıtlardım. Yani daha çok çalışırdım ben böyleyim ben de sizin gibiyim gibisinden.

Yusuf Aras: Yalnız onu yapmak için de bi psikoloji lazım. O psikoloji de yani böyle kolay değil.

Ilgaz: Ben kendimi avuttuğum sürece başkasını umursamam ki! Onlar da umursamasın.

Doğukan: Hocam diyelim bizim sınıfa bir Roman geldi. Biz onu dışladık falan. Sonra ikinci dönem onun iyi olduğunu görürsek yani o zaman alabiliriz yanımıza.

Eymen: Bence insanların yanına gitmek istemez korkar. Çünkü insanların hepsi onu dışlıyor.

Alperen: Hocam ben de kimseyi takmam ki ya! Bana ne gider kendi dersime çalışırım. Onlar beni dışlarsa ben de onları dışlarım. Yani hocam ailem bana yeter yani.

Yusuf Aras: Yani başkalarını dışlıycan belki ama hayatı sadece çalışarak ilerletemezsin ki. Ful çalışcan çalışcan sonra bir iş sahibi olcan napcan? Anlamı ne o zaman hayatın? Sadece çalışcak mıyız? Nasıl eğlenceksin? Kimse olmıycak.

Alperen: Ailemle var ben de onlarla eğlenirim.

Yusuf Aras: Ailenle eğlencen de ailen de dışlanıyor zaten. Bence Türkler zaten sıcak kanlı insanlar bence aralarına girebilirler. Girmeleri de lazım.

Yukarıdaki diyalogda Ilgaz ve Alperen ayrımcılığa uğrayanlara bu durumu görmezden gelebileceklerine dair önerilerde bulunurlar. Bu sayede etkilenmeyebileceklerini düşündükleri görülür. Benzer bir anlayışla Doğukan "*... onun iyi olduğunu görürsek yani o zaman alabiliriz yanımıza*." diyerek ayrımcılığa uğrayanların önyargılara karşı kendilerini ispatlama çabasına girmelerini önerdiği görülür. Ilgaz, Alperen ve Doğukan'ın ayrımcılığa uğrayanların hayatlarının ne derecede olumsuz etkilenebileceğini hesaba katmadıkları söylenebilir.

Ötekileştirici yaklaşım farklılıklara yönelik önyargılı söylemleri kullanır ve önyargıların haklılık payı olduğunu savunur. Karşılaştıkları ayrımcı pratiklerden ayrımcılık mağdurlarını sorumlu tutar. Yine Romanlara yönelik ayrımcılığın ele alındığı süreçten bir kesit ötekileştirici söylemlere örnek olarak aşağıda sunulmaktadır:

Yusuf Aras: onda üçü iyiyse onda yedisi kötü bu bi gerçek.

Rabia: Nasıl onda yedisi kötü diyebilirsin? Nerden biliyorsun?

Yusuf Aras: Bu bir gerçek.

Rabia: O zaman üç kişi diğerlerini iyi yapabilir.

Yusuf Aras: Üç kişi iyi yedi kişi kötü ama üç kişi yedi kişiyi iyi yapcak.

Batuhan: İyi yönden bakamıyoruz çünkü onlar yarattı. Biz onlar için iyi düşünsek bile aklımızda bi yerde onların bi şey yapmasının bir nedeni var.

Ilgaz: Hocam biz tek tek Romanların hepsini tanımaya mı çalışalım. Genellemeye bakcaz tabi ki. Onların bize sergilediği kötü bir anlayış var bizim de onlara beslediğimiz kötü bir davranış var.

Yukarıdaki diyalogda Yusuf Aras, Batuhan ve Ilgaz'ın Romanlara karşı yaygın olan önyargılı söylemleri kullandıkları görülebilir. Ayrıca Batuhan'ın "*İyi yönden bakamıyoruz çünkü onlar yarattı."* ifadeleriyle Romanlara yönelik önyargılardan sadece onları sorumlu tuttuğu anlaşılmaktadır.

Ayrımcılık konusunun ele alındığı süreç boyunca öğrenenlerin farklı kültürel ve sosyoekonomik gruplara karşı önyargıları sorgulamaları ve ayrımcılığın bireysel ve toplumsal yaşantıya etkilerini fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

4.2.1.3.2. Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

Ayrımcılık konusunun ele alındığı süreçte farklı sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargıların davranışlara ve tutumlara etkisi tartışmaya açılmıştır. Uygulamalar boyunca örnek olay, hikaye inceleme, belgesel inceleme, küçük grup tartışması gibi etkinlikler yapılmıştır. Romanlara yönelik ayrımcılıkla ilgili örnek olay çalışması değerlendirme için seçilmiştir. Örnek olay çalışma yaprağı araştırmacı ve uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni tarafından puanlanmıştır. Aşağıda etkinliğin detaylarına ait bilgiler yer almaktadır. Ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan etkinlik puanlama anahtarı tablo 4.15'te sunulmaktadır:

Etkinlik: Romanlara yönelik ayrımcılıkla ilgili örnek olay incelemesi

Yönerge: Elimizde gerçek anılara dayalı bir örnek olay var. Şimdi birlikte bu örnek olayı inceleyip tartışacağız. Etkinlikte kullanılan örnek olay aşağıda sunulmuştur:

Ayla okuldan eve gelince annesine öğretmeninin yerini değiştirdiğini ve onu Sevda'nın yanına oturttuğunu keyifsiz bir şekilde anlattı. Annesi ilk önce Sevda'nın kim olduğunu hatırlayamamıştı. "Sevda kimdi?" diye sordu. Ayla "şu Romanların kızı" diye cevap verdi. Annesi bu durumdan hiç hoşlanmamıştı, Ayla'ya daha başka sorular sordu, "onun yanında kim oturuyordu?" Ayla "hiç kimse" diye cevap verdi. Anne hemen yarın okula geldi, kızının sınıf öğretmeni ile ve müdür yardımcısı ile konuştu. Asla kızının "o Roman kızıyla" oturmasını kabul etmiyordu ve yerinin değiştirilmesini istiyordu. Öğretmen annenin bu ısrarcı ve biraz da kaba tavrına dayanamayarak Ayla'yı eski yerine aldı.

Sevda okulda uğradığı dışlanmışlık hissiyatını şöyle özetiyordu: "İlkokulda 5 yıl okudum. Ya insanın hiç bi tane arkadaşı olmaz mı? Sıra arkadaşı olmaz mı? Olmadı. İlkokulda bir hırsızlık olurdu ilk benim çantam aranırdı. Üstüm başım aranırdı. Biri birine kızardı hoca gelip bana tokat atardı. Biz bunu çok yaşadık ve halen de yaşıyoruz."

Tablo 4.15: Ayrımcılık Konusu Örnek Olay İnceleme Etkinliği Puanlama Anahtarı.

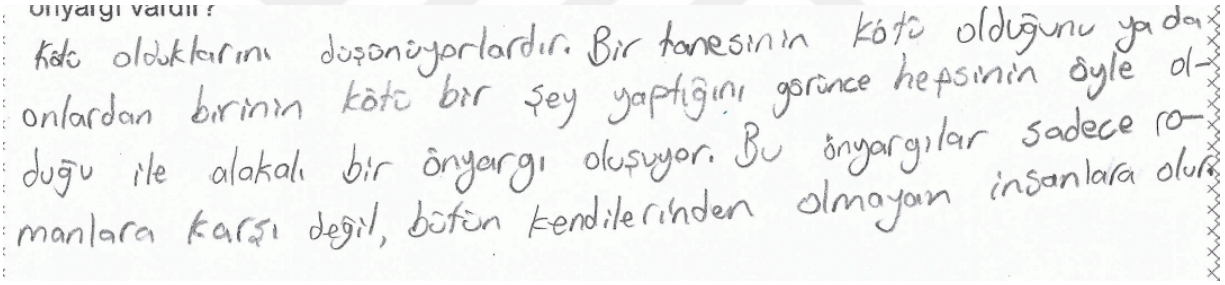
Ölçütler	**Göstergeler**	**Puan**
Örnek olaydaki ayrımcılığın nedenlerini fark etme	-Örnek olayda ayrımcılığa sebep olan önyargıları ifade eder.	
Örnek olaydaki sorunu ahlaki açıdan değerlendirme	-Örnek olaydaki ayrımcı tutum ve davranışların adil olup olmadığını değerlendirir. -Görüşlerini gerekçelendirir.	
Örnek olaydaki ayrımcılık mağduruyla empati kurma	-Örnek olayda ayrımcılık mağduru olan Sevda'nın ayrımcı tutum ve davranışlar karşısındaki duygu durumunu açıklar.	
Toplam		
		Nitelikli (3) **Ortalama (2)** **Geliştirilmeli (1)**

Etkinliklerin değerlendirilmesinde, 7-9 arası puan "nitelikli", 4-6 arası puan "ortalama" ve 1-3 arası puan "geliştirilmeli" olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrenenlerin örnek olay inceleme etkinliğindeki ürünlerinin niteliğine dair bulgular tablo 4.16'da sunulmuştur.

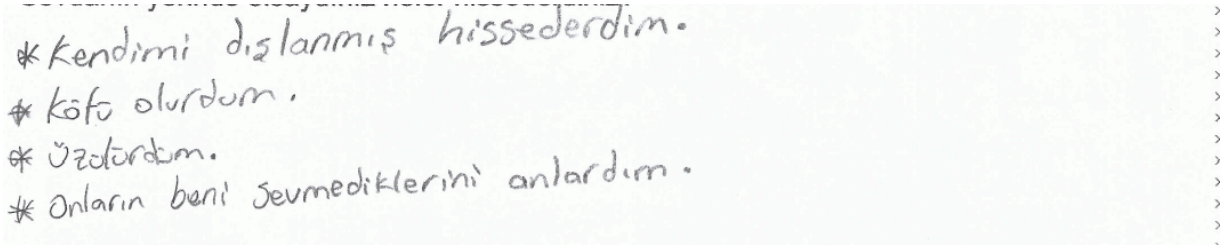
Tablo 4.16: Ayrımcılık Konusu Örnek Olay Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliği

Ürünlerin Niteliği	Öğrenci	Sayı
Nitelikli	Ahmet, Deniz, İnci, Melisa, Merve Nur, Rabia, Rüveyda, Selim, Şeyda, Tuğçe, Ufukcan,	11
Ortalama	Abdullah, Aras, Alperen, Batu, Batuhan, Doruk, Emir Kadir, Eymen, Ilgaz, Yusuf Aras,	10
Geliştirilmeli	Celil Tuna, Doğukan, Hüseyin,	3
Anlamsız/Yapmadı	Alican, Yunus	2
Gelmedi	Berkan, Buğra, Cem, Ceren, Gökberk, Büşra, Soner, Zehra Nur,	8

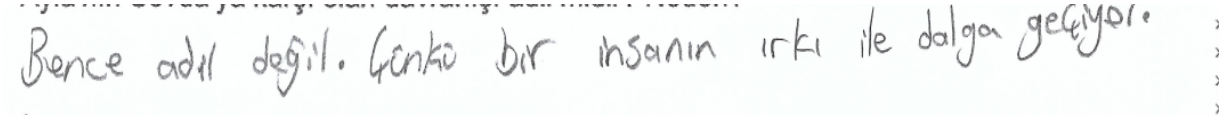
Rabia'nın örnek olay inceleme etkinliği nitelikli olarak değerlendirilenlerden biridir. Rabia örnek olayda sınıftaki çocukların ayrımcılık mağduru Sevda ile oturmak istememe sebebini aşağıdaki gibi ifade etmiştir. Rabia'ya göre önyargılar belli bir gruba yönelik olumsuz genellemelerdir ve çoğunlukla insanlar kendinden olmayanlara karşı önyargılar geliştirirler.



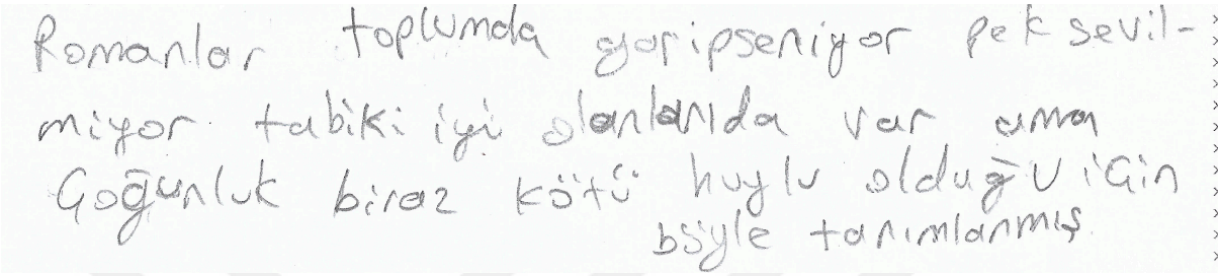
Rabia "Sevda'nın (örnek olayda ayrımcılık mağduru olan çocuk) yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?" sorusuna aşağıdaki gibi cevap vermiştir:



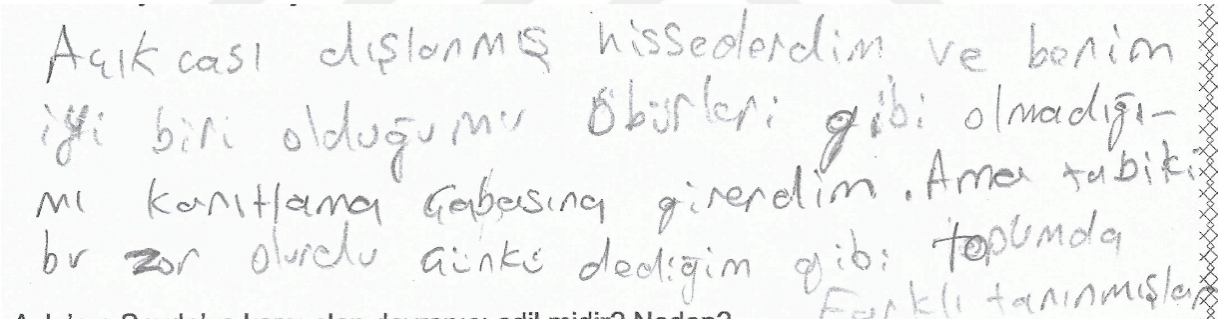
Rabia Sevda'ya yönelik ayrımcı davranışların adil olmadığını düşünür. Bu görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:



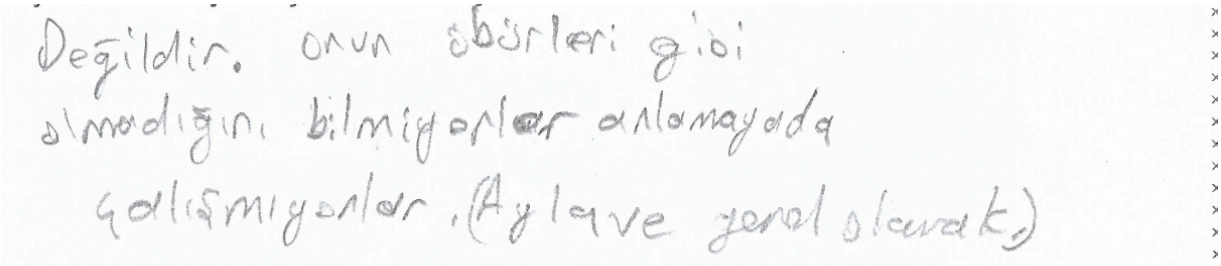
Ilgaz'ın örnek olay çalışma yaprağı ortalama olarak değerlendirilenlerden biridir. Dikkat çekici olan Ilgaz'ın yazdıklarından kendisinin de Romanlara karşı önyargılı olduğu anlaşılmaktadır. Ona göre "*çoğunluk biraz kötü huylu olduğu için*" Romanların tamamının kötü olduğunu düşünmektedir. Önyargılı düşüncelerin



Ilgaz'ın "Sevda'nın yerinde olsaydınız neler hissederdiniz?" sorusuna verdiği cevaba baktığımızda yine Romanlara yönelik önyargılı düşüncelerinin olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre Sevda "*öbürleri gibi*" değildir, çoğunluğu kötü olan Romanların iyi olanlarından biridir.



Ilgaz örnek olaydaki ayrımcı davranışı ahlaki açıdan değerlendirirken yapılanların haksız olduğunu ifade etmiştir. Ona göre etrafındakilerin Sevda'nın "öbür" Romanlar gibi olmadığını anlamaya çalışmaları lazımdır. Yine burada da Ilgaz'ın Romanlara yönelik önyargılı düşüncelerinin olduğu fark edilebilir.



Örnek olay inceleme etkinliğinde derse katılan bütün öğrenciler, örnek olayda geçen Romanlara yönelik ayrımcılığı yanlış ve haksız bir davranış olarak değerlendirmişlerdir. İnci bu davranışların "yüzde yüz ayrımcılık olduğunu ve berbat olduğunu" düşünmektedir. Benzer şekilde Melisa "*insanları küçümsememeliyiz gerekir*" diye yazmıştır. Ahmet'e göre ise *"İnsanlar önyargılı düşündüğünde karşısındakinin kötü olduğunu düşünür ve buna göre davranır."* Dikkate değer olan örnek olay incelemesinde öğrenenlerin yapılan davranışı onaylamazken sınıf içi tartışmalarda çoğunluğunun Romanlara yönelik ayrımcı söylemler kullanmış olmalarıdır. Öğrenenlerin tamamı örnek olaydaki ayrımcı davranışı etik bulmaz ve ırkçılık, ayrımcılık olarak nitelendirirler. Öte yandan sınıf içi tartışmalarda Romanlara yönelik ayrımcı tutumlardan çoğunlukla Romanları sorumlu tuttukları görülmüştür.

Romanlara yönelik ayrımcılığın tartışıldığı dersin başlangıcında tahtaya "Birlikte oyunlar oynayabilir miyiz? Bir iki üç.. İstop! Çingene Pembesi!" cümlesi yazılmıştır. Bu sorudan yola çıkılarak öğrenenlerle çocuk oyunları ve istop üzerine sohbet edilmiştir ve çingene pembesi rengi ile bağlantı kurularak bu derste Romanlara yönelik ayrımcılık üzerine konuşulacağı açıklanmıştır. Daha sonra sınıfta yukarıda paylaşılan örnek olay incelenmiştir. Örnek olay incelemesinden sonra ise bir karikatürle Romanlara yönelik ayrımcılık konusu tartışmaya açılmıştır. Dersin başlangıcında kullanılan karikatür ve bu karikatürle ilgili çocuklara yöneltilen sorular aşağıda sunulmuştur:



1) Sizce bu karikatürdekiler kimdir?

2) Karikatürde neler olduğunu açıklar mısınız?

3) Karikatürdeki kadın ne yapmaya çalışıyor?

4) Karikatürdeki kadın neden çocuğun Romanlardan korkacağını düşünüyor olabilir?

Yukarıdaki karikatür odağında başlatılan tartışmalarda öğrenenlerin çoğunlukla Romanlara yönelik önyargılardan Romanları sorumlu tuttuğu görülmüştür. Buna göre Romanlar suça meyilli oldukları için toplum tarafından dışlanmaktadırlar. Bu söyleme karşı toplum tarafından dışlanıyor olmanın toplumsal hayat içinde yer bulamamaya neden olup olmayacağı üzerine düşünmeleri sağlanmıştır. Dersin başlangıcında Deniz'in Romanların okuma yazma oranlarının düşük olması üzerine yaptığı yorum ile incelenen örnek olaya dair değerlendirmeleri arasındaki düşünce farklılığı aşağıda sunulan alıntılarda görülebilir.

> *Deniz: Bence Romanlar bence kendileri okumak istemiyor çünkü okula gitmelerini kimse engellemez. Bu ülkede okula gitmek her çocuğun hakkıdır. Suriyeliler bile savaştan kaçıp okula gelmişler burda okuyorlar. Romanlar okula gitmiyorlar sokaklarda. (dersin başlangıcında Romanların düşük okuma yazma oranlarına dair değerlendirme)*

> *Deniz: Hocam yani Sevda'nın yerinde ben olsaydım benim hayatımı çok kötü bir şekilde etkilerdi. Derslerime odaklanamazdım yani hiçbir şey çalışmak istemezdim. Çünkü arkadaşlarım beni dışlıyor yani Romanım diye Çingeneyim diye. O yüzden yani benim hayatımı çok kötü bir şekilde etkilerdi. Mesela arkadaşlarım beni aralarına alsalar belki doktor olacaktım ama beni aralarına almadıkları için ben o sorunları düşündüğüm için derslerime çalışamadığımdan dolayı hiçbir meslek sahibi olamam ve hayatta önemli bir yerimi kaybetmiş olurum. (Süreçte incelenen örnek olayda okulda ayrımcılığa uğrayan Roman çocuğun hayatına ilişkin değerlendirme.)*

Bütün bunlar dikkate alındığında öğrenenlerin "ideal, etik, ahlaki olan davranışın" ne olduğuna dair bir bilişe sahip olmalarına rağmen kendi tutum ve davranışlarındaki önyargıları ancak tartışmalar yoluyla fark edebildikleri söylenebilir. Derslerin başlangıcında öğrenenlerin ayrımcılık olarak nitelendirilebilecek davranışlarını meşrulaştırmak için sıklıkla "ötekini" sorumlu tutmaya çalıştıkları görülmüştür.

4.2.1.4. Irkçılık Konusu Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Uygulamalar kapsamında ırkçılık konusu 4 saatte ele alınmıştır. Irkçılığın ne olduğu, düşüncelerimize ve toplumsal yaşama etkileri tartışmaya açılmıştır. Uygulama sürecine ait verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak "öğrenenlerin ırkçılık konusuna yaklaşımları" ve "öğrenenlerin ürünlerinin niteliği" temalarına ait bulgular bu başlık altında sunulmaktadır. Bu bulgulara dayalı olarak ırkçılık konusunun ele alındığı ders sürecinin nasıl işlediği açıklanmaya çalışılır.

Dersin Kazanımları: 1) Toplumda uyum içerisinde yaşamaya engel olan farklı cinsiyetlere, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı önyargıları sorgular. 2) Irkçılığın azınlık gruplarına mensup olanlar üzerindeki olası etkilerini fark eder. 3) Dünya barışı ve ırkçılık arasındaki ilişkiyi tartışır.

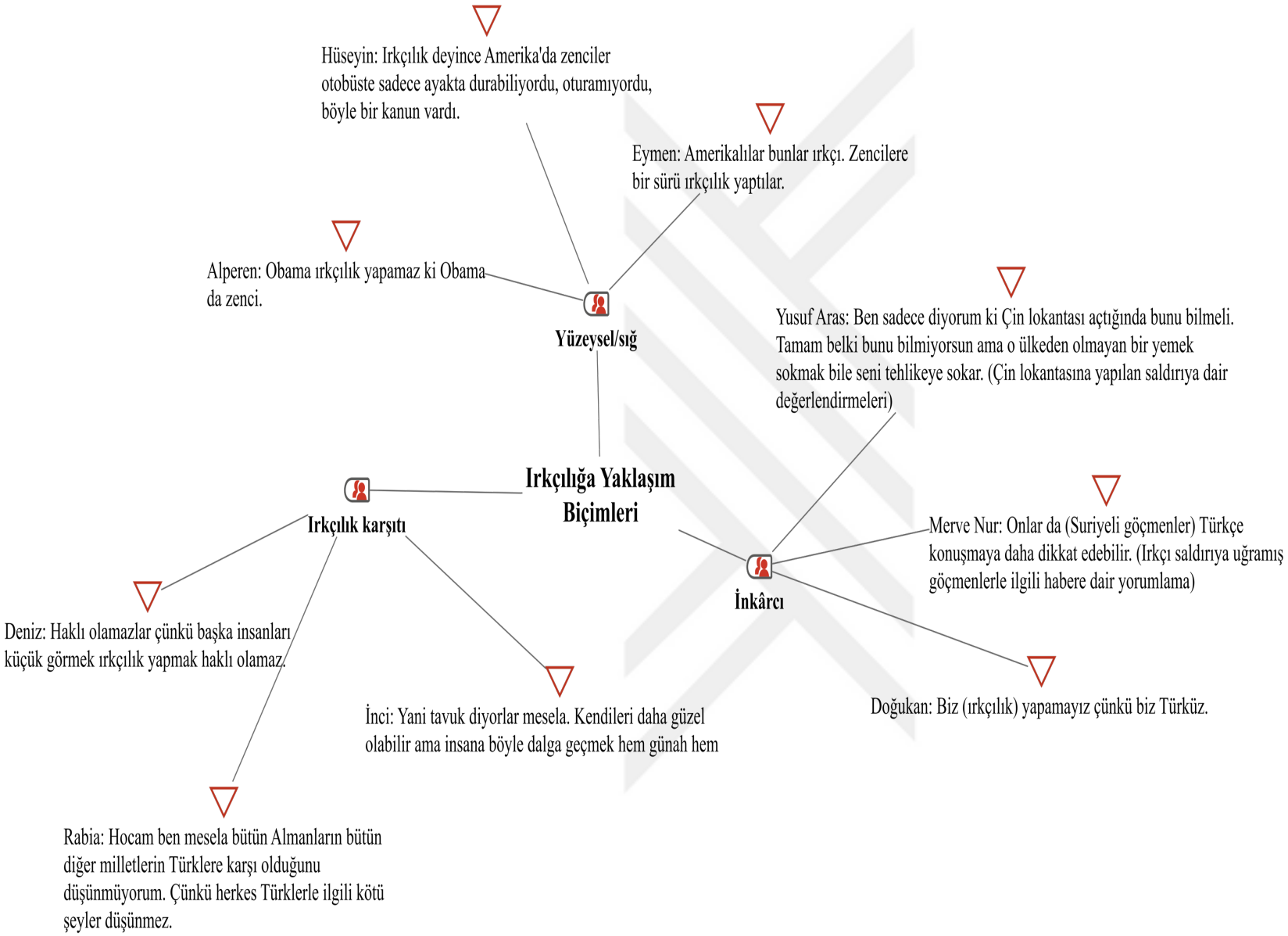
4.2.1.4.1. Öğrenenlerin Irkçılık Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Irkçılık konusunun ele alındığı ders sürecinin kayıtlarının analizi sonucunda öğrenenlerin ırkçılığa yaklaşımları; "ırkçılık karşıtı", "inkarcı" ve "yüzeysel/sığ" olarak belirlenmiştir. Öğrenenlerin ırkçılık konusuna yaklaşım biçimlerine dair açıklamalar tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17: Öğrenenlerin Irkçılık Konusuna Yaklaşım Biçimleri

Yaklaşım Biçimleri	**Tanımlayıcı Durumlar**	**Örnek İfadeler**
Irkçılık karşıtı	-Irkçı tutumları veya söylemleri fark eder. -Irkçı tutum ve davranışları onaylamadığını ifade eder.	-Çin lokantasına saldırının sebebi kültürümüzü yozlaştırıyorlar değil. Bu ırkçılıktır. (Ilgaz) -Diğer ülkelerde mesela bizim Türkleri iyi karşılamadıkları gibi bizim ülkemizde de Suriyelilere yapılıyor aynı şeyler. (Ufukcan)
İnkarcı	-Irkçılığın sorumlusu olarak kurbanları suçlar. -Irkçılık örneklerini münferit olay olarak değerlendirir. -Irkçılık mağduru söylemler ile diğerlerini suçlar.	-Tamam Türk ama adam da bunu bile bile açmasaymış Çin lokantası. (Çin lokantasına saldırı haberine dair yorumlamaları). (Yusuf Aras) -İlla ki bizde de ırkçılık yapan vardır ama çok nadir. (Eymen)
Yüzeysel/sığ	-Irkçılığı sadece siyahilere yapılan ayrımcılıklarla tanımlar. -Irkçılığı ülke dışında yaşanan durumlarla açıklar. -Irkçı tutum veya söylemleri ayırt edemez.	-Irkçılık, ben resmimde Trump'ı çizdim hocam. Trump Amerika'daki zencilere ırkçılık yapıyor ve onları ülkesinden atmaya çalışıyor. (Doruk) -Obama ırkçılık yapamaz ki Obama da zenci. (Alperen)

Tablo 4.17'de görülebileceği gibi öğrenenlerin ırkçılığa yaklaşım biçimleri ırkçılık karşıtı, inkarcı ve yüzeysel/sığ olarak kategorilendirilmiştir. Bu kategorilere ait örnek ifadelerin yer aldığı kod haritası aşağıda sunulmaktadır.


Hüseyin: Irkçılık deyince Amerika'da zenciler otobüste sadece ayakta durabiliyordu, oturamıyordu, böyle bir kanun vardı.
Eymen: Amerikalılar bunlar ırkçı. Zencilere bir sürü ırkçılık yaptılar.
Alperen: Obama ırkçılık yapamaz ki Obama da zenci.
Yüzeysel/sığ
Yusuf Aras: Ben sadece diyorum ki Çin lokantası açtığında bunu bilmeli. Tamam belki bunu bilmiyorsun ama o ülkeden olmayan bir yemek sokmak bile seni tehlikeye sokar. (Çin lokantasına yapılan saldırıya dair değerlendirmeleri)
Irkçılığa Yaklaşım Biçimleri
Irkçılık karşıtı
İnkârcı
Merve Nur: Onlar da (Suriyeli göçmenler) Türkçe konuşmaya daha dikkat edebilir. (Irkçı saldırıya uğramış göçmenlerle ilgili habere dair yorumlama)
Deniz: Haklı olamazlar çünkü başka insanları küçük görmek ırkçılık yapmak haklı olamaz.
İnci: Yani tavuk diyorlar mesela. Kendileri daha güzel olabilir ama insana böyle dalga geçmek hem günah hem
Doğukan: Biz (ırkçılık) yapamayız çünkü biz Türküz.
Rabia: Hocam ben mesela bütün Almanların bütün diğer milletlerin Türklere karşı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü herkes Türklerle ilgili kötü şeyler düşünmez.

Irkçılık karşıtı yaklaşım ırkçı tutum ve davranışları fark eder ve hangi koşulda olursa olsun ırkçı tutum ve davranışları onaylamaz. Ayrıca ırkçılığı belirli grupların ve ülkelerin tekelinde bir olgu olarak değerlendirmez. Irkçılığın ele alındığı ders sürecinde ilk etapta çocukların çoğunlukla ırkçılığı "bizden uzakta" olan ülkelerde yaşanan bir olgu olarak tanımladığı görülmüştür. Buna göre özellikle Amerikalılar ırkçıdır çünkü siyahileri toplumdan dışlarlar. Yine Avrupa da ırkçıdır, özellikle Türkleri ve Müslümanları sevmezler ve dışlarlar. Ders süreci boyunca örnek olaylar üzerinden yürütülen tartışmalarla öğrenenlerin yaygın ırkçı pratikleri fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda sunulan diyalogda çocukların başlangıçtakinin aksine yakın çevrede yaşanan ırkçı pratikleri fark ettikleri görülür.

Deniz: Suriyeli mültecilerin dükkanlarına saldırılar yapılmış. Ankara'da olmuş. Adam kendine dükkan açmış dükkanını bombalamışlar.

Ufukcan: Sosyal medya üzerinden yapmışlar.

Öğretmen: Ne demek bu sosyal medya üzerinden yapmışlar ne demek?

Ilgaz: Hocam yani bir olay oldu Suriyelilerin yaptığı bir olay. Bunu hemen tivitırdan yazınca herkes duydu. O zaman öç almak için Suriyelilere saldırdılar.

Öğretmen: Söyle.

Ufukcan: Diğer ülkelerde mesela bizim Türkleri iyi karşılamadıkları gibi bizim ülkemizde de Suriyelilere yapılıyor aynı şeyler.

Rüveyda: Sadece Suriyeliler değil Çin lokantası olayı var.

Ahmet: Her millette ırkçılık var. Her milletin bazıları ırkçı.

Burada özellikle Ufukcan'ın Suriyelilere yapılan saldırıları ırkçılık olarak değerlendirmesi önemli görülmektedir. Çünkü Ufukcan daha önce göç sorununun ele alındığı derslerde göçmenlerin olay çıkarıcı veya düzen bozucu olduğunu iddia eden önyargılı söylemleri sıklıkla kullanmıştır.

İnkarcı yaklaşım ırkçılığın yanlış olduğunu kabul etmesine rağmen çoğunlukla çeşitli stratejiler kullanarak ırkçı pratikleri meşrulaştırmaya çalışır. Irkçılığa maruz kalmış tarafın bazı davranışlarını ve özelliklerini sorgular ve bu davranışları ve özellikleri dolayısıyla ırkçılığa maruz kalmış olduğunu ifade eder. Buna göre örneğin saldırıya uğramış Çin restoranının sahibi "biraz da olsa" suçludur çünkü bu ülkede bir Çin restoranının hoş karşılanmayacağını düşünüp önlem almış veya bu restoranı hiç açmamış olması gerekir. Bu örnekte olduğu gibi ırkçı

yaklaşım doğrudan ırkçı davranışa değil diğer sebeplere odaklanır. Ayrıca inkarcı yaklaşıma dair söylemler mağdurları marjinalleştirmeye çalışarak bu muamelelere layık olduklarını ima eder. Ders sürecinde bazı çocukların özellikle Suriyeli göçmenlere karşı bu tutumu sergilemiş olduğu söylenebilir. Aşağıda sunulan diyalog mağdurların marjinalleştirilmesi ve ırkçı pratiklerin münferit bir olaymış gibi yansıtılması yoluyla ırkçılığın görmezden gelinmesine örnek olarak sunulabilir:

Yusuf Aras: Gudrun'a bir sözüm var, geber!

Öğretmen: Şiii! Lütfen! Peki siz hiç çevrenizde böyle olaylara şahit oldunuz mu?

...

Ceren: Hocam hocam bizim öğretmenlerimiz ırkçılık yapmaz. Mesela burda Suriyeli çocuklara öğretmenlerimiz onlara yardım eder, onlara mont ayakkabı bile aldılar. Suriyeliler kavga çıkarsa bile öğretmenlerimiz yardım ediyor.

Batuhan: Hocam biz onlarla oynamıyoruz ama aynı durum değil. İkisi başka.

Öğretmen: Nesi başka?

Yusuf Aras: Hocam aynı değil, aynı değil. Tamam biz de Suriyelileri istemiyoruz ama tam da istemiyoruz değil. Ülkelerindeki savaşlardan kaçtılar diye eleştiriyoruz ve biz ırkçılık yapmıyoruz.

Öğretmen: Tamam siz yapıyorsunuz demedim, nesi başka dedim. Söyle sen.

Alperen: Hocam bu ülkede de bazıları kesin ırkçılık yapıyor ama çok nadirdir. Bi kere dinimizde haramdır.

Yusuf Aras: Biz onlar Suriyeli olduğu için mi diyoruz? Türkler Almanya'ya çalışmaya gittiler, kaçmadılar.

Öğretmen: Tamam o zaman şöyle sorayım hikayeye dönelim hikayedeki Türkler Almanya'ya sığınmış olsaydı örneğin savaştan kaçıp sığınmış olsalardı bu Gudrun'un veya öğretmenin davranışlarını haklı çıkarır mıydı?

Bu diyalogda bahsi geçe hikaye Fakir Baykurt'un Barış Çöreği isimli hikayesidir. Derste hikayeden yola çıkılarak bazı ırkçılık örnekleri tartışmaya açılmıştır. Hikayenin kahramanlarından olan Alman çocuklar aynı sınıftaki Türk çocukları dışlar ve Türk oldukları için aralarına almazlar. Sınıftaki çocukların hepsi hikayedeki Türklere yönelik ırkçı tutumlara tepki göstermiştir. Daha sonra Batuhan hikayedeki durumla kendilerinin içinde bulundukları durum arasında bağ kurmuştur. Ancak Yusuf Aras iki durumun benzemediğini söylemiş ve okullarındaki Suriyeli çocuklarla oynamamalarının gerekçesini açıklamadan durumu Suriyeliler

üzerinden değerlendirmeye çalıştığı görülmüştür. Yine diyalogda Alperen'in bu ülkede yaşanan ırkçılık vakalarını münferit olaylar olarak değerlendirmeye çalıştığı görülmüştür.

Irkçılığa karşı öğrencilerin sergiledikleri bir diğer yaklaşım yüzeysel/sığ yaklaşımdır. Yüzeysel/sığ yaklaşım ırkçılığın temel gerekçesini ten renginin farklı olmasına dayandırır. Bu bakış açısına sahip olanlar ırkçılığı çoğunlukla siyahilerin maruz kaldığı olaylarla örneklendirirler. Ayrıca temel gerekçesi ten rengi olan ırkçı tutum ve davranışların dışındaki ırkçı pratikleri ayırt edemeyebilirler. Aşağıdaki diyalog yüzeysel yaklaşıma örnek olarak sunulmuştur.

Eymen: Hocam ben hayvanlardan örnek vereceğim. Mesela bembeyaz bir tavşan diyelim bembeyaz tavşanlar var, bir sürü tavşan. Arkadan gri bir tavşan geliyor. Onlar da diyor ki senin rengin gri sen daha eee biz daha üstün bir tavşanız.

Emir Kadir: Gri tavşan kendini beyaza boyayabilir.

Öğretmen: Öyle mi?

Emir Kadir: Evet o zaman dışlanmaz.

Öğretmen: Bu doğru bir çözüm mü sence?

Emir Kadir: Hocam o zaman onu dışlamazlar bence.

Öğretmen: Neden beyaz tavşanlar gri tavşanları olduğu gibi kabul etmesin.

Soner: Hocam daha güzel olur.

Emir Kadir: Olur ama kabul etmiyorsa gri tavşan içlerine girmeye çalışabilir.

Yukarıdaki diyalogda Eymen'in verdiği örnekteki beyaz tavşanlar gri tavşana karşı ırkçılık yaparlar. Emir Kadir ise Eymen'in örneğindeki ırkçı davranışı görmezden gelerek gri tavşanın kendini beyaza boyamasını tavsiye eder. Ona göre bu sayede gri tavşan beyazların arasına girebilir ve sorun çözülmüş olur.

Irkçılığın tartışmaya açıldığı dersler boyunca öğrenenlerin daha çok ırkçılığa inkarcı ve yüzeysel/sığ yaklaşım gösterdikleri söylenebilir. Tartışmaların başlangıcında ırkçılığın gerekçesini çoğunlukla ten renginin farklı olmasına dayandırdıkları görülmüştür. Ayrıca yine tartışmaların başlangıcına özellikle Amerikalıların ve Avrupalıların ırkçı olduğu yönünde söylemler hakimdir. Tartışmalar boyunca ırkçı pratikleri ayırt edebilecekleri örneklerin analiz

edilmesiyle öğrenenlerin sıradanlaşan ve görmezden gelinen ırkçı pratikleri ve tutumları fark etmeye başladıkları gözlenmiştir.

4.2.1.4.2. Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

Irkçılık konusunun ele alındığı 4 saatlik derste resim yapma, çalışma yaprakları (hikaye inceleme ve hikayeyi yeniden yazma) ile büyük grup tartışması ve örnek olay etkinlikleri yapılmıştır. Araştırma raporunda farklı türde etkinliklere yer vermiş olmak için resim çizme etkinliği örnek olarak seçilmiştir. Aşağıda etkinliğin detaylarına ait bilgiler yer almaktadır. Ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan etkinlik puanlama anahtarı tablo 4.18'de sunulmaktadır:

Etkinlik: Irkçılığı anlatan resim çizme.

Yönerge: Çocuklar sizce ırkçılık nedir? Şimdi size verdiğim malzemeleri kullanarak ırkçılığı anlatan bir resim çizeceksiniz. Resminizde ne anlatmak istediğinizi kağıdın arkasına yazmanız gerekiyor. Çizim için süreniz 20 dakikadır.

Tablo 4.18: Irkçılık Konusu Resim Çizme Etkinliği Puanlama Anahtarı.

Ölçütler	**Göstergeler**	**Puan**
Resmin ırkçılığın ne olduğuna dair bir mesaj içermesi	-Resimde öğrenci açısından ırkçılığın ne anlama geldiği anlatılır. -Resmin yazılı mesajı ile kompozisyonu uyumludur.	
Resimde anlatılmak istenilen yazıyla ifade edilmiş olması	-Öğrenci resimde anlatmak istediğini kâğıdın arkasında açıklar. -Bu ifade açık ve anlaşılırdır.	
Resmin tamamlanmış olması	-Resimde anlatılmak istenen mesaj tamamlanmıştır.	
	Toplam	
		Nitelikli (3) **Ortalama (2)** **Geliştirilmeli (1)**

Irkçılık konusundaki dersin başlangıcında çocuklardan ırkçılığı anlatan birer resim çizmeleri istenmiştir. Bu yolla öğrencilerin ırkçılığı nasıl anlamlandırdığı ve tanımladığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Çizilen resimler araştırmacı ve Görsel Sanatlar Eğitimi alanında doktora yapmış olan ve çocuk resimleri konusunda çalışan bir uzman tarafından puanlanmıştır.

Resimlerin değerlendirilmesinde, 7-9 arası puan "nitelikli", 4-6 arası puan "ortalama" ve 1-3 arası puan "geliştirilmeli" olarak kabul edilmiştir. Resimlerin niteliğine dair bulgular tablo 4.19'da sunulmaktadır.

Tablo 4.19: Irkçılık Konusu Resim Çizme Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliğine İlişkin Bulgular

Ürünlerin Niteliği	**Öğrenci**	**Sayı**
Nitelikli	Ahmet, Abdullah, Alperen, Batu, Batuhan, Buğra, Büşra, Ceren, Emir Kadir, Eymen, , Melisa, Merve Nur, Soner, Tuğçe, Yusuf Aras	15
Ortalama	Alican, Celil Tuna, Doruk, Hüseyin, Yunus, Zehra Nur	6
Geliştirilmeli	-	-
Anlamsız/Yapmadı	Gökberk	1
Gelmedi	İnci, Aras, Berkan, Cem, Deniz, Doğukan, , Ilgaz, Rabia, Rüveyda, Selim, Şeyda, Ufukcan	12

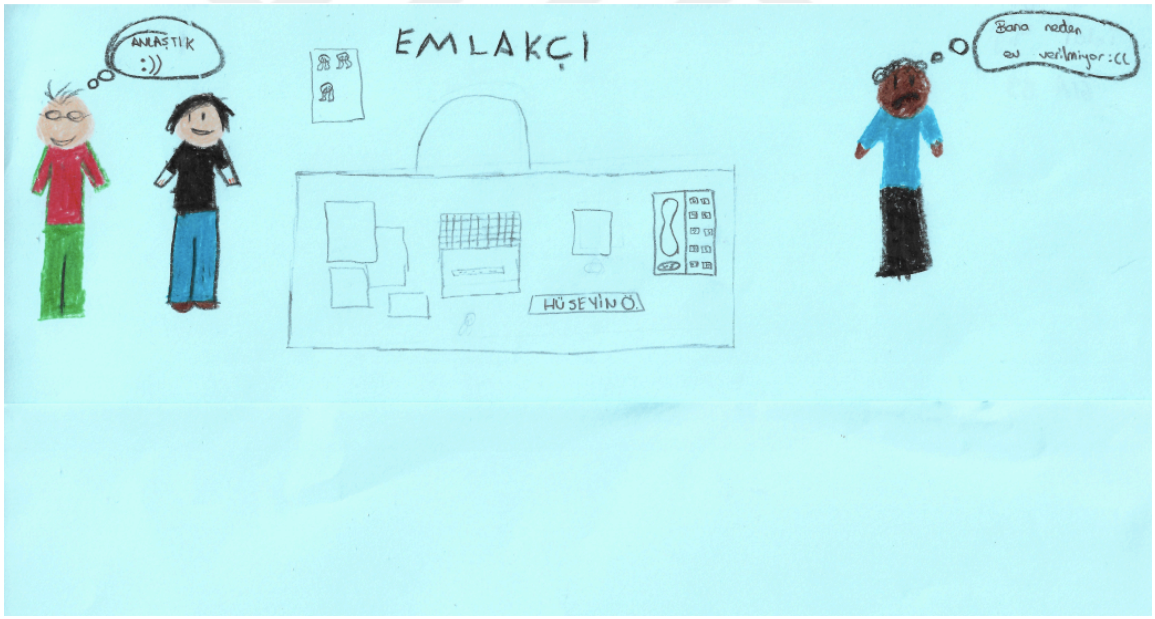
Resimler puanlama anahtarı ile değerlendirildikten sonra yine Görsel Sanatlar Eğitimi alanında doktora yapmış olan ve çocuk resimleri konusunda çalışan bir uzman tarafından analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Çizimler çocukların resimsel becerileri ile sınırlı olduğundan yapılan tüm yorumlar da bu doğrultuda sınırlıdır. Ayrıca yorumlayıcının çocukların şahsiyetlerine özgü resimsel anlatım tarzlarını bilmediğinden elde edilen çıkarımlar sadece tek resim üzerinden yapılan incelemelerle sınırlıdır.

Çocukların resimleri anlam bakımından incelendiğinde bazı ortak anlamlara ulaşılmıştır. Buna göre çocuklar ırkçılığı genellikle alan ya da bölge ayırımı şeklinde resmetmiştir. Çoğunlukla iki farklı grup var ve bu grupların kendi belirledikleri ya da önceden belli olan alanları-mekanları-yerleri vb. var. Bu iki gruptan biri diğerini kendi alanına almıyor ve grupların aralarında mesafe var. Büyük çoğunlukla gerekçeleri ten renginin farklı olması yönünde. Resimlerde ırkçılığa maruz kalan taraftaki figürler çoğunlukla koyu tenli olarak çizilmiştir. Yine çoğunlukla ırkçılığa maruz kalan tarafta olan figürler daha yalnız ve üzgün olarak tasvir edilmiştir. Irkçı tutumlar sergileyen tarafta olanlar ise daha güçlü, sayıca çoğunlukta ve acımasız olarak çizilmiştir. Buradan yola çıkarak çocukların ırkçılığı daha çok siyahilere yapılan ayrımcılık üzerinden tanımladığı söylenebilir.

Resimlerdeki ikinci yaygın anlatı ünlü birine yönelik izlenimlerle ırkçılığın temsil edilmeye çalışılmasıdır. Altı çocuğun ırkçılığın temsili olarak Amerika Birleşik Devletleri Başkanı

Donald Trump'ı çizmeyi tercih etmiştir. Resimlerde Trump çoğunlukla asabi, saldırgan ve güçlü olarak tasvir edilmiştir. Trump'a dair çizimlerde büyük olarak çizilmesi güçlü ve otoriter olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca dişlerinin belirgin ve kaşlarının çatık resmedilmesi yine asabiyet, saldırganlık ifadesidir. Burnunun belirgin bir çizgiyle ve burun delikleriyle ayrıntılı çizilmesi güç simgesi olarak yorumlanabilir. Genel olarak bakıldığında bütün Trump çizimlerinde yüz ifadesi kötü bir karakteri yansıtır.

Ahmet'in çizimi ırkçılığı siyahilere yapılan ayrımcılık üzerinden tanımlayan resimlerden birine örnek verilebilir. Resme bakıldığında siyahi olarak tasvir edilen ve ev arayan kişi kendisine ev verilmediğinden dert yanarken siyahi olmayan bir kişinin emlakçıyla anlaştığı görülebilir. Ahmet resimde anlatmak istediğini şöyle ifade etmiştir: "*Bu resimde ırkçılığı anlattım. Zenci insanların dışlanmasını diğer insanların umursamamasını anlatmaya çalıştım.*"



Irkçılığın yine siyahilere yapılan ayrımcılık üzerinden tanımlandığı resme Soner'in çalışması örnek verilebilir. Soner resimde anlatmak istediğini şu sözlerle ifade etmiştir: "*İki beyaz arkadaş zenci çocuk ile dalga geçiyorlar. Zenci çocuk üzülüyor.*"



Irkçılık imajı olarak Trump'ın kullanıldığı resimlerden biri Doruk tarafından çizilmiştir. Doruk resminde anlatmak istediğini şu şekilde ifade etmiştir: "*Trump zenci insanlara ve Suriyelilere ırkçılık yapıyor. Bunu anlatmaya çalıştım*."



4.2.1.5. Düşünce ve İfade Özgürlüğü Konusu Uygulama Sürecine Ait Bulgular

Düşünce ve ifade özgürlüğü konusu 4 saatte ele alınmıştır. Vikipedi'nin erişime engellenmesi bağlamında temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanması tartışmaya açılmıştır. Daha önce değinildiği gibi tartışmaların en hararetli olduğu ve daha fazla sayıda öğrencinin katılım gösterdiği konu toplumsal cinsiyet konusudur. Bütün uygulamalar boyunca en fazla sayıda öğrencinin tartışmalara katılım gösterdiği ikinci konu düşünce ve ifade özgürlüğü konusudur. Dersler boyunca öğrenenlerin büyük çoğunluğu söz almak istemiş ve konuya dair fikrini açıklamıştır. Toplumsal cinsiyet konusuna benzer biçimde bu konuda katılım düzeyinin fazla olması iki gerekçeye dayandırılmıştır. Birincisi çocuklar aktif birer internet kullanıcısı olduğundan ve Vikipedi çocukların çoğunluğunun bildiği ve kullandığı bir internet sitesi olduğundan internet yasaklarına karşı ilgili oldukları düşünülmektedir. İkincisi ise derste bütün öğrenenlerin aktif olarak sürece katılmasına imkan sunan düşün eşleş paylaş ve görüş geliştirme gibi tekniklerinin kullanılmış olmasının katılımı artırmış olabilir.

Vikipedi yasağı bağlamında düşünce ve ifade özgürlüğünün tartışmaya açıldığı ders kayıtlarının analizi sonucunda "öğrenenlerin ürünlerinin niteliğine" ve "öğrenenlerin düşünce ve ifade özgürlüğü konusuna yaklaşımlarına" ait bulgular bu başlık altında sunulmaktadır. Bulgulara dayalı olarak düşünce ve ifade özgürlüğü konusunun ele alındığı ders sürecinin nasıl işlediği açıklanmaya çalışılır.

Dersin Kazanımları: 1) Ulusal güvenlik önlemi olarak temel hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasının gerekliliğini tartışır.

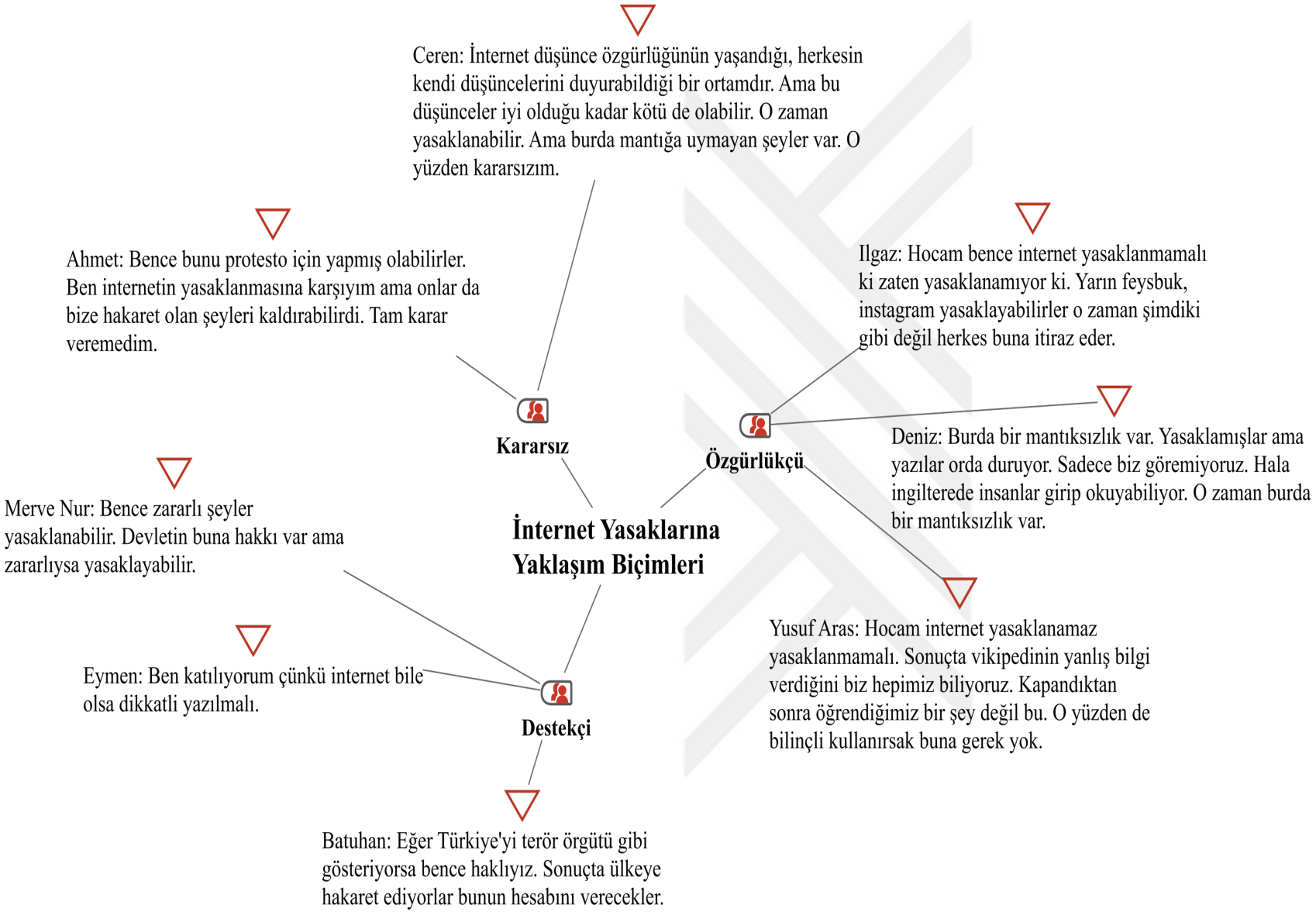
4.2.1.5.1. Öğrenenlerin Düşünce ve İfade Özgürlüğü Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin Bulgular

Düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında Vikipedi yasağının hak ihlali olup olmadığı konusunun ele alındığı ders sürecinin kayıtları analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğrenenlerin Vikipedi ve internet yasaklarına yaklaşım "destekçi", "özgürlükçü" ve "kararsız" olarak belirlenmiştir. Öğrenenlerin Vikipedi ve internet yasaklarına yaklaşım biçimlerine dair açıklamalar tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20: Öğrenenlerin Vikipedi'nin Yasaklanması Konusuna Yaklaşım Biçimleri.

Yaklaşım Biçimleri	Tanımlayıcı Durumlar	Örnek İfadeler
Destekçi	-Vikipedi yasağını desteklediğini ifade eder. -Vikipedi yasağının haklı bir uygulama olduğunu savunur.	-İngilizce sayfasında yazılmış şeyler ama ülkemiz hepsini kapatmış. Bu protesto için yapılmış. O yüzden ben hak veriyorum. (Eymen) -İnternette her türlü kötülük var ve bence doğru yapmışlar. (Selim)
Özgürlükçü	-Vikipedi yasağına karşı çıkar. -Vikipedi yasağının doğru bir uygulama almadığını savunur.	-Pastebin gibi Avrupa ülkelerinde yasaklı olmayan siteler ve benzeri şeyler yasaklı olmamalı. (Doğukan) -Katılmıyorum çünkü internet sitelerini yasaklamak birnevi insanların kişisel düşüncelerini ifade etmelerini kısıtlamak demektir. (Emir Kadir)
Kararsız	-Vikipedi yasağının haklı bir uygulama olup olmadığı konusunda kararsız olduğunu ifade eder.	-Bence zararlı siteler yasaklanabilir. Vikipedi'nin yazdıkları da zararlı ama gerekli olduğu yönleri vardır illa. (Tuğçe) -Ben kararsızım (Vikipedi) olsa da olur olmasa da olur. (Alperen)

Ele alınan konular içerisinde düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında Vikipedi yasağı öğrenenlerin belirgin biçimde bir pozisyon alabildiği konudur. Ders süreci boyunca öğrenenlerden bazıları internette çok zararlı içerikler olduğu için bu yasağı devletin kendini koruma refleksi olarak değerlendirmiş ve internetin kontrol altına alınması gerektiğini savunmuştur. Bazıları internetteki zararlı içeriklerden korunmanın yolunun yasaklar değil bilinçli kullanım olduğu ve zaten yasaklama ile erişimin tamamen engellenmesinin mümkün olmadığı gibi gerekçelerle internetin yasaklanmaması gerektiğini düşünmektedir. Bazılarının ise bu yasağı desteklemek veya yasağa karşı çıkmak konusunda kararsız kaldığı görülmüştür. Düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında Vikipedi yasağının hak ihlali olup olmadığına dair "destekçi", "özgürlükçü" ve "kararsız" temalarına ilişkin örnek ifadelerin yer aldığı kod haritası aşağıda sunulmaktadır.


Ceren: İnternet düşünce özgürlüğünün yaşandığı, herkesin kendi düşüncelerini duyurabildiği bir ortamdır. Ama bu düşünceler iyi olduğu kadar kötü de olabilir. O zaman yasaklanabilir. Ama burda mantığa uymayan şeyler var. O yüzden kararsızım.
Ahmet: Bence bunu protesto için yapmış olabilirler. Ben internetin yasaklanmasına karşıyım ama onlar da bize hakaret olan şeyleri kaldırabilirdi. Tam karar veremedim.
Ilgaz: Hocam bence internet yasaklanmamalı ki zaten yasaklanamıyor ki. Yarın feysbuk, instagram yasaklayabilirler o zaman şimdiki gibi değil herkes buna itiraz eder.
Kararsız
Özgürlükçü
Deniz: Burda bir mantıksızlık var. Yasaklamışlar ama yazılar orda duruyor. Sadece biz göremiyoruz. Hala ingilterede insanlar girip okuyabiliyor. O zaman burda bir mantıksızlık var.
Merve Nur: Bence zararlı şeyler yasaklanabilir. Devletin buna hakkı var ama zararlıysa yasaklayabilir.
İnternet Yasaklarına Yaklaşım Biçimleri
Yusuf Aras: Hocam internet yasaklanamaz yasaklanmamalı. Sonuçta vikipedinin yanlış bilgi verdiğini biz hepimiz biliyoruz. Kapandıktan sonra öğrendiğimiz bir şey değil bu. O yüzden de bilinçli kullanırsak buna gerek yok.
Eymen: Ben katılıyorum çünkü internet bile olsa dikkatli yazılmalı.
Destekçi
Batuhan: Eğer Türkiye'yi terör örgütü gibi gösteriyorsa bence haklıyız. Sonuçta ülkeye hakaret ediyorlar bunun hesabını verecekler.

Vikipedi yasağına destekçi yaklaşım bu uygulamanın haklı olduğunu savunur. Bu görüşü destekleyenler internetin bireysel veya toplumsal olarak zararlı olabilecek bir çok içerikle dolu olduğunu bu sebeple kontrol altına alınması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca bazıları devletin "mutlaka" en iyi kararı almış olacağını ifade etmiştir. Aşağıda sunulan kesit görüş geliştirme tartışmalarında destekçi yaklaşıma örnek gösterilebilir:

> ***Aras**: Benim düşüncem Vikipedi kötü kullanıldığı için erişime kapatılsın. Çünkü herkes kendi kafasından yazdığı için biz de mağdur oluyoruz ve yanlış bilgiler alıyoruz.*
>
> ***Öğretmen**: Tamam şimdi arkadaşın ne düşünüyor?*
>
> ***Doruk**: Hocam yalan yanlış bilgiler veren Vikipedi kapatılması iyi oldu çünkü bazı insanlar yanlış bilgiler verdiğini biliyor ama bazı insanlar bilmiyor ve bundan dolayı bu insanlar bu sitedeki yanlış bilgilere inanabilir. Bu devletimize ve bize zarar verir.*
>
> ***Aras**: Arkadaşımla aynı düşünüyoruz. Düşünce özgürlüğü var ama düşünce terörizmi yok bunu düşünüyoruz.*

Aras ve Doruk düşün eşleş paylaş etkinliğindeki eşlerden biridir. İkisinin de Vikipedi yasağını destekleyen tarafta olduğu görülür. Aras düşünce özgürlüğünün de bir sınırı olması gerektiğini düşünmektedir.

Özgürlükçü yaklaşım Vikipedi erişim engelinin ve internet yasaklarının doğru bir uygulama almadığını savunur. Bu görüşte olanlar Vikipedi'yi yasaklamanın çözüm olmadığını, bunun yerine sorunlu içeriğin değiştirilmesi için çabalamak gerektiğini, internet yasaklarının ifade özgürlüğü ihlali olduğunu düşünmektedir. Özgürlükçü yaklaşım sergileyen bazı öğrenciler Türkiye'den Vikipedi'ye erişilemezken diğer ülkelerde sorunlu görülen içeriğe hala erişilebilir olmasının "mantıksız" bir durum olduğunu belirtmiştir. Görüş geliştirme tartışmalarından aşağıda sunulan kesit özgürlükçü yaklaşımı benimseyen söylemlere örnektir:

> ***Şeyda**: Sadece yanlış bilgilerin olduğu sayfalara düzeltilebilirdi. Yalan yanlış bilgilerin yanında doğru bilgiler de var. Tamamen kapatılmasını gereksiz buluyorum.*
>
> ***Öğretmen**: Arkadaşın ne düşünüyor?*
>
> ***Şeyda**: İkimizin düşüncesi de aynı.*
>
> ***Öğretmen**: Öyle mi? Sen de öyle mi düşünüyorsun?*
>
> ***Rabia**: Evet hocam. Ben arkadaşıma katılıyorum. O zaman ilerde feysbuk, yutup, instagram gibi uygulamaları da kapatabilirler. Doğru olmadığını savunuyorum.*

Yukarıdaki diyalogdan yola çıkılarak Şeyma ve Rabia'nın internet yasaklarına karşı özgürlükçü bir yaklaşım benimsediği söylenebilir.

Kararsız yaklaşımı benimseyenlerin ise Vikipedi erişim engeli ve internet yasaklarının haklı bir uygulama olup olmadığı konusunda kesin bir karara varamadığı görülür. Bazıları yasaklara karşı çıksa bile kararı devlet almış olduğu için doğru olmuş olabileceğini bu sebeple karar veremediğini ifade etmiştir. Aşağıda sunulan diyalog kararsız yaklaşıma örnek olarak sunulabilir:

> ***Berkan**: Kararsızım benim için fark etmez. Ama devlet yasakladıysa bir bildiği vardır. Ama bazı yönleri mantıksız olabilir.*
>
> ***Öğretmen**: Tamam evet sen ne düşünüyorsun peki?*
>
> ***Batuhan**: Ben öyle düşünmüyorum. Özgür düşünce bile bir yere kadardır. Biri hakkında her şeyi söyleyemezsin. Bu özgürlük olmaz yanlış bir davranıştır.*

Vikipedi erişim engeli üzerine yürütülen tartışmalar boyunca öğrenenler bir pozisyon almış ve süreçte inceledikleri kanıtlara dayalı olarak görüşlerini gerekçelendirmişlerdir.

4.2.1.5.2. Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

Düşünce ve ifade özgürlüğü bağlamında Vikipedi'nin yasaklanmasının tartışmaya açıldığı ders 4 saatte tamamlanmıştır. Bu derste düşün-eşleş-paylaş ve görüş geliştirme teknikleri birlikte kullanılmıştır. Etkinlik sürecinde kullanılan görüş geliştirme formları değerlendirme için örnek etkinlik olarak seçilmiştir. Aşağıda etkinliğin detaylarına ait bilgiler yer almaktadır. Ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılan etkinlik puanlama anahtarı tablo 4.21'de sunulmaktadır:

Etkinlik: Düşün-eşleş paylaş etkinliği ile görüş geliştirme

Yönerge: 1) Çocuklar "Ülke güvenliğini sağlama gerekçesiyle Vikipedi'nin yasaklanması haklı bir uygulamadır." diye bir önerme var. Elinizdeki küçük kağıtlara bu konudaki fikrinizi yazın ve tahtada bulunan "Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum" biçimindeki seçeneklerden uygun olanın hemen altına yapıştırın. 2) Vikipedi'nin yasaklanması konusundaki görüşünüzü gerekçeli olarak elinizdeki formda ilgili yere yazın. En yakınınızdaki kişiyle (serbest bir şekilde yürürlerken) eşleşin. Şimdi biriniz A biriniz B olun. Önce A'lar konu hakkındaki görüşünü ve

gerekçelerini açıklasın daha sonra B'ler aynı şekilde açıklamalarını yapsın. Birbirinizin görüşlerini değerlendirin.

Tablo 4.21: Düşünce ve İfade Özgürlüğü Konusu Düşün Eşleş Paylaş Etkinliği Puanlama Anahtarı.

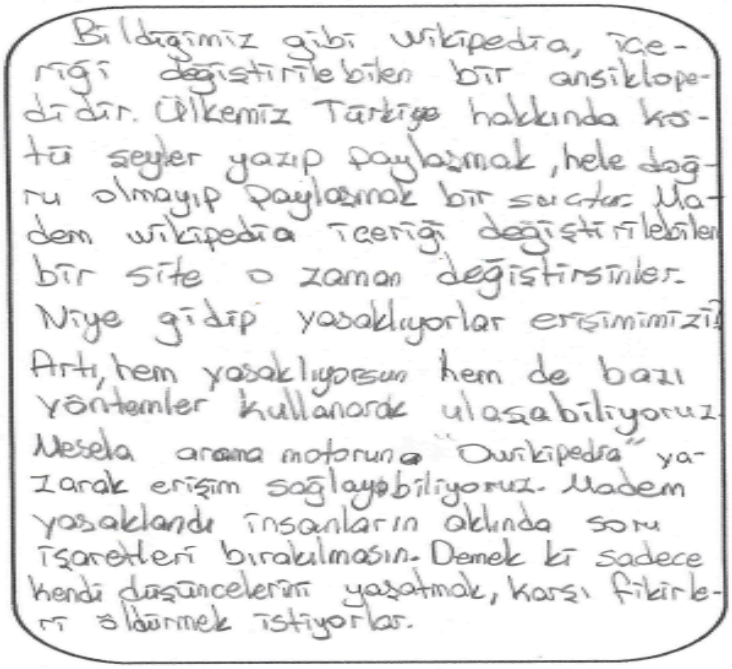
Ölçütler	**Göstergeler**	**Puan**
Vikipedi yasağını düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında değerlendirme	-Vikipedi'nin yasaklanması konusuna dair farklı görüşlerden bir pozisyon seçer. -Konuya ilişkin görüşünün ne olduğunu açıkça belirtir. -Görüşünü düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında değerlendirir.	
Düşüncelerini gerekçelendirme	-Görüşünü gerekçelendir. -Neden böyle düşündüğünü ifade eder.	
Açık ve anlaşılır bir anlatım	-Anlatılmak istenileni açık bir şekilde ifade eder. -Muğlak ve anlaşılmaz ifadeler kullanmaz.	
	Toplam	
	Nitelikli (3) **Ortalama (2)** **Geliştirilmeli (1)**	

Etkinliklerin değerlendirilmesinde, 7-9 arası puan "nitelikli", 4-6 arası puan "ortalama" ve 1-3 arası puan "geliştirilmeli" olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin ürünlerinin niteliğine dair bulgular tablo 4.22'de sunulmuştur.

Tablo 4.22: Düşünce ve İfade Özgürlüğü Konusu Düşün Eşleş Paylaş Etkinliği Öğrenci Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

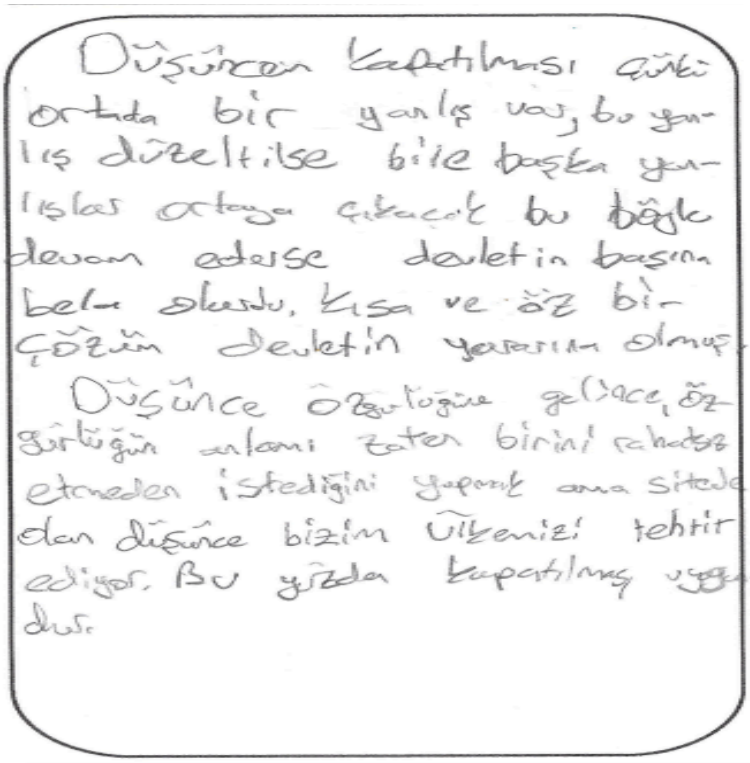
Ürünlerin Niteliği	**Öğrenci**	**Sayı**
Nitelikli	Ahmet, Buğra, Ceren, Deniz, Emir Kadir, Eymen, İnci, Ilgaz, Melisa, Rabia, Yusuf Aras	11
Ortalama	Alican, Alperen, Aras, Batu, Batuhan, Berkan, Doruk, Doğukan, Merve Nur, Rüveyda, Ufukcan, Soner, Şeyda, Zehra Nur	14
Geliştirilmeli	Büşra, Hüseyin, Tuğçe, Selim	4
Anlamsız/Yapmadı	Celil Tuna, Cem, Yunus	3
Gelmedi	Abdullah, Gökberk,	2

Tablo 4.22 incelendiğinde 11 öğrencinin ürünlerinin nitelikli, 14 öğrencinin ürünlerinin ortalama, 4 öğrencinin ürünlerinin ise geliştirilmeli olarak sınıflandırıldığı görülür. Nitelikli olarak değerlendirilen Melisa'nın düşünce kartı aşağıda sunulmaktadır.


Bildiğimiz gibi Wikipedia, içeriği değiştirilebilen bir ansiklopedidir. Ülkemiz Türkiye hakkında kötü şeyler yazıp paylaşmak, hele doğru olmayıp paylaşmak bir suçtur. Madem wikipedia içeriği değiştirilebilen bir site o zaman değiştirsinler. Niye gidip yasaklıyorlar erişimimizi? Artı, hem yasaklıyorsun hem de bazı yöntemler kullanarak ulaşabiliyoruz. Mesela arama motoruna "wikipedia" yazarak erişim sağlayabiliyoruz. Madem yasaklandı insanların aklında soru işaretleri bırakılmasın. Demek ki sadece kendi düşüncelerini yaşatmak, karşı fikirleri öldürmek istiyorlar.

Melisa yazısında Vikipedi'nin ne olduğunu ve yasaklanma gerekçesini açıklar. Ona göre siteye erişimin tamamen engellenmesi gereksizdir bunun yerine yanlış içeriğin düzeltilebileceğini belirtir. Yasaklı olmasına rağmen isteyenlerin çeşitli yöntemlerle siteye erişebildiğinden bahseder. Vikipedi'ye farklı yöntemlerle erişilebilir olduğu derste öğretmen tarafından verilen bir bilgi değildir. Öğrencinin erişim engeli getirilmiş olmasına rağmen siteye erişilebilmesini tutarsızlık olarak gördüğü ve eleştirdiği anlaşılır. Görüş geliştirme etkinliği sonrasında da Melisa fikrini değiştirmemiştir.

Nitelikli olarak değerlendirilen yazılardan bir diğeri Buğra'ya aittir. Buğra'nın görüşüne göre özgürlüklerin sınırı olduğu gibi düşünce özgürlüğünün de sınırları vardır. Vikipedi'deki içerikler ülkeye zarar verici nitelikte olduğu için devlet kendini koruma amaçlı erişim engeli getirmekte haklıdır.


Düşünce kapatılması çünkü ortada bir yanlış var, bu yanlış düzeltilse bile başka yanlışlar ortaya çıkacak bu böyle devam edersе devletin başına bela olacak. Kısa ve öz bir çözüm devletin yaptırım olmuş.
Düşünce özgürlüğüne gelince, özgürlüğün anlamı zaten birini rahatsız etmeden istediğini yapmak ama sitede olan düşünce bizim ülkemizi tehdit ediyor. Bu yüzden kapatılmış uygundur.

Görüş geliştirme etkinliği sonrasında Buğra fikrini değiştirmemiştir. Buğra'nın Vikipedi'de Türkiye aleyhine olan içeriklerin ülkeye zarar verdiği için bu içeriklere yer vermenin bir suç olduğunu dolayısıyla devletin bu suça karşı yaptırım uygulama hakkı olduğunu savunduğu diyalogdan bir kesit şöyledir:

Buğra: Yapabilir Devlet bunu yapabilir.

Rüveyda: Yapabilir ama tek bizim ülkemizde kapanması saçma olmuş yazılar orda duruyor hala.

Buğra: Dursun Viki de zarara uğrayınca yanlış yaptığını anlar.

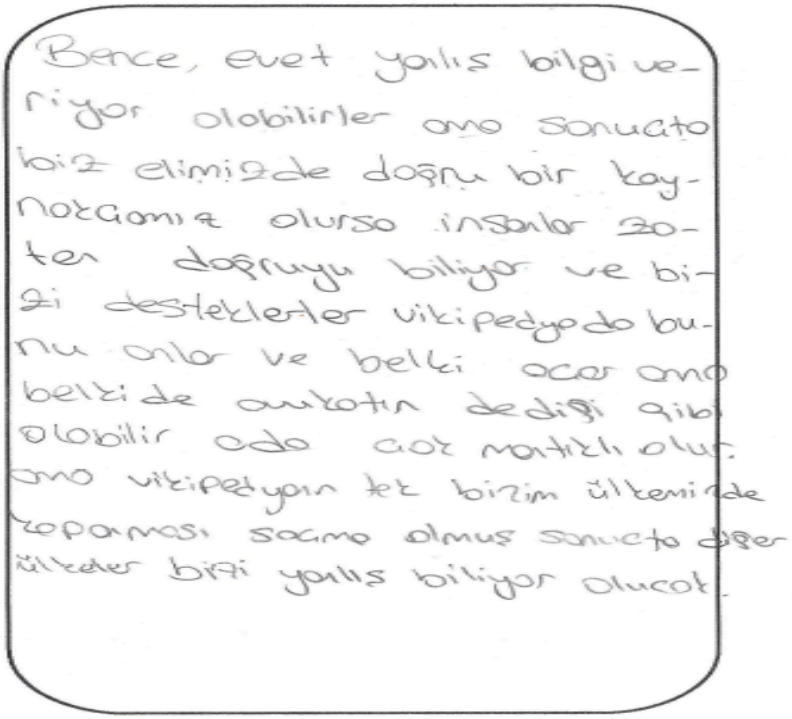
Rüveyda: Nasıl zarara uğrasın?

Buğra: Türkiye'den girilmeyince zarara uğrayacak. Sen bana zarar verirsen ben de cezanı keserim.

Rüveyda: Sadece bizim ülkemizden kapatılması saçma geliyor bizi diğer ülkelere kötü gösteriyor.

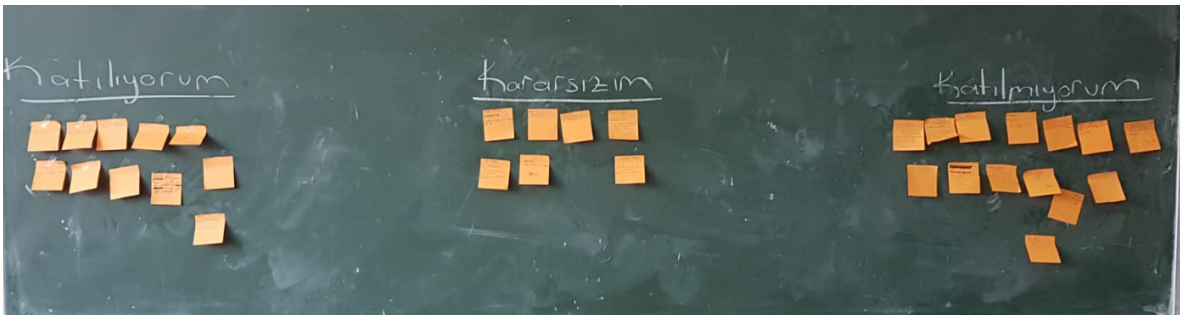
Rüveyda'nın düşünce kartı ortalama olarak değerlendirilmiştir. Yazı incelendiğinde görüşünü açıkça ifade ettiği, neden böyle düşündüğüne dair gerekçe sunduğu görülmektedir. Ancak görüşünü düşünce ve ifade özgürlüğü ile ilişkilendirmez ve bazı ifadeleri yeterince açık

ifade edilmemiştir. Rüveyda'ya göre uygulanan yasağın en anlaşılmaz tarafı bu yaptırımın var olan sorunu çözmemiş olmasıdır. Yani ona göre içerikler hala başka ülkeler tarafından görülebiliyor dolayısıyla bu sorunun başka yollarla çözülmesi gerekirdi. Rüveyda'nın düşünce kartı aşağıda sunulmaktadır:

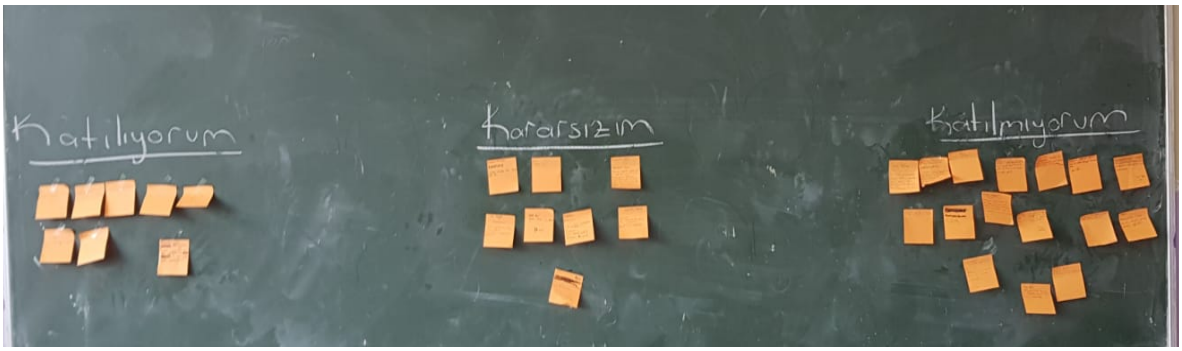


Bu etkinliğin başlangıcında öğrenciler konuya ilişkin görüşünü önce küçük bir kağıda yazarak bu kağıdı, tahtada bulunan "katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum" seçenekleri içinden uygun olan yere yapıştırmıştır. Daha sonra görüşlerini düşünce kartlarına açık bir biçimde yazmış ve eşleştikleri arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Ders süresince yürütülen küçük grup tartışmaları sonucunda konuya ilişkin kararlarını gözden geçirmiş ve isteyenler kararlarını değiştirmiştir. Etkinlik başlangıcında ve sonunda öğrencilerin görüşlerinin dağılımını gösteren görüntülere ait fotoğraf aşağıda sunulmuştur.

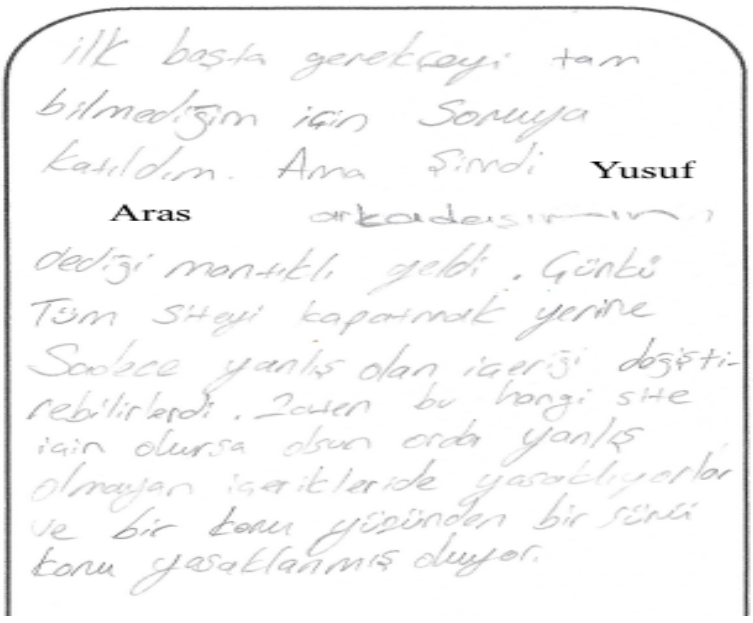
Önce



Sonra



Görüş geliştirme etkinliği sonucunda "Ülke güvenliğini sağlama gerekçesiyle Vikipedi'nin yasaklanması gerekliydi." görüşüne katılan üç öğrenci fikrini gözden geçirerek değiştirmiştir. Görüşünü değiştiren öğrencilerden biri Ilgaz'dır. Ilgaz görüşünü değiştirme gerekçesi olarak düşünce kartına şu açıklamayı yazmıştır:


ilk başta gerekçeyi tam bilmediğim için Sonuya katıldım. Ama şimdi Yusuf Aras arkadaşımın dediği mantıklı geldi. Çünkü Tüm siteyi kapatmak yerine Sadece yanlış olan içeriği değiştirebilirlerdi. Zaten bu hangi site için olursa olsun orda yanlış olmayan içeriklerde yasaklıyorlar ve bir kanı yüzünden bir sitei kanı yasaklanmış duyor.

Ilgaz görüş geliştirme etkinliği öncesinde yanlış içerik sunulduğu için sitenin kapatılmasını haklı bulmuş ancak daha sonra tüm sitenin kapatılmasındansa yanlış içeriğin değiştirilmesin daha mantıklı olduğunu düşünmeye başlamıştır. Ilgaz'a göre sorunlu görülen içerik sebebiyle doğru bilgilere de erişimin kısıtlanması doğru değildir.

Düşün eşleş paylaş ve görüş geliştirme etkinliği kartlarında öğrencilerin Vikipedi yasağını internet yasaklarının ne kadar uygulanabilir olduğu, özgürlüklerin de bir sınırının olması gerektiği ve uygulamanın var olan sorunu çözüp çözmediği gibi tartışmalar bağlamında açıkladığı görülmektedir.

4.2.2. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Öğrenenlerin Düşünceyi Destekleme Yollarına/Bilgi Kaynaklarına Ait Bulgular

Bu başlık altında ders kayıtlarında öğrenenlerin ifadelerinin niteliğine dayalı olarak düşüncelerini desteklemek için hangi/ne tür bilgi kaynaklarını kullandıkları anlaşılmaya çalışılmıştır. Bunun için öğrenenlerin ele alınan konuya dair bir çıkarım yaptıkları, görüşlerini açıklayıcı nitelikteki ifadelerinin kaynağının ne olduğuna bakılmıştır. Buna göre öğrenenlerin tartışmalar boyunca düşüncelerini desteklemek için kullandıkları söylemlerin kaynağının ne olduğuna ilişkin bulgular tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23: Öğrenenlerin Tartışma Süreçlerinde Düşüncelerini Destekleme Yollarına/Bilgi Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Bilgi Kaynakları	***Açıklama ve örnek ifadeler***
Kanıtlar	***Düşüncelerini desteklemek için konuya ilişkin kanıtlar kullanır.*** -(Mültecilerin) hepsi ülkemize zarar veriyorlar diyemeyiz. Burda üç çocuk annesi kadın (esnaf) bize zararları yok diyor yararları var diyor. (Göç konusu-Ahmet)
Deneyimleri	***Düşüncelerini desteklemek için kendi deneyimlerini anlatır.*** -Hocam bence en çok büyükleri görünce öğreniyoruz. Mesela ben ders çalışırken müzik dinliyorum. Küçük kardeşim de bi sabah kalktık baktık ki kulaklığı takmış bilgisayarda uğraşıyor. İki yaşında bile değil. Böyle mesela büyükleri görünce onlar da her şeyin aynısını yapıyor. (Toplumsal cinsiyet konusu-Batuhan)
Medya/Sosyal medya	***Düşüncelerini desteklemek için medyadan örnekler verir.*** -Haberlerde izledim bi yerde ama hatırlamıyorum halka saldırmışlar. Bizim Türklere. (Göç konusu-Eymen)

Tablo 4.23'ün Devamı

Bilgi Kaynakları	*Açıklama ve örnek ifadeler*
Duyumlar/ Başkalarının tanıklığı	***Düşüncelerini desteklemek için başkalarından duyduklarını aktarır.*** -Bunlar (Romanlar) bizim bakkalın oğlu arkadaşımız bizim bakkalın arkasında hocam kamyon tekerleri vardı bunlar hocam tekerlerini bile çalmışlar. (Ayrımcılık konusu-Ufukcan)
Spekülatif bilgiler/Rivayetler	***Düşüncelerini desteklemek için doğruluğu ispat edilemeyecek iddialar/spekülatif bilgiler kullanırlar.*** -LGS sınavı var ya bizim bi tane bizim bi sınavda bizim Türk vatandaşımız bir dakika geç kalmış onu almadılar ama Suriyeli geç kalmış onu içeri aldılar. (Göç konusu-Yusuf Aras)
İddialar/Varsayım	***Düşüncelerini desteklemek için gerçekte var olmayan durumları kullanır.*** -İlerde bütün siteleri kapatacaklar yutubu, instagramı kapatacaklar o zaman bu sınıftaki kimse kabul etmez eminim ki burdakilerin hepsi karşı çıkar. (Düşünce özgürlüğü konusu-Doğukan)

Tablo 4.23'te görüleceği gibi öğrenenlerin derslerde düşüncelerini desteklemek için kullandıkları bilgilerin kaynakları; kanıtlar, deneyimleri, medya/sosyal medya, duyumlar/başkalarının tanıklığı, spekülatif bilgiler/rivayetler ve iddialar/varsayımlardır.

Kanıtlar ele alınan konuyla ilgili öğretmen tarafından sunulan bilgi kaynaklarını ifade eder. Her ders planında ele alınan konuyla ilgili temel bilgileri sağlayacak kanıtlar öğretmen tarafından sunulmuştur. Ders sürecinde bu kanıtlar temel bilgi kaynağı niteliğindedir. Tartışmalar boyunca öğrenenlerin kanıtlar üzerine konuşmaları ve kanıtları analiz etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Aşağıda toplumsal cinsiyet konusunda kullanılan bir kanıta dair konuşmalardan bir kesit sunulmuştur:

Öğretmen: Şimdi soru şu kanıt 13'te iki çocuğun da düşünceleri sizce iki çocuğun düşüncelerinin bu kadar farklı olmasının sebepleri nelerdir?

Rüveyda: Gelenek görenek ve yokluk.

Öğretmen: Biraz daha açıklayabilir misin nasıl ve neyi etkilemiş gelenek görenek?

Rüveyda: Hocam şey mesela soldaki kız zengin belli ve o kız istediği eğitimi alabiliyor ama işte sağdaki kız fakir imkanları yok belli.

Yusuf Aras: Soldaki kız zengin değil ki. Orda zenginliği söylemeye çalışmamış ki.

Batuhan: Hocam biz bi dersimizde işlemiştik orda erkekler dinlenirken orda kadınlar çiftlikte çalışıyor. Su taşıyor diğer şeyleri yapıyor. Çocuklar da çalışıyor aynı şekilde.

Öğretmen: Bu soruyla nasıl ilişkilendirdin?

Batuhan: Hindistan gibi çok gelişmemiş ülkelerde böyle oluyor ama Kanada gibi çok gelişmiş ülkelerde böyle olmuyor.

Deniz: Hocam mesela Kanada'da yani daha çok gelişmiş bir ülke yani bazı toplumlarda kızlar ve erkekler eşit görülüyor. Mesela Hindistan'da kızlara biraz daha baskı uyguluyorlar demektir, kadınlar önemsiz erkekler onlar her şeyi yapabilirler. Bu durum olduğu için belki de farklı. Birisi eğitim ve istediği her şeyi yapabiliyor diğeri baskı yaşıyor.

Burada öğrenenlerin kanıta dayalı olarak çıkarımlar yaptıkları görülebilir. Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlerde öğrenenlerin kanıta dayalı akıl yürütmeleri istenilen bir durumdur. Çocukların bir kanıtı derinlemesine analiz edebilmeleri için onları kanıtla ilgili eleştirel düşünmeye sevk edecek sorular yöneltilmesi gerekir. Aksi halde kanıttaki bilgileri okuyup geçmeleri söz konusu olabilir.

Deneyim öğrenenlerin düşüncelerini desteklemek için kullandıkları bilgi kaynaklarından biridir. Uygulamalarda sıklıkla konuşulan konuya dair öğrenenlerin bizzat kendi deneyimlerine dayalı çıkarımlarda bulunduğu görülmüştür. Deneyime dayalı söylemlerin çoğunlukla aşırı genellemeler içerdiği söylenebilir. Özellikle göç ve ayrımcılık konularının ele alındığı derslerde öğrenenlerin deneyimlerini çok sıklıkla kullandığı görülmüştür. Aşağıda göç konusunun ele alındığı süreçten bir örnek sunulmuştur:

Ufukcan: Biz dışarda top oynuyoruz kendi topumuzla. Saha bizim önce biz oynamaya başladık. Bunlar hocam bizim sahaya kendi toplarını atıyor.

Yusuf Aras: Bilerek attığı kesin.

Ufukcan: Tabi bilerek atıyor. Ordan (kavga) çıkıyor. Ve bizim arkadaşlarımıza vurdular ve bizim gözümüzün önünde.

Burada Ufukcan okulda göçmen çocuklarla aralarında çıkan kavgayı örnek göstererek göçmenlerin uyum sorunları çıkardığına görüşünü desteklemeye çalışır. Deneyimlerin güçlü duygulara kaynaklık ettiği anlaşılmıştır.

Medya ve sosyal medya bir diğer bilgi kaynağı olarak tespit edilmiştir. Tartışmalar boyunca öğrenenlerin zaman zaman ele alınan konuya dair medyadan veya sosyal medyadan öğrendikleri bilgileri kullandıkları görülmüştür. Bilgi kaynağı olarak medyanın kullanıldığı bir kesit aşağıda sunulmaktadır:

Rüveyda: Mesela ülkemizde de bazı yerlerde küçük yaşta hocam kızlar evleniyor çocuk gelin oluyor. Bunla ilgili bir kız yardım istemişti mesela feysbukta paylaşmışlardı. Orda kız

ailesinden kaçmak için kurtulmaya çalışıyordu. Mesela bu da öyle. Bizim sınıftaki yaşta kızlar benim yaşımda kızlar ben şimdi evlenemem ki. Demek istedim ki benim yaşımda kızlar evleniyor yanlış bi şey ama babası izin vermiş. Mesela bizim babalarımız izin vermez.

Toplumsal cinsiyet konusundaki materyallerde çocuk gelinlere hiç değinilmemiştir. Buna rağmen Rüveyda'nın sosyal medyada gördüğü bir içerik sebebiyle çocuk gelin sorunundan söz edilmiştir.

Duyumlar veya başkalarının tanıklığı bir diğer bilgi kaynağıdır. Öğrenenler tartışmalarda zaman zaman duyumlarını veya yakın çevrelerindeki insanların tanıklıklarını kendi düşüncelerini desteklemek için kullanmışlardır.

Öğrenenlerin kullandığı bir başka bilgi kaynağı spekülatif bilgiler/rivayetlerdir. Tartışmalar boyunca ele alınan konuya dair yaygın söylemleri düşüncelerini desteklemek için kullandıkları görülmüştür. Kaynağı belli olmayan ve yaygın bilinen bu tür söylemleri kullanmaları istenmeyen bir durumdur. Çünkü kaynağı belli olmasa ve gerçekliği ispatlanamayacak olsa dahi çocukların bu söylemlere inandıkları söylenebilir. Özellikle göçmenlere ve Romanlara dair yaygın kullanılan olumsuz söylemlerin çoğunluğunun sınıfta dile getirildiği söylenebilir. Örneğin Hüseyin "*Çingeneler hırsızlık yapıyor, çocuk bile kaçırıyorlar."* diyerek kaynağı belli olmayan bu iddiayı kullanmıştır.

Öğrenenlerin nadir de olsa iddialarla/varsayımlarla düşüncelerini desteklemeye çalıştığı görülmüştür. Aşağıdaki kesit düşüncelerin varsayımlarla desteklendiği söylemlere örnek olarak verilebilir.

Mevlüt: Savaş var bu her zaman olabilecek bi şey. Herkesin başına gelebilir. Şimdi Amerika bize saldırsa bize kim yardım eder?

Cem: Amerika bize savaş açsaydı Türkler asla kaçmazdı.

Tartışmalı ve hassas konular duygu barındırdıkları için çoğunlukla sadece olgusal bilgilere dayalı olarak tartışılmazlar. Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı sınıflarda tartışmaların niteliğini arttırabilmek için kanıtlara dayalı incelemeleri teşvik etmek gerekir. Her ne kadar zaman zaman rahatsız edici olsa dahi öğrenenlerin ele alınan konuya dair önyargılı düşünceleri ortaya çıkarabilecek söylemleri bu söylemleri fark edebilmek ve sorgulamaya imkan sunmak açısından önemli görülmüştür.

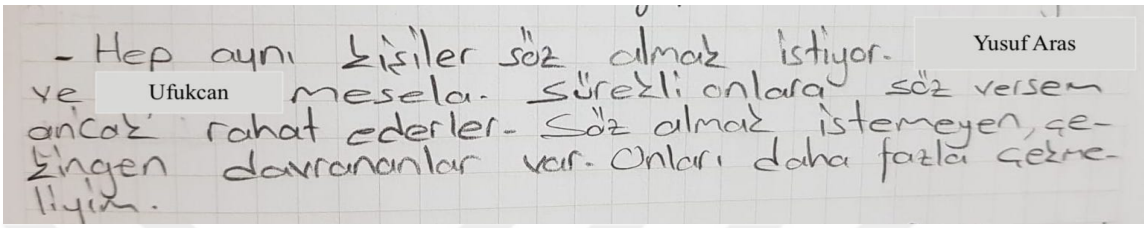
4.2.3. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Öğrenenlerin Katılım Biçimlerine Dair Bulgular

Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı derslerde konulara göre katılım düzeyleri değişkenlik göstermiş olsa dahi öğrenenlerin tartışmalara çeşitli biçimlerde katılım gösterdiği söylenebilir. Buna göre bazı çocuklar sıklıkla söz almak isterken bazıları çoğunlukla sadece görüşü sorulduğunda katılım göstermiştir. Bütün öğrenenlerin katılımını sağlamak için çeşitli stratejiler denenmiştir. Örneğin katılmaya çok istekli olmayan, söz almak istemeyen öğrenenlere zaman zaman sorular yöneltilmiştir. Odak grup görüşmeleri için katılımcılar belirlenirken tartışmalara farklı düzeyde katılım gösteren çocuklar seçilmiş ve görüşmelerinde onların derslere katılımlarını etkileyen durumların neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Benzer bir amaçla çocuklarla yapılan bireysel görüşmelerde "Sence derslerimizdeki tartışmalara katılımın nasıldı?" sorusu sorulmuştur. Odak grup görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri ve araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenenlerin "katılmaya istekli", "katılmaya isteksiz", "katılmaya çekimser", "katılıyormuş gibi davranma" şeklinde dört farklı katılım biçimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Öğrenenlerin katılım biçimlerine dair bulgular tablo 4.24'te sunulmuştur.

Tablo 4.24: Öğrenenlerin Tartışmalara Katılım Biçimleri

Katılım biçimleri	**Özellikler**
Katılmaya istekli	Sık sık söz almak ister.
	Diğer derslerde de sıklıkla söz alır.
	Söz almak için sabırsızlanır.
	Söz verilmediğinde üzüntü duyduğunu gösteren tepkiler verir.
	Fikirlerini açıklamaktan hoşlanır
Katılmaya isteksiz	Tartışmalarda söz almak istemez.
	Diğer derslerde de az konuşur.
	Sadece söz verildiğinde konuşur.
	Söz almaktan, konuşmaktan hoşlanmaz.
	Katılım nota bağlıysa söz alır.
Katılmaya çekimser	Söz verilmediğinde katılımdan vazgeçer.
	Diğerlerinden farklı bir şey söylemeyecekse konuşmayı gerekli bulmaz.
	Tartışmalarda aynı şeylerin tekrar edildiğini düşündüğü için konuşmaz
	Katılım nota bağlıysa söz alır.
Katılıyormuş gibi davranma	Zaman zaman söz alır.
	Konuya dair yeni/farklı bir şey söylemez.
	Daha önce söylenenleri tekrar eder.

Katılmaya istekli olan öğrenenler hemen her konuda söz almak istemiş ve görüşlerini dile getirmiştir. Çoğunlukla tartışmalara katılmaya istekli olan bu çocuklara söz verilmediği zamanlarda üzüldüklerini belli eden tepkiler verdikleri görülmüştür. Araştırmacının bu konuyla ilgili günlüğüne yazdığı not şöyledir (Araştırmacı günlüğü/27.02.2017):


- Hep aynı kişiler söz almak istiyor. Yusuf Aras ve Ufukcan mesela. Sürekli onlara söz versem ancak rahat ederler. Söz almak istemeyen, çekingen davranan var. Onları daha fazla gözetmeliyim.

Bütün derslerde sıklıkla söz almak isteyen Yusuf Aras'ın derslere katılımıyla ilgili değerlendirmelerinden anlaşıldığına göre fikirlerini açıklamaktan mutlu olmaktadır. Yusuf Aras'ın ifadeleri şöyledir:

> *Öğretmen: Şimdi bunu biraz açalım. Tam bana göre derslerdi derken ne demek istiyorsun? Nasıl derslerdi derslerimiz?*
>
> *Yusuf Aras: Ben böyle düşündüğümüz, **beynimizi kullandığımız dersleri severim**. Mesela soru bilgiyle ilgili sorular da olabilir soru sorulunca heyecanlanırım. Sosyal gibi dersler **yorumlayabildiğim** dersler o yüzden çok eğlenceli. Seviyorum.*
>
> *Öğretmen: Bizim derslerimiz eğlenceli miydi sence?*
>
> *Yusuf Aras: Yani! Bazı şeyler bazı oyunlarımız eğlenceliydi. Ama konular eğlenceli değil. Yani şimdi dersimiz eğlenceli değil diyorum ama. Yani bence konular sorunlu şeylerdi sorunlarımız, toplumumuz bu yüzden sorunlar eğlenceli değil gerçeklerdi. **Ama derste konuşmak beynini kullanmak eğlenceli olan bu.***

Katılmaya isteksiz olanların çoğunlukla doğrudan kendilerine söz verilmeden konuşmadıkları söylenebilir. Katılmaya isteksiz davranan öğrenenlerden biri odak grup görüşmelerine dahil edilen Buğra'dır. Buğra odak grup görüşmesinde istediği zaman söz aldığını ifade etmiştir. Buğra'nın konuyla ilgili ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

> *Öğretmen: Görüşlerinizi rahatlıkla ifade edebildiniz mi?*
>
> *Deniz: Bence çok rahat ettik.*
>
> *Öğretmen: Sen ne dersin Buğra?*
>
> *Buğra: Benim için de aynı.*
>
> *Öğretmen: Ama sen çok söz almak istemiyorsun diye düşünüyorum.*

Buğra: ***Konuşmak istediğim zaman söz aldım*** *hocam.*

Öğretmen: Diğer derslerde söz alır mısın?

Ilgaz: Bence Buğra en çok bu derste konuştu.

Buğra: ***Bazen söz alırım****.*

Çiğdem: Söylemek istediğin bir şey olduğunda söz alırsın yani.

Barış: ***Bence konuşmak isteyen konuştu hocam.*** *Yani konuşmak istemeyene napalım isteyen konuştu.*

Yusuf Aras: Not verseydiniz, X hoca gibi artı eksi o zaman herkes konuşurdu.

Buğra tıpkı derslerde olduğu gibi odak grup görüşmesi boyunca sadece söz verildiğinde konuşmuştur. Buğra'nın diğer derslerde de çok fazla söz almak istemediği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla Buğra'nın daha az konuşmak istemesinin bilinçli seçimi olduğu düşünülmektedir. Bu şekilde daha az söz alan öğrenenlerin derslere katılımını sağlamak için çabalara dair Ufukcan'ın düşünceleri dikkate değerdir. Görüşmelerde Ufukcan şunları söylemiştir:

Öğretmen: Neden oldu? Neler oldu örnek verebilir misin? Anlatır mısın?

Ufukcan: Hocam hayır parmak kaldırdım ama siz görmediniz. Baya bir kaldırdım ama siz görmediniz, başkasına söz verdiniz ben de artık vazgeçtim.

Öğretmen: Hımm! Bu nasıl bir duygu? Ne hissettin?

Ufukcan: Hocam konuşmak istiyorum ama konuşamıyorum. Önemli şeyler söylemek istiyorum. ***Başkası benim söylemek istediğimi söyleyince de tühhh!***

Öğretmen: Hımm üzüldün yani.

Ufukcan: Evet

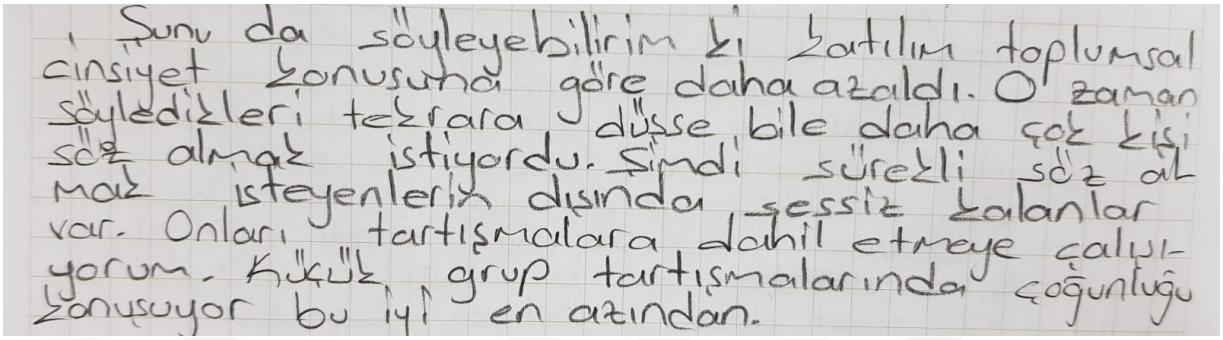
Öğretmen: Çok sık oldu mu bu?

Ufukcan: Hayır ama bazen de ***bilerek söz vermediniz****. Bana da Yusuf'a da.*

Öğretmen: Öyle mi? Öyle mi düşünüyorsunuz?

Ufukcan: Evet. ***Konuşmayanlara söz vermek için ama aslında haksızlık.*** *O kaldırmıyor, fikri bile yok. Mesela Gökberk, dersle ilgilenmiyor ama siz konuşması için söz veriyorsunuz? Bakıyor diyor soru neydi?* ***Bence onlara hiç söz vermemelisiniz. Biz dersi dinliyoruz kanıtları düşünüyoruz*** *onlar vatır batıl filip çelınç (water bottle flip challenge/o sıralarda çocuklar arasında yaygın olan bir oyun) anca bu.*

Araştırmacı, günlüğünde bazı öğrencilerin sessiz kalmayı seçtiğini ve konudan konuya katılım düzeylerinin değiştiğini aşağıdaki gibi ifade etmiştir. (Araştırmacı günlüğü/10.04.2017).


Şunu da söyleyebilirim ki katılım toplumsal cinsiyet konusuna göre daha azaldı. O zaman söyledikleri tekrara düşse bile daha çok kişi söz almak istiyordu. Şimdi sürekli söz al mak isteyenlerin dışında sessiz kalanlar var. Onları tartışmalara dahil etmeye çalışıyorum. Küçük grup tartışmalarında çoğunluğu konuşuyor bu iyi en azından.

Katılmaya çekimser davrananlar söz almak için girişimde bulunurlar ancak kendilerine söz verilmediğinde söz almaktan vazgeçtikleri söylenebilir. Katılmaya çekimser kalma konusunda Ilgaz'ın yorumlamaları oldukça dikkat çekicidir. Odak grup görüşmesinde Ilgaz'ın kendi katılım biçimini değerlendirdiği diyalogdan bir kesit şöyledir:

Ilgaz: Hocam ben önce pek konuşmuyordum sonradan daha çok parmak kaldırdım.

Öğretmen: Sence neden böyle oldu?

Ilgaz: Hocam bizim sınıfta ***çok söz alanlar bellidir.***

Yusuf Aras: Biri ben biri Ufukcan biri de Batuhan

Ilgaz: Evet doğru! Hatta ***böyle derslerde*** *hiç susmazlar. Öğretmenlerimiz de alıştı. Hemen parmak kaldırınca doğru cevabı söyleyince sonra bi kişi daha söyler mesela sonra zaten söylemiş ben niye parmak kaldırayım. Biliyorum ama bi daha neden söyleyeyim? Ama mesela X hoca sırayla soru sorar ve eksi artı verir o zaman sırayla herkese sorduğu için ben de parmak kaldırırım.*

Öğretmen: Yani diyorsun ki genellikle aynı kişiler parmak kaldırınca öğretmenler de genellikle onlara söz veriyor. Zaten doğru cevabı söyledikleri için ben de konuşma gereği duymuyorum.

Ilgaz: Evet hocam öyle.

Öğretmen: Burada ne değişti peki?

Ilgaz: ***Hep fikrimizi sorduğunuz için ben de fikrimi söylemek için söz aldım****. Ben genellikle farklı şeyler söylediğim için böyle böyle parmak kaldırdım.*

Öğretmen: Yani bu derslerde söyleyecek şeylerin daha çok muydu?

Ilgaz: Evet bazen. Şöyle, şöyle hocam ***soruyor en sevdiğin renk nedir****? Mavi. Neden mavi?* ***Sevdiğim rengin nedeni mi olur?*** *Sevdiğim için. Nedeni yok! İlla ki de konuşmak için böyle*

sorunca konuşulmaz. ***Ne diyeyim yani sevdiğim için mavi****. Sevdiğim rengin niye nedeni olsun! Ama mesela geri dönüşüm* ***hakkımda fikrimi sorarsanız anlatabilirim****. Geri dönüşüm hakkında konuşmadık tabi aklıma geldi söyledim.*

Melisa zaman zaman tartışmalara katılımda çekimser kalmasını şöyle açıklamıştır:

Melisa: Bazen parmak kaldırdım ama sonra alakasız olduğunu düşündüğüm için söylemekten vazgeçtim. Bazen de mesela tam bi şey düşünüyorum konu geçti o zaman da vazgeçtim. Bir de böyle kalkarsam yanlış yaparsam işte sınıf güler mi şey yapar mı gibi bir düşüncelerim olurdu.

Melisa'nın söz almak istediği bazı zamanlarda söylemek istediklerinin uygun olup olmadığını düşündüğü ve konuşmaktan vazgeçtiği anlaşılmaktadır.

Eymen ise bazen tartışmalara katılmak istese dahi çekimser kaldığını ve söz almaktan vazgeçtiği aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Öğretmen: Neden anlatamayasın? Nasıl yani bunu açıklar mısın?

Eymen: Hocam işte anlatamıyorum yani. Şimdi bi şey bir konu hakkında konuştuğumuz zaman ben direkt dağılıyorum.

Öğretmen: Yani konu hakkında düşünüyorsun ama ifade ederken dağılıyorsun öyle mi?

Eymen: Yani öyle, ifade ederken kafam karışıyor bakıyorum saçma sapan bir şeyler söylüyorum, bazı düşüncelerimi unutuyorum, aklım gidiyor anlatamıyorum.

Öğretmen: Ben öyle düşünmüyorum aslında. Çünkü bi şeyler söylesen de hemen sonunda ben anlatamıyorum diyorsun ama anlattın

Eymen: Yok hocam bence anlatamıyorum, düşündüklerimi söyleyemiyorum çünkü bana göre.

Öğretmen: Belki de düşündüğün kadar iyi anlatamadığını mı düşünüyorsun? Acaba çekiniyor musun?

Eymen: Evet öyle ama hocam yani biraz çekiniyorum ama konuşmak istiyorum. Heyecanlanıyorum iyi anlamda, parmak kaldırıyorum sonra bakıyorum bi şeyler söyledim ama saçma sapan.

Eymen'in ifadelerinden anlaşıldığı üzere tartışmalara katılmak istese dahi düşündüklerini güzel bir şekilde anlatamadığına inandığı için sessiz kalmayı tercih ettiği zamanlar olmuştur.

Katılıyormuş gibi davranma tartışmalar boyunca çoğunlukla başka şeylerle ilgilenen, zaman zaman söz almak için girişimde bulunan ve söz verildiğinde sınırlı değerlendirmeler yapan veya bir başka

arkadaşının söylediklerini tekrar edenleri tanımlar. Aşağıda görülebileceği gibi odak grup görüşmesinde katılıyormuş gibi davrananlara dair bazı eleştirilerde bulunulmuştur.

> *Batuhan: Hocam sınıftaki tartışmalarda sözü geçmeyen örnek vermek istemiyorum bu kişilere hocam **siz söz veriyorsunuz onları konuşturmak** için o sırada biz bir güzel heyecanlıyız ama o sırada **hevesimiz gidiyor**. Çünkü karşıdakinin bir fikri bile yok.*
>
> *Yusuf Aras: Ya evet şu an mantıklısı ben isim vericem hatta Cem mesela. Yalandan kırk yılda bir el kaldırıyor sırf böyle katılacam havasına yatmak için siz de söz veriyosunuz böyle saçma sapan bi şey söylüyor**. Siz ilerlemesi için söz veriyorsunuz** tamam ilerlesin de biz zaten konuşuyoruz bari bizi dinle bir fikrin olsun. O da yok. Konuşurken dinlemiyor üstüne direkt aklına ilk gelen şeyi söylüyor.*
>
> *Öğretmen: Tamam ama isim vermeden konuşsak daha iyi olur. Yine bu eleştirileri yapın da bir arkadaş diyin.*
>
> *Ilgaz: Parmak kaldırıyor boş konuşuyor **zamanımızdan çalıyor** ya.*
>
> *Deniz: Her insan fikrini anlatabilir, buna saygı duyuyoruz ama keşke bu derslerde bazıları olmasaydı. O zaman çok daha iyi olurdu. Bir altı kişi olmasaydı keşke.*
>
> *Öğretmen: Öyle mi? Bu yüzden mi yani söz alıyor ama boş konuşuyor bu yüzden mi?*
>
> *Deniz: Evet hocam. Mesela Yusuf bi şey söylüyor sonra o parmak kaldırıyor Yusuf'un söylediğinin aynısı.*

Burada Ilgaz'ın "*zamanımızdan çalıyor*" ifadesinden tartışmalara katılıyormuş gibi davranan arkadaşlarından rahatsızlık duyduğu anlaşılmaktadır.

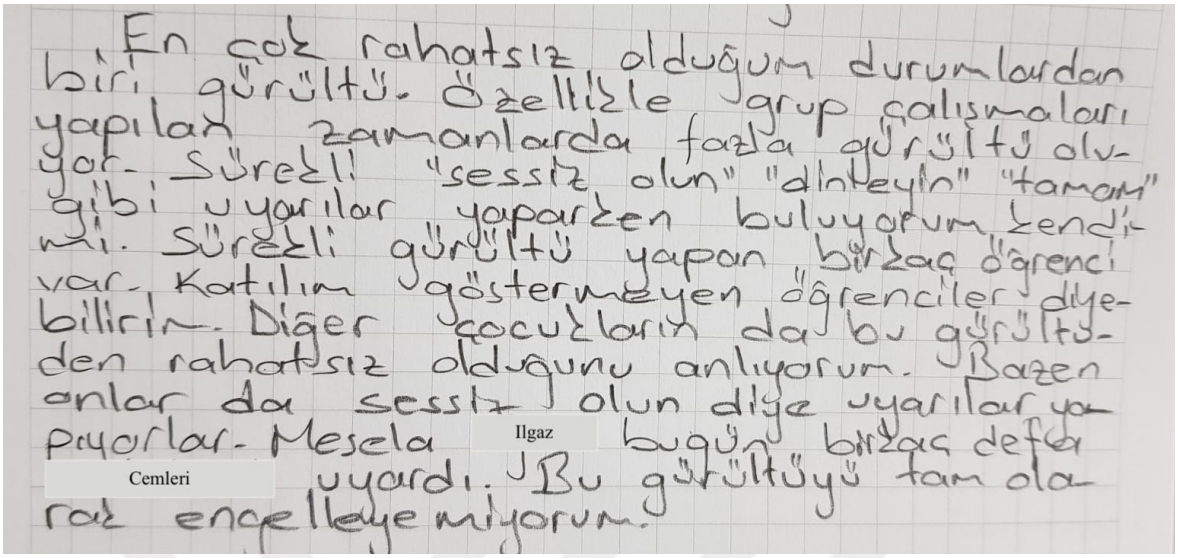
4.2.4. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Yaşanan Sorunlara Dair Bulgular

Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreç boyunca çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Uygulamalar boyunca bu sorunların fark edilmesi ve sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınması için çalışılmıştır. Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı derslerde yaşanan sorunların neler olduğu tespit edebilmek için; odak grup görüşmeleri, bireysel görüşmeler, ders kayıtları, araştırmacı günlüğü analiz edilmiştir. Analizler sonucunda ders sürecinde yaşanan sorunlar "genel iletişim sorunları, tartışma kültüründen kaynaklı sorunlar, tartışmayı algılama biçiminden kaynaklı sorunlar, kişisel özelliklerden kaynaklı sorunlar, sınıf içi ilişkilerden kaynaklı sorunlar, öğretmenden kaynaklı sorunlar" ve "tartışmalı ve hassas konuların doğasından kaynaklı sorunlar" şeklinde sınıflandırılmıştır. Bu kategorilere ait kodlamalarla ilgili detaylar tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25: Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Kategori	Kodlar
Genel iletişim sorunları	Birbirini dinlememe
	Gürültü
	Sataşma
	Söz almadan konuşma
	Söz kesme
	Toplu monolog
Tartışma kültüründen kaynaklı sorunlar	Dinlemeden yanlış anlamalar
	Kategorize etme
	Kişiselleştirme/Fikir yerine kişiye yönelme
	Konuyu Saptırma
	Kutuplaşma
	Polemiğe girme
	Sorunlu bilgi referansları kullanma
Tartışmayı algılama biçiminden kaynaklı sorunlar	Haklı çıkma çabası
	İkna etmeye çalışma
	Karşısındakinin eksiğini açığa çıkarmaya çalışma
	Rekabet/Kazanmaya çalışma
Kişisel özelliklerden kaynaklı sorunlar	Bazı çocukların öne çıkması
	Bazı çocukların sessiz kalması
	Farklı görüşlere kapalılık/açık görüşlü olmama
	İfade becerilerinin düşük olması
	Düşüncelerini destekleyen söylemleri/kanıtları ön plana çıkarma
Sınıf içi ilişkilerden kaynaklı sorunlar	Bazı arkadaşlarla eş/grup olmak istememe
	Öğretmene bağlılık
	Yakın arkadaşla eş/grup olmak isteme
Öğretmenden kaynaklı sorunlar	Kriz yönetememe
	Katılımı dengeleme sorunu
	Yetersiz sınıf yönetimi
	Zamanı yönetememe
Tartışmalı ve hassas konuların doğasından kaynaklı sorunlar	Güçlü duygular meydana getirme
	Çözümün zor olarak görülmesi
	Çocuksuluktan uzaklaşmaya müsait bir yapıda olmaları
	Siyasi sorunlar olarak algılanmaları/siyasetle ilişkilendirilme

Genel iletişim sorunları; birbirini dinlememe, gürültü, sataşma, söz almadan konuşma, söz kesme, toplu monolog gibi sorunlardır. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için çeşitli yollar denenmiş olsa dahi bütün süreç boyunca genel iletişim sorunlarının yaşandığı söylenebilir. Genel iletişim sorunlarından olan gürültüyle ilgili olarak araştırmacının günlüğüne yazdığı bir not aşağıdaki gibidir:



Buradan hem öğretmenin hem de diğer öğrencilerin sınıftaki gürültüden rahatsızlık duyduğu anlaşılmaktadır. Odak grup görüşmelerinde de katılımcılar sınıftaki gürültüden rahatsızlık duyduklarını dile getirmişlerdir. Odak grup görüşmesinde genel iletişim sorunlarıyla ilgili bir diyalog aşağıdaki gibidir:

> *Melisa: Konuşma tartışmalar çok güzeldi ama bazen **daha sessizce olsak daha güzel şeyler yapabilirdik**. Tek sorunumuz çok konuşanlardı. **Gürültü** yani.*
>
> *Ilgaz: **Odaklanamıyorduk**. Hocam ben de şeyden hiç hoşlaşmıyordum şimdi şöyle konuşuyorum araya birisi giriyo bölüyo parmak kaldırmıyosun konuşuyosun, sinir oluyorum. Mesela bunu Eymen falan çok yapıyor. Konuşma topu da bence artık bir işe yaramıyo.*
>
> *Deniz: Bunu yapmayan yok ki! **Herkes birbirinin sözünü kesiyor**. Tartışmayı bilmiyoruz. Ben de yapıyorum evet söylüyorum bunu ben de yapıyorum.*
>
> *Ilgaz: Ben asla bölmem. En fazla söz isterim. Ben nerde böldüm?*

Yukarıdaki diyalogdan Melisa ve Ilgaz'ın tartışmalar esnasında meydana gelen gürültüden hoşlanmadığı anlaşılmaktadır. Ilgaz'a göre var olan gürültü odaklanmalarını engelleyen bir faktördür. Devamında Ilgaz bir başkasının sözünü kesmesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmektedir. Deniz ise sınıftaki herkesin birbirinin sözünü kestiğini söyler. Bunun da tartışma adabını bilmemelerinden kaynaklandığını düşündüğü anlaşılmaktadır. Ilgaz kendisinin diğerlerinin sözünü kesmediğini ifade eder ki bunda haklı olduğu söylenebilir. Çoğunlukla konuşmak için söz almayı beklediği gözlenmiştir. Bu şekilde daima söz alarak konuşan öğrenenlerin sayısı çok daha azdır.

Yukarıdaki diyalogda Ilgaz'ın bahsettiği "konuşma topu" derslerde kullanılan materyallerden biridir. Konuşma topu çok sert olmayan, küçük bir toptur. Söz almadan konuşmaların önüne geçmek için sınıfta kullanılmaya başlanmıştır. Konuşma topu kullanımının temel kuralına göre sınıfta sadece topu elinde bulundurun kişi konuşabilir. Topu elinde bulunduran kişi sözünü bitirdikten sonra söz isteyen bir başkasına topu atar. Topun kullanılmaya başlandığı ilk derslerde öğrenenler bu kurala uymaya özen göstermiş ve hevesli bir biçimde konuşma topunu kullanmışlardır. Ancak daha sonra etkisini kaybetmeye başladığı görülmüş ancak yine de kullanılmaya devam edilmiştir.

Tartışma kültüründen kaynaklı sorunlar; dinlemeden yanlış anlamalar, kategorize etme, kişiselleştirme/fikir yerine kişiye yönelme, konuyu saptırma, kutuplaşma, polemiğe girme, sorunlu bilgi referansları kullanmadır. Tartışmalar boyunca öğrenenlerin birbirlerini dikkatli bir biçimde dinlemedikleri için zaman zaman söylenenleri yanlış anladıkları görülmüştür. Yanlış anlamalar tartışmaların kesintiye uğramasına ve odaktan kaymaya sebep olduğu söylenebilir. Kategorize etme karşıt görüşteki insanlarla ilgili genellemeler yapmayı tanımlar. Bazen bu genellemeler karşısındakini itham edici bir nitelikte olmuştur. Öğretmen bu tür davranışların devamına izin vermemiş ve uyarılarda bulunmuştur.

Uygulama süreci boyunca zaman zaman tartışmalarda kişiselleştirmelerin yaşandığı söylenebilir. Özellikle toplumsal cinsiyet konusunda bu tür sorunlu davranışlar daha fazla gözlenmiştir. Toplumsal cinsiyet konusu için bu şaşırtıcı bir durum değildir. Toplumsal cinsiyet rolleri üzerine kurulu tartışmalarda katılımcılar, kadınlar ve erkekler olarak olayın tarafları oldukları için bu tür kişiselleştirmeler yapılması kaçınılmaz olabilir. Derslerde kişiselleştirme ile ilgili yaşanan en önemli sorun göç konusu ele alınırken yaşanmıştır. Uygulama okulu aynı zamanda bir Geçici Eğitim Merkezi olduğu için bu okulda ayrı sınıflarda öğrenim gören göçmen çocuklar vardır. Bunun Suriyeli göçmen bir çocuk uygulamaların yapıldığı sınıfta öğrenim görmektedir. Göç konusunun göçmen bir çocuğun "tek başına" olduğu bir sınıfta ele almanın sakıncalı olabileceği düşünülmüş ve önce okulun psikolojik danışman ve rehber öğretmeninden görüş alınmıştır. Göç konusunda kullanılacak etkinlikler psikolojik danışman ve rehber öğretmenle birlikte incelenmiş ve durum tartışılmıştır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmen Rabia'yı iyi tanıdığı için sorun yaşanmayabileceğini ancak öncesinde Rabia ile uygulama hakkında konuşmanın iyi olabileceğini söylemiştir. Bu tavsiye üzerine öğretmen yapılacak

uygulamayla ilgili Rabia ile konuşmuştur. Rabia'ya etkinliklerde kullanılacak çalışma yaprakları tek tek gösterilmiştir. Eğer rahatsız olmazsa bu konunun sınıfta tartışmaya açılacağı söylenmiştir. Rabia sınıfta konuşulacakları kişiselleştirmemesi konusunda uyarılmıştır. Uygulamalar sırasında göçmen karşıtı arkadaşlarının olabileceği üzerine Rabia ile yapılan konuşmadan bir kesit aşağıda sunulmuştur:

*Rabia: **Benim için hiç sorun değil**. Ben arkadaşlarımın görüşlerini çok merak ediyordum. **Dinlemek istiyordum onların görüşlerini filan çok merak ediyordum.** O yüzden hiç sorun değil.. Ben bunların daha kötülerini duyuyorum. Ben bunların daha kötülerini yollarda mesela otobüslerde duyuyorum. Yolda bazen ama internet feysbuk (facebook) mesela. Mesela geçen gün gördüm Suriyeliler üniversiteye giriyorlar yalan bu yanlış. Ablam girmeye çalışıyor ama girmedi mesela.*

Öğretmen: Bu facebookta mı paylaşıldı? Türk arkadaşın mı paylaştı?

Rabia: Evet evet hocam.

Öğretmen: Yollarda otobüslerde duyduğun şeyler neler mesela?

*Rabia: Hocam biz bi kere annemle otobüse bindik oturuyoruz. Arkamızda oturanlar konuşuyor **işte İstanbul Suriyeli doldu, işte ülkemizi berbat ettiler, sahillerde yüzüyorlar işte pisler** gibi şeyler. Ne kadar çok söylediler. Annem de bana baktı böyle üzüldü. **Bi tanesi de konuşmamızı taklit etmeye çalıştı işte valegalegalu gibi şeyler söyledi.** Biz öyle mi konuşuyoruz? Bizi yani bizi değil de Suriyelileri hiç sevmemişler. Yazık değil mi? Biraz anlamaya çalışabilirler. Çok üzüldük biz o gün.*

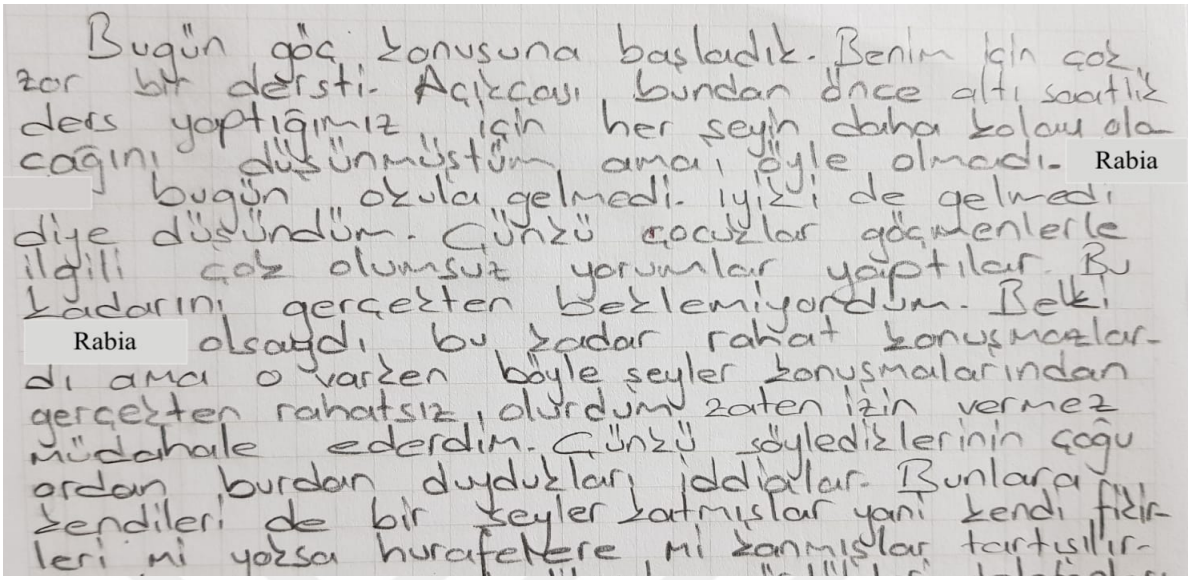
Öğretmen: Sizin Suriyeli olduğunuzu anlayıp duymanız için mi yaptılar? Özellikle mi yaptılar?

Rabia: Hayır hayır hocam hiç anlamadılar öyle değil. Kendileri aralarında konuştular. Biz her şeyi duyduk. Bizim komşularımız hiç öyle değil. Çok iyiler bize karşı.

Öğretmen: Peki facebookta paylaşım yapan arkadaşın vardı ya sen bir tepki verdin mi ona?

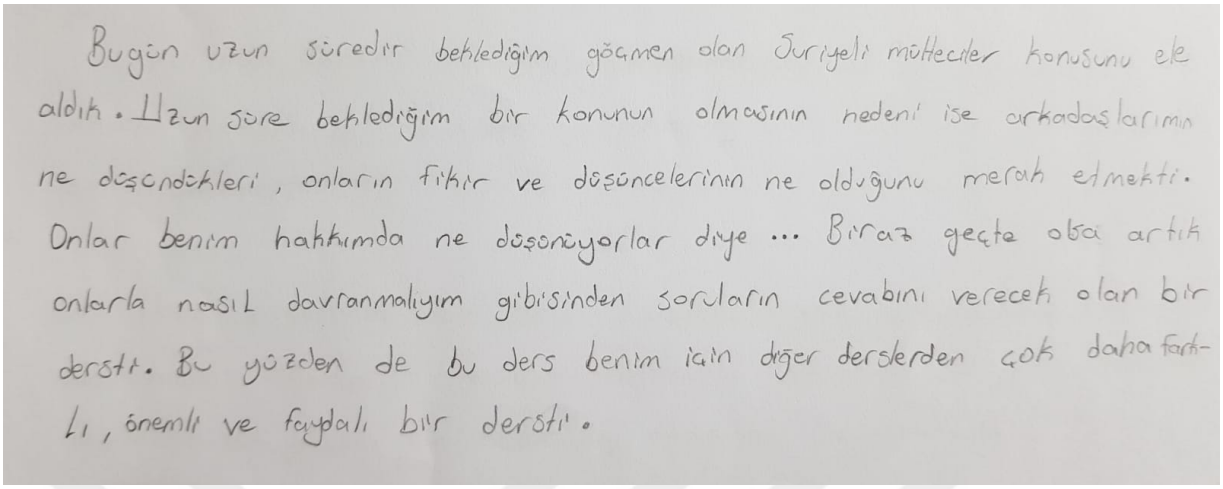
Rabia: Hayır vermedim. Bana ne! Kendi düşünsün yalan şeylere inanıyor.

Psikolojik danışman ve rehber öğretmenin önerisi ile Rabia ile konuşulduğu için göç konusu sınıfta tartışmaya açılmıştır. İlk iki derste Rabia okula gelmemiştir. Çok hararetli göçmen karşıtı söylemlerin olduğu bir dersti. Bu derste Rabia da olmuş olsaydı çocuklar arkadaşlarına rağmen böyle konuşurlar mıydı? bu kısmı merak konusudur. Araştırmacının bu durumla ilgili duygu ve düşüncelerini günlüğüne şu şekilde yazmıştır (Araştırmacı günlüğü/20.03.2017):


Bugün göç konusuna başladık. Benim için çok zor bir dersti. Açıkçası bundan önce altı saatlik ders yaptığımız için her şeyin daha kolay olacağını düşünmüştüm ama öyle olmadı. Rabia bugün okula gelmedi. İyileşti de gelmedi diye düşündüm. Günü çocuklar göçmenlerle ilgili çok olumsuz yorumlar yaptılar. Bu kadarını gerçekten beklemiyordum. Belki Rabia olsaydı bu kadar rahat konuşmazlardı ama o varken böyle şeyler konuşmalarından gerçekten rahatsız olurdum zaten izin vermez müdahale ederdim. Günü söylediklerinin çoğu ordan burdan duydukları iddialar. Bunlara kendileri de bir şeyler katmışlar yani kendi fikirleri mi yoksa hurafelere mi kanmışlar tartışılır-

Rabia bir sonraki derse gelmiştir. Göçmen karşıtı olan çocuklar bu derste de fikirlerini ifade etmişlerdir ancak bir önceki hafta olduğu gibi göçmenleri itham eden söylemlerini sürdürmemişlerdir. Zaten bu ilk haftada öğretmen bu tür konuşmaların sürdürülmemesi konusunda öğrenenleri uyarmıştır. Rabia'nın da katıldığı ve göç konusunun ele alındığı ders arasındaki teneffüs bitiminde sınıftan bir öğrenci öğretmenler odasına gelmiş ve teneffüste devam eden bazı tartışmalardan dolayı Rabia'nın üzüldüğünü söylemiştir. Durumun detayları öğrenilmiş ve Rabia ve diğer çocuklarla konuşulmuştur. Çocukların aktardıklarına göre Yusuf Aras ve Ufukcan Suriyelilerin savaştan kaçtığı ve bunun yanlış olduğu üzerine konuşurlarken Rabia araya girmiş ve bazı açıklamalar yapmıştır. Bu tartışmalardan dolayı Rabia üzülmüş sınıftan çıkmıştır. Bu olay üzerine Rabia ile konuşulmuştur. Rabia arkadaşlarının teneffüste kendi aralarında konuştuklarını duymuş ve bunlardan rahatsız olduğunu dile getirmiştir. Daha sonra birlikte sınıfa gidilmiş ve derse devam edilmiştir.

Rabia ile ders öncesinde göç konusunda konuşulacakları kişiselleştirmemesi için konuşulmuş olmasına rağmen Rabia'nın günlüğüne yazdıklarından anlaşıldığı kadarıyla aslında konuşulanları kendisine söylenmiş gibi algılamıştır. Çünkü Rabia günlüğünde "onlar benim hakkımda ne düşünüyorlar" merak ediyordum diye yazmıştır. Rabia bu dersin kendisi için bu açıdan faydalı olduğunu belirtmekle yetinmiştir. Günlüğüne yazdıkları aşağıdaki gibidir (Rabia'nın günlüğü/27.03.2017):


Bugün uzun süredir beklediğim göçmen olan Suriyeli mülteciler konusunu ele aldık. Uzun süre beklediğim bir konunun olmasının nedeni ise arkadaşlarımın ne düşündükleri, onların fikir ve düşüncelerinin ne olduğunu merak etmekti. Onlar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye ... Biraz geçte olsa artık onlarla nasıl davranmalıyım gibisinden soruların cevabını verecek olan bir dersti. Bu yüzden de bu ders benim için diğer derslerden çok daha farklı, önemli ve faydalı bir dersti.

Rabia ile yapılan son görüşmede bu olay hakkında konuşulmuştur. Ders sürecinin onu rahatsız edip etmediği, neler yaşandığı ve bu durumun onu nasıl etkilediği sorulmuştur. Rabia'nın görüşmedeki değerlendirmeleri şöyledir:

> *Rabia: **Hocam aslında derste üzülmedim, üzüldüm ama bazı gerçekleri gördüler**. Bu çok güzel bi şey bence. **Bu yüzden dersi sevdim.** Yani bu yüzden değil de bu güzel. Gerçekleri gördüler. Tabi bazıları hala aynı söyleyip durdular. Fikirleri değişmedi biliyorum. Devlet Suriyelilere para veriyor diyenler gördüler. Bir de Suriyeliler mesela sadece Suriyeliler mi suçlu? İnsanlar ucuz paraya çalıştırıyorlar Suriyeliler bunda suçlu mu? bunları gördüler.*
>
> *Öğretmen: Başka neler hissettin arkadaşların konuşurken. Ve nelere üzüldün?*
>
> *Rabia: Hocam ben tahmin ediyordum düşündüklerini mesela Yusuf. Yusuf'la biz iyi arkadaş falan değiliz. Ben onun böyle düşündüğünü biliyordum. Bi kere burdaki çocuklarla (Suriyeli) kavga ettiler. Çok kötü şeyler söylediler. Bunları hep biliyoruz.*

Özellikle katılımcıların taraf olduğu konularda tartışmaların kişiselleştirilmesi olası görülmektedir. Örneğin ırkçılık konusu konuşulurken kullanılan örnek olaylardaki Hristiyan ve Roman kimlikleri sınıflarda olmadığı için kişiselleştirme de olmamıştır. Ancak toplumsal cinsiyet konusunda ve göç konusunda kişiselleştirmeyle ilgili sorunların yaşandığı söylenebilir.

Tartışmayı algılama biçiminden kaynaklı sorunlar; haklı çıkma çabası, ikna etmeye çalışma, karşısındakinin eksiğini açığa çıkarmaya çalışma, rekabet/kazanmaya çalışma gibi durumlardır. Bu sorunların, temelde öğrenenlerin tartışmayı rekabetçi bir durum olarak anlamlandırmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ders sürecinde öğrenenlerin zaman zaman tartışmalara kazan-kaybet anlayışıyla yaklaştıkları görülmüştür. Bu durumlarda öğrenenlerin daha "fikirlerine sıkı sıkıya bağlı" daha "savunmacı" ve daha "keskin/katı görüşlü"

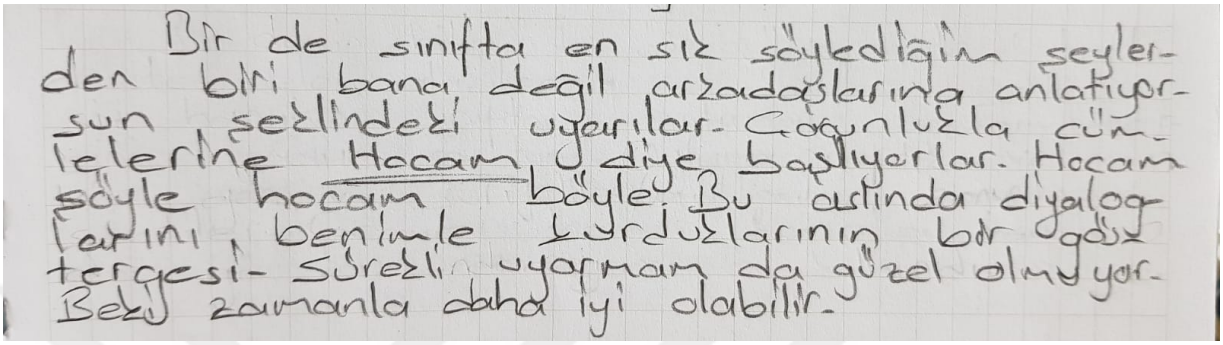
davrandıkları düşünülmektedir. Öğretmen bu durumun üstesinden gelebilmek için zaman zaman bazı uyarılarda bulunmuştur. Öğretmenin bu minvaldeki açıklamaları devamında gelişen diyalog aşağıda sunulmaktadır:

> *Öğretmen: Çocuklar bakın! Bu var ya en doğru düşünceler benim düşüncelerim diye düşünmek var ya aslında kendimiz için büyük kayıp. Çünkü en doğrusunu düşünüyor olsak bile karşıdakini anlamak için çabalamamız lazım. Madem en doğru benim fikrim o zaman susalım! Herkes kendi görüşünün en doğru olduğunu düşünürse ne olur?*
>
> *Ahmet: Kimse kimseyi anlamaz.*
>
> *Öğretmen: Ay! Evet! Çok güzel! Ve birbirimizi anlamazsak anlaşamayız. Herkesin aynı düşünmesi de imkansız.*

Kişisel özelliklerden kaynaklı sorunlar; bazı çocukların öne çıkması, bazı çocukların sessiz kalması, farklı görüşlere kapalılık/açık görüşlü olmama, ifade becerilerinin düşük olması, düşüncelerini destekleyen söylemleri/kanıtları ön plana çıkarma gibi durumlardır. Özellikle öğrenenlerin kendi düşüncelerini destekleyen kanıtları ve kaynakları daha fazla ön plana çıkarma eğiliminde oldukları fark edilmiştir. Örneğin göç konusunda yaşanan problemleri analiz edebilmeleri için hem göçmenlerin yaşadıkları sorunlara dair hem de Türk vatandaşlarının göçmen politikaları kaynaklı yaşadıkları sorunlara dair kanıtlar öğrenenlere sunulmuştur. Bazılarının bu kaynakları değerlendirirken kendi görüşünü destekleyen kanıtları daha fazla ön plana çıkardığı, bu kaynağı kullanarak görüşünü desteklemeye çalıştığı gözlenmiştir. Bu tutum ele alınan sorunun doğru bir şekilde analiz edilmesini engeller. Bu durumlarda mutlaka öğretmenin ek sorularla göz ardı edilen kanıtları incelemeye yönlendirmesi gerekebilir. Kişisel özelliklerden kaynaklı sorunlardan bir diğeri açık görüşlü olmamaktır. Farklı görüşlere açık olmak tartışmalı ve hassas konuları doğru bir biçimde analiz edebilmenin temel şartlarından biridir. Ancak tartışmaların başlangıcında farklı görüşlere kapalı tutumlar sergileyenlerin zamanla tartışmalar aracılığıyla daha açık görüşlü hale gelmesi beklenir. Çünkü sürekli aynı görüşlere maruz kalanlar zamanla tektipleşme ve kutuplaşma eğilimi gösterirler. Yani bir anlamda tartışmalı konuların ele alınması açık görüşlü olmayı teşvik eden öğrenme fırsatlarıdır.

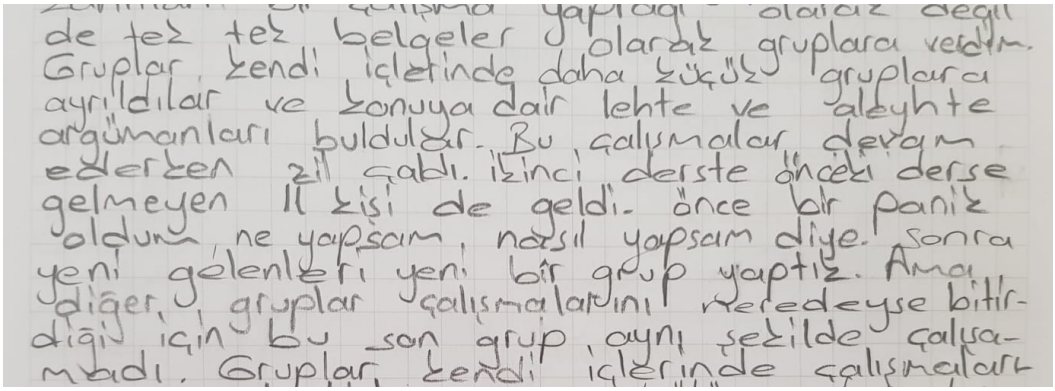
Sınıf içi ilişkilerden kaynaklı sorunlar; bazı arkadaşlarla eş/grup olmak istememe yakın arkadaşla eş/grup olmak isteme ve öğretmene bağlılıktır. Öğretmene bağlılık öğrenenlerin öğretmeni bir otorite olarak görmelerinden kaynaklı olarak iletişimi öğrenci öğretmen arasında kurmasıdır. Bu durum nitelikli tartışmalar için istenmeyen bir durumdur. Çünkü nitelikli bir

tartışmada öğrenenlerin doğrudan birbirleri ile iletişim kurmaları gerekmektedir. Öğretmene bağlılık konusunda araştırmacının günlüğüne yazdıkları aşağıda sunulmaktadır (Araştırmacı günlüğü/06.03.2017):


Bir de sınıfta en sık söylediğim şeylerden biri bana değil arkadaşlarına anlatıyorsun şeklindeki uyarılar. Çoğunlukla cümlelerine Hocam diye başlıyorlar. Hocam söyle hocam böyle. Bu arsında diyalogların, benimle kurdukların bir güzel tergesi. Sürekli uyarmam da güzel olmuyor. Belki zamanla daha iyi olabilir.

Öğretmene bağlılık sorununun çözülebilmesi için araştırmacı ders sürecinde sözlü ve beden diliyle uyarılarda bulunmuştur. Ancak bu sorunun tam olarak çözüldüğü söylenemez. Cümlelerine hocam diyerek başlamalarının ve diyalogu öğretmenlerle kurmalarının çocuklarda ancak zamanla aşılabilecek bir sorun olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenden kaynaklı sorunlar; kriz yönetememe, katılımı dengeleme sorunu, yetersiz sınıf yönetimi ve zamanı etkin bir biçimde kullanamamdır. Kriz yönetememe ile sınıfta beklenmedik bir biçimde ortaya çıkan sorunları hızlı bir şekilde çözüme ulaştıramama kast edilir. Örneğin zaman zaman yapılan planların uygulanmasını güçleştiren durumlar meydana gelmiştir. Bu durumlarda sorunu çabucak çözme ve yeni duruma göre planı düzenleme hem planlamaların gerçekleştirilmesini hem de sınıf ritminin bozulmamasını sağlar. Ani gelişen durumlardan kaynaklanan sorunlar karşısındaki duruma bir örnek olarak araştırmacı günlüğünden bir kesit aşağıda sunulmaktadır. (Araştırmacı günlüğü/03.04.2017)


de tek tek belgeler olarak gruplara verdim. Gruplar kendi içlerinde daha küçük gruplara ayrıldılar ve konuya dair lehte ve aleyhte argümanları buldular. Bu çalışmalar devam ederken zil çaldı. İkinci derste önceki derse gelmeyen 11 kişi de geldi. önce bir panik oldum ne yapsam, nasıl yapsam diye. Sonra yeni gelenleri yeni bir grup yaptık. Ama diğer gruplar çalışmalarını neredeyse bitirdiği için bu son grup aynı şekilde çalışamadı. Gruplar kendi içlerinde çalışmaları

Yukarıda bahsi geçen derse spor müsabakalarına katılanlar gelmemiş ve sınıf mevcudu yarı yarıya düşmüştür. Uygulanması planlanan yapılandırılmış akademik tartışma tekniği bu sebeple planlandığı şekliyle gerçekleştirilememiştir. Ayrıca birinci derste neredeyse sınıf mevcudunun yarısı yokken ikinci derste gelmiş olmaları da çalışmaların bölünmesine sebep olmuştur. Etkinlikler planlanırken öğretmenin bir b planının olması bu tür sorunlara önlem olabilir.

Öğretmenden kaynaklanan sorunlardan katılımı dengeleme sorunu sessiz kalmayı tercih eden çocukların katılımını teşvik etmeye çalışırken katılıma hevesli olanların isteğini kırmayı tanımlar. Odak grup görüşmelerinde tespit edilen bu duruma göre öğrenenler öğretmenin tartışmalara katılmak istemeyenleri teşvik etmek için özellikle onlara soru sorma çabasını fark etmiştir. Bazıları bu durumu eleştirmiş tartışmaların sadece katılmak isteyenlerle daha güzel olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların yanında öğrenenlerle yapılan görüşmelerde en çok şikayet edilen durum olan gürültünün sebeplerinden biri öğretmenin sınıfı etkili bir biçimde yönetememiş olmasıdır. Bahsedilen gürültünün tamamı disiplin sorunlarıyla ilgili değildir. Grup çalışmalarının yapıldığı esnalarda sınıfta gürültü meydana gelmektedir. Ancak asıl rahatsız edici olan dersle ilgilenmeyen bazı çocukların yaptığı gürültüdür.

Tartışmalı ve hassas konuların doğasından kaynaklı sorunlar; "güçlü duygular meydana getirmeleri", "çözümün zor olarak görülmesi", "çocuksuluktan uzaklaşmaya müsait bir yapıda olmaları", "siyasi sorunlar olarak algılanmaları/siyasetle ilişkilendirilmedir."

Uygulama sürecinde zaman zaman çocukların tartışmalı ve hassas konuları siyasi konular olarak tanımladıkları gözlenmiştir. Odak grup görüşmelerinde bu konuya ilişkin değerlendirmelerin olduğu diyalog aşağıda sunulmaktadır:

> *Öğretmen: İlk sorum şöyle derste konuştuğumuz konular sizin ilginizi çeken konular mı? Bu konular hakkında konuşmak nasıl hissettiriyor size?*
>
> *Yusuf Aras:* ***Büyümüş gibi hissediyorum.***
>
> *Çiğdem: Aa! Öyle mi? Bu konular çocukların değil de büyüklerin mi konuları?*
>
> *Yusuf Aras****: Bizi de ilgilendiriyor. Çok önemli konular, siyasi konularda konuşmayı çok severim.***
>
> *Çiğdem: Önemli konular mıydı konuştuklarımız.*
>
> *Yusuf Aras: Evet tabi çok önemli şeyler.*

Çiğdem: Sence bu konular siyasi konular mı?

Yusuf Aras: ***Yani! Siyasi bence****.*

Deniz: Siyasi değil toplumsal konular.

Ilgaz: E! evet toplumsal konular. Ama içinde bazı siyasi şeyler var.

Rabia: İnsanların sorunlarıyla ilgili şeyler. Önemli sorunlar.

Bu diyalogda Yusuf Aras ele alınan konuları siyasi olarak tanımlar ancak bu konular üzerine konuşmaktan hoşlandığını ifade eder. Dolayısıyla siyasi olarak tanımladığı bu sorunları konuşmakta sakınca görmediği düşünülebilir. Ancak küçük grup tartışmalarında göç konusu ele alınırken Yusuf Aras'la öğretmen arasında geçen diyaloga göre Yusuf Aras'ın siyasi konuları konuşmayı sakıncalı gördüğü anlaşılmaktadır. Söz konusu diyalog aşağıda sunulmaktadır:

Yusuf Aras: Hocam bunu (ses kayıt cihazını) alın ya buraya koymayın ya!

Öğretmen: Neden?

Yusuf Aras: ***Hocam biz siyasi konuşuyoruz****.*

Öğretmen: Öyle mi? Nasıl siyasi mesela?

Yusuf Aras: Basbaya böyle siyasi konuşuyoruz.

Öğretmen: Güzel işte konuşun tartışın ben de bunu istiyorum zaten. Buradaki soruları buradaki kanıtları konuşun bu konularda konuşabilirsiniz tabi.

Yusuf Aras: Hocam biz baya Ufukcan'la tartışıyoruz. ***Valla hocam sorun olmasın sonra!***

Öğretmen: Bak seen! Yok yok neden sorun olsun ki? Konuşun lütfen gerçekten bunu istiyorum zaten. Hem bu kayıtları sadece ben dinleyeceğim biliyorsun kimseyle paylaşmayacağım biliyorsun.

Yusuf Aras: Valla hocam bizden günah gitti.

Tartışma süreçlerinde yaşanan bütün bu sorunlara rağmen tartışma süreçlerinin verimli geçtiği söylenebilir. Tartışma kültürünün olmamasından kaynaklanana sorunlar gibi sorunların çözümünün tek yolunun yine çocukları tartışma ortamlarına maruz bırakmak olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yaşanan sorunlara çözümler üretmeye çalışarak, olası sorunları karşı önlemler almayı deneyerek tartışmalı ve hassas konular sınıflarda ele alınmaya devam edilmelidir.

Son olarak tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecinde grup çalışmalarında öğrenenlerin eşit düzeyde sorumluluk almaması; yaratıcı drama etkinliklerindeki canlandırmalarda öğrenenlerin çekingen davranmaları; öğretmen tarafından verilen yönergelerin yanlış anlaşılması gibi bazı genel sorunlar da yaşanmıştır. Ancak bu sorunlar doğrudan tartışmalı ve hassas konularla ilişkilendirilebilecek bir kategoride sınıflandırılamadığı için bulgular arasında bu sorunlara yer verilmemiştir.

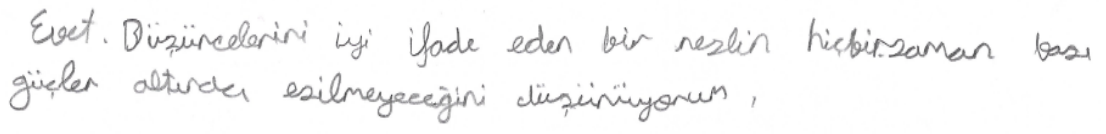
4.2.5. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecini İlişkin Öğrenenlerin Görüşlerine Dair Bulgular

Tartışmalı konularla öğrenme sürecine dair öğrenenlerin görüşlerinin nasıl olduğunu anlamak için odak grup görüşmeleri, öğrenci görüşmeleri, öğrenci günlükleri ve öğrenci anket formu analiz edilmiştir. Bu analizlerde özellikle öğrenenlerin "tartışmalı ve hassas konularla öğrenmeye devam edip etmemek konusundaki kararları" anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu başlık altında öğrenenlerin uygulama sürecine dair görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilir.

Öğrenenler tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecini deneyimledikten sonra onlara bu konularla öğrenmeye devam etmeyi isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğrenenlerle yapılan görüşmeler ve görüş anketlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla öğrenmeye devam etme konusundaki fikirleri burada açıklanmaktadır.

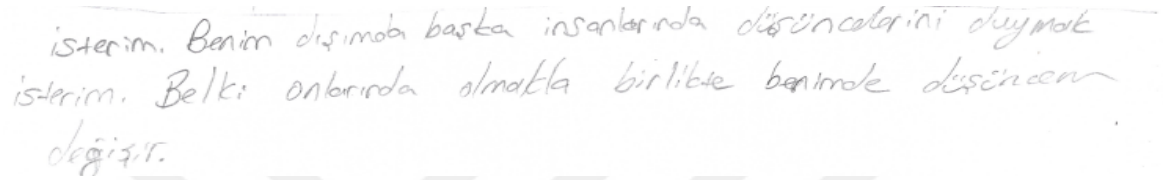
Açık uçlu anket formunu dolduran 26 öğrencinin tamamı "Derslerinde tartışmalı toplumsal sorunların tartışmaya açılmasını ister misin?" sorusuna olumlu görüş bildirmiştir. Neden istediklerine dair çeşitli gerekçeler sunmuşlardır. Aşağıda örnek bazı cevaplar sunulmuştur:

Yusuf Aras'a göre düşüncelerini iyi ifade eden bir nesli "*bazı güçler*" ezemezler. Dolayısıyla Yusuf Aras'a göre bu süreç düşüncelerini iyi ifade etmesini destekleyen bir süreçtir. Bu gerekçeyle derslerinde tartışmalı konuları konuşmak istediği anlaşılmaktadır.

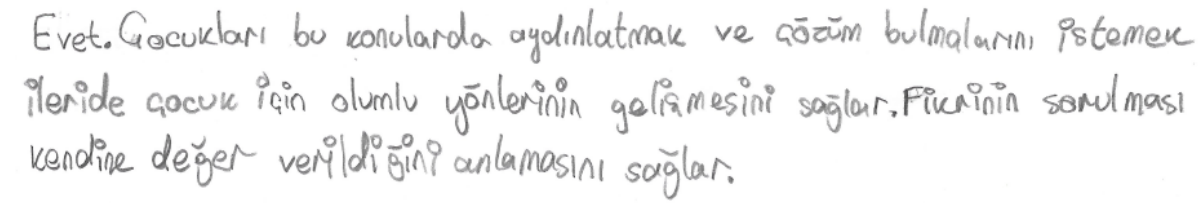


Yusuf Aras odak grup görüşmesinde "*çocukları bilinçlendirmeliyiz ama insanlar diyor ki çocuklar bu yaşta bunları siyaset gibi düşünüyorlar bunları çocuklara çok fazla öğretmiyorlar bunları."* diyerek benzer bir ifadeyi dile getirmiştir.

Ilgaz'ın tartışmalı konularla öğrenmeye devam etmeyi isteme gerekçesi diğerlerinin düşüncelerini duymak ve gerekiyorsa düşüncelerini değiştirmektir. Buradan Ilgaz'ın uygulama sürecini kendi düşüncelerini değerlendirdiği bir süreç olarak anlamlandırdığı söylenebilir.

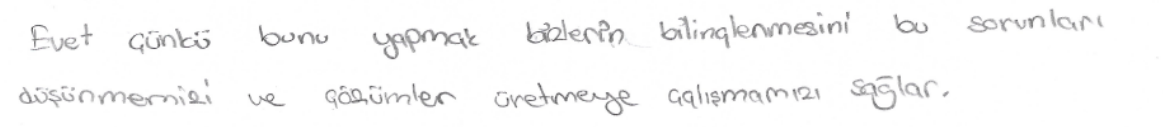


Ahmet'e göre toplumsal sorunlarla ilgili fikrinin sorulması çocuğa değer verildiğinin bir göstergesidir. Buna ek olarak toplumsal sorunlarda aydınlanmak için tartışmalı konularla öğrenmeye taraftar olduğu anlaşılmaktadır.

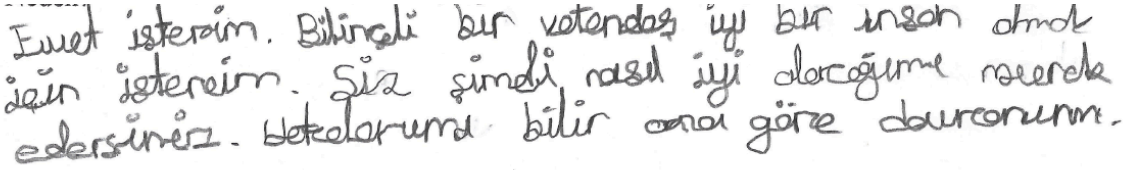


Ahmet'le yapılan son görüşmede "*İnsanları küçükken bilinçlendirmeliyiz. İnsan yedisinde neyse yetmişinde de o olur. Bu yüzden çocuklar bu konuları öğrenmeli*." diyerek yine çocukların bilinçlenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

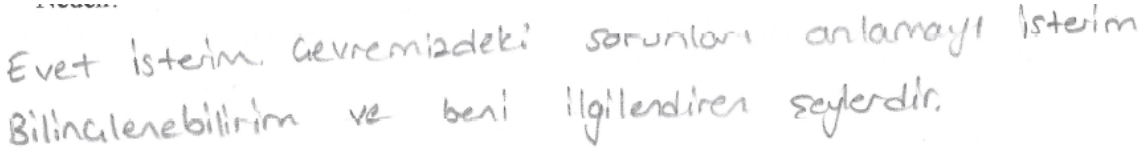
Rüveyda'ya göre derslerinde tartışmalı konuları tartışmaya açmak çocukların bu sorunlar hakkında bilinçlenmesini ve bu sorunlara çözüm üretmeye çalışmalarını sağlar.



Batuhan'ın tartışmalı konularla öğrenmeyi destekleme gerekçesi bilinçli "*bir vatandaş ve iyi bir insan olmak"*tır. Çünkü bu süreçte neler yapması gerektiğini ve nasıl davranması gerektiğini öğrenmektedir.


Evet isterim. Bilinçli bir vatandaş iyi bir insan olmak için isterim. Siz şimdi nasıl iyi olacağımı merak edersiniz. Hakalarımı bilir ona göre davranırım.

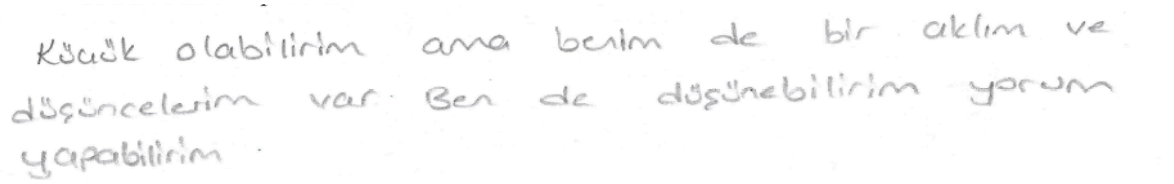
Ceren bu sorunların kendisini de ilgilendirdiğini düşünmektedir. Dolayısıyla kendisini de ilgilendiren bu sorunları anlamayı ve bilinçlenmeyi istediği anlaşılmaktadır.


Evet isterim. Çevremizdeki sorunları anlamayı isterim. Bilinçlenebilirim ve beni ilgilendiren şeylerdir.

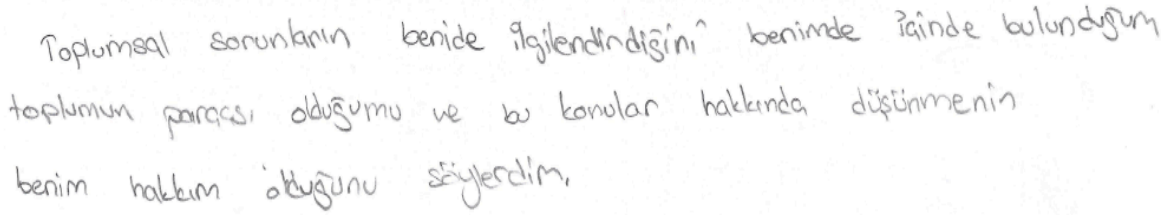
Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreç sonunda öğrenenlerin tartışmalı konularla öğrenmeye devam etmek konusundaki düşünceleri değerlendirildiğinde "fikirlerini ifade etme fırsatı", "farklı bakış açılarını duymak" ve "toplumsal sorunlar hakkında bilgi sahibi olmak" gibi gerekçeler sundukları görülmektedir.

Açık uçlu anket formunda "Sen çocuksun bu meseleleri anlayamazsın. diyen birine nasıl cevap verirsin?" şeklindeki soruya öğrenenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

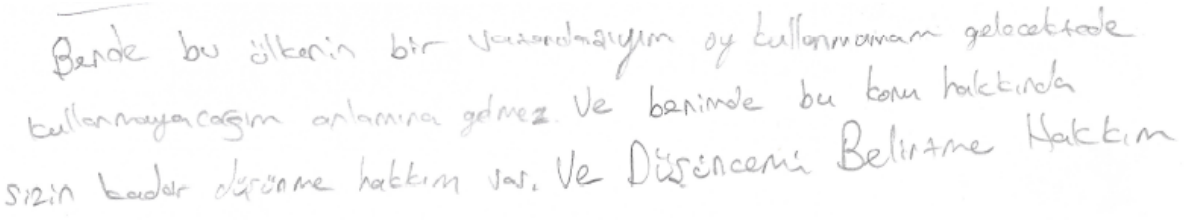
Ceren küçük olabilirim ama ben de yorum yapabilirim demektedir.


Küçük olabilirim ama benim de bir aklım ve düşüncelerim var Ben de düşünebilirim yorum yapabilirim

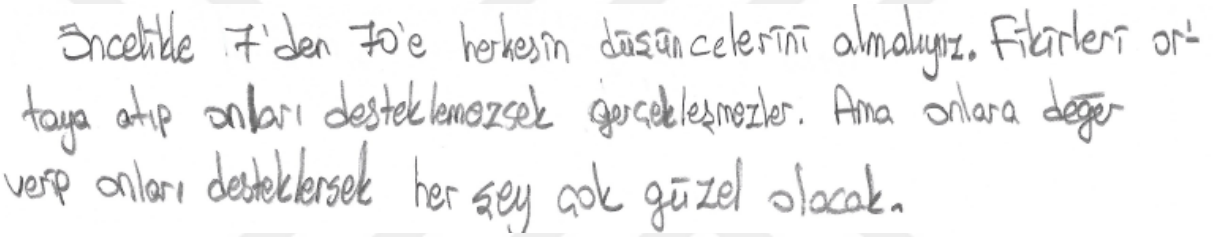
Rüveyda tartışmalı konuların kendisini de ilgilendirdiğini ve bu konular hakkında düşünmeyi bir hak olarak gördüğü anlaşılmaktadır.


Toplumsal sorunların beni de ilgilendirdiğini, benimde içinde bulunduğum toplumun parçası olduğumu ve bu konular hakkında düşünmenin benim hakkım olduğunu söylerdim.

Ilgaz gelecekte oy kullanacak bir vatandaş olarak tartışmalı toplumsal sorunlarla ilgilenme hakkının olduğunu ifade etmiştir.



Emir Kadir tartışmalı toplumsal sorunlarla ilgili olarak herkesin görüşünün alınması gerektiğini düşünmektedir



Öğrenenlerin, çocukların tartışmalı ve hassas konularla ilgilenip ilgilenmemesi gerektiği noktasındaki görüşleri incelendiğinde çocukların da çevrelerinde olup biten üzerine konuşma ve düşünme hakları olduğu yönünde fikir beyan ettikleri görülmektedir.

4.3. Tartışmalı Konularla Öğrenme Sürecinde Demokratik Değerlerin Gelişimine Dair Bulgular

Bu başlık altında öğrenenlerin DDÖ ön-son test puan ortalamalarına ve ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrenenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Tartışmalı konularla öğrenme sürecinde demokratik değerlerin gelişimine dair bulgular ölçeğin alt boyutlarına uygun biçimde sunulmaktadır.

DDÖ 5'li likert tipi bir ölçektir. DDÖ'nün puan aralıkları; "1-1,79 arası hiç katılmıyorum; 1,80-2,59 katılmıyorum; 2,60-3,39 kısmen katılıyorum; 3,40-4,19 katılıyorum ve 4,20-5,00

arası ise tamamen katılıyorum" olarak belirlenmiş (İlğan, Karayiğit ve Çetin, 2013) ve bu araştırmada da aynı şekilde kullanılmıştır.

DDÖ'nün ilk boyutu eşitlik ve farklılıklara saygıdır. Eşitlik ve farklılıklara saygı boyutuna ait öntest ve sontest ortalama ve standart sapma puanları tablo 4.26'da sunulmaktadır.

Tablo 4.26: Eşitlik ve Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest-Sontest Bulgular

Eşitlik ve farklılıklara saygı boyutu maddeler	**Öntest x̄**	**Öntest ss**	**Sontest x̄**	**Sontest ss**
1. Benden farklı olanlara saygı duymanın sınıf atmosferini daha demokratik hale getirdiğini düşünüyorum.	4.2903	.86385	4.8065	.40161
2. Arkadaşlarımın dili, dini, etnik grubu ne olursa olsun bir insan olarak onlara saygı duyarım.	4.7097	.52874	4.8710	.34078
3. Arkadaşlarımın kendi şive ve aksanlarıyla konuşmaları normal bir şeydir.	4.7419	.63075	4.8065	.54279
4. Zengin ya da fakir diye arkadaşlarım arasında bir ayrım yapmam.	4.9032	.39622	4.9355	.35921
5. Kızlar ve erkekler okulda, evde ve sosyal yaşamda eşit haklara sahip olmalıdır.	4.7742	.49730	5.0000	.00000
Toplam	4.6838	.33376	4.8839	.20510

Tablo 4.26'da görüldüğü üzere uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrenenlerin eşitlik anlayışları ve farklılıklara saygılı olma düzeyleri oldukça yüksektir. Eşitlik ve farklılıklara saygılı olma boyutundaki maddelerin ortalama puanları öntestte ve sontestte "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Öntestte "Zengin ya da fakir diye arkadaşlarım arasında bir ayrım yapmam." maddesi en yüksek ortalama puana sahiptir. Sontestte ise en yüksek ortalama puan "Kızlar ve erkekler okulda, evde ve sosyal yaşamda eşit haklara sahip olmalıdır." maddesinindir.

Eşitlik ve farklılıklara saygı boyutuna ait ortalama puanlar arasında farkın anlamlı olup olmadığına dair test sonuçları aşağıda Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Tablo 4.27: Eşitlik ve Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**p**
Negatif sıra	1	7.50	7.50	.001
Pozitif sıra	19	10.66	202.50	
Eşit sıra	11	-	-	-

Tablo 4.27'deki, Wilcoxon testi sonuçlarına göre öğrenenlerin demokratik değerler ölçeğinde "eşitlik ve farklılıklara saygı" boyutuna ilişkin uygulama öncesi ve uygulama sonrası

puanları arasında, anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın pozitif sıralar yani sontest lehine olduğu görülmektedir. Buna dayanarak tartışmalı konularla öğrenme sürecinin öğrenenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerini olumlu biçimde etkilediği söylenebilir.

DDÖ'de ikinci alt boyut "başkalarının haklarına saygıdır." Bu boyuta ilişkin maddelerin ortalama puanları ve standart sapma değerleri tablo 4.28'de sunulmaktadır.

Tablo 4.28: Başkalarının Haklarına Saygı Boyutu Öntest-Sontest Bulgular

Başkalarının haklarına saygı boyutu maddeler	**Öntest X̄**	**Öntest ss**	**Sontest X̄**	**Sontest ss**
6. Başkalarının görüşlerine, düşüncelerine değer veririm.	4.4194	.67202	4.7097	.46141
7. Başkalarını eleştirirken eleştirilerimin saygı sınırları içinde olmasına dikkat ederim.	4.1613	.63754	4.5806	.50161
8. Arkadaşlarımın söyledikleri düşünceleri dikkatle dinler, itiraz edeceğim bir nokta olduğunda sözünü bitirmesini beklerim.	4.0000	.81650	4.4516	.62390
9.Başkalarının bana nasıl davranmasını istiyorsam ben de onlara öyle davranırım.	3.9677	1.04830	4.5484	.62390
10. Arkadaşlarımın düşüncelerine katılmayabilirim, ama o kişiye saygı duyarım.	4.3548	.70938	4.6452	.60819
Toplam	4.1806	.44228	4.5871	.34616

Tablo 4.28'e bakıldığında öğrenenlerin başkalarının haklarına saygı boyutuna ilişkin maddelere ait ortalama puanlarının öntestte ve sontestte yüksek olduğu görülebilir. Maddelerin toplam ortalama puanları her iki uygulama sonucunda da "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Öntestte ve sontestte "Başkalarının görüşlerine, düşüncelerine değer veririm." en yüksek ortalamaya sahip olan maddedir.

Öğrenenlerin, uygulama öncesi ve sonrasında başkalarının haklarına saygı duyma düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 4.29'da sunulmaktadır.

Tablo 4.29: Başkalarının Haklarına Saygı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**p**
Negatif sıra	2	1.50	3.00	.001
Pozitif sıra	20	12.50	250	
Eşit sıra	9	-	-	-

Tablo 4.29'a göre öğrenenlerin başkalarının haklarına saygı duyma düzeylerine dair ortalama puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farkın olduğunu anlaşılmaktadır. Buna göre

tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecinin öğrenenlerin başkalarının haklarına saygı duyma düzeylerini geliştirmede etkisi olduğu düşünülebilir.

DDÖ'nün üçüncü boyutu hoşgörü ve çeşitlilik boyutudur. Bu boyuta ait öntest ve sontest betimsel bulgular tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30: Hoşgörü ve Çeşitlilik Boyutu Öntest-Sontest Bulgular

Hoşgörü ve çeşitlilik	**Öntest X̄**	**Öntest ss**	**Sontest X̄**	**Sontest ss**
11. Dini farklı olan birisiyle arkadaş olabilirim.	3.6129	1.35837	4.0968	1.16490
12. Çevremde farklı bir dilin konuşulmasından rahatsızlık duymam.	4.2581	.96498	4.2581	.89322
13. Siyasi görüşü benden farklı olan kişilerle arkadaş olabilirim.	4.1935	.83344	4.5484	.67521
14. Benden farklı özelliklere sahip kişilerle iletişim kurabilir arkadaş olabilirim.	4.2903	.90161	4.8065	.47745
Toplam	4,0887	.77607	4.4274	.66519

Tablo 4.30'da hoşgörü ve çeşitlilik boyutuna ait bulgular incelendiğinde "Benden farklı özelliklere sahip kişilerle iletişim kurabilir arkadaş olabilirim." ifadesi öntestte ve sontestte ortalama puanı en yüksek maddedir. Yine öğrenenlerin hoşgörü ve çeşitlilik boyutuna ilişkin madde ortalama puanlarının yüksek olduğu görülebilir. Hoşgörü ve çeşitlilik boyutunda ortalama puanı en düşük ifade "Dini farklı olan birisiyle arkadaş olabilirim." maddesidir.

Hoşgörü ve çeşitlilik boyutu öntest ve sontest puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemeye yönelik Wilcoxon Testi sonuçları Tablo 4.31'de sunulmaktadır.

Tablo 4.31: Hoşgörü ve Çeşitlilik Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**p**
Negatif sıra	1	4.00	4.00	.001
Pozitif sıra	18	10.33	186.00	
Eşit sıra	12	-	-	

Tablo 4.31'deki bulgulara göre öğrenenlerin hoşgörü ve çeşitlilik boyutu öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın poztirif sıralar lehine yani son testte öğrenenlerin hoşgörü ve çeşitlilik ortalama puanlarının daha yüksek düzeyde olduğu görülebilir.

DDÖ'nün dördüncü boyutu "başkalarının özgürlüğü"dür. Bu boyuta ilişkin öntest ve sontest ortalama puanlara ve standart sapmalara ait puanlar tablo 4.32'de sunulmaktadır.

Tablo 4.32: Başkalarının Özgürlüğü Boyutu Öntest-Sontest Bulgular

Başkalarının özgürlüğü	Öntest $\bar{X}$	Öntest ss	Sontest $\bar{X}$	Sontest ss
15. Farklı bölgelerde yaşayan insanların, yaşadığım şehre gelerek yerleşme hakları olmalıdır.	4.3226	.90874	4.7097	.46141
16. Sınıf arkadaşlarımın nereli olduklarına bakmaksızın onlarla arkadaş olabilirim.	4.8387	.37388	4.9355	.24973
17. Herkes duygu ve düşüncelerini uygun ortamlarda medeni bir şekilde ifade etme hakkına sahip olmalıdır.	4.5484	.72290	4.9032	.30054
Toplam	4.5699	.44048	4.8495	.22507

Tablo 4.32'de başkalarının özgürlüğü boyutuna ilişkin maddelerin ortalama puanlarının öntestte ve sontestte oldukça yüksek olduğu görülebilir. Öntest ve sontestte bütün maddelerin ortalama puanları kesinlikle katılıyorum düzeyindedir. Dolayısıyla öğrenenlerin başkalarının özgürlüğüne dair anlayışlarının yüksek olduğu söylenebilir.

Başkalarının özgürlüğü boyutu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon Testi sonuçları tablo 4.33'te sunulmuştur.

Tablo 4.33: Başkalarının Özgürlüğü Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	p
Negatif sıra	-	-	-	.001
Pozitif sıra	15	8.00	120.00	
Eşit sıra	16	-	-	

Tablo 4.33'te başkalarının özgürlüğü boyutu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında pozitif sıralar lehine anlamlı bir fark vardır. Buna göre öğrenenlerin uygulama sonucunda başkalarının özgürlüğü boyutuna ilişkin anlayışlarının geliştiği söylenebilir.

DDÖ'de beşinci boyut bireysel farklılıklara saygıdır. Bireysel farklılıklara saygı boyutuna ait öntest ve sontest betimsel bulgular tablo 4.34'te sunulmuştur.

Tablo 4.34: Bireysel Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest-Sontest Bulgular

Bireysel farklılıklara saygı	Öntest $\bar{X}$	Öntest ss	Sontest $\bar{X}$	Sontest ss
18. Herkesin birbirinden farklı olduğunu düşünüyorum.	4.3548	.66073	4.8710	.34078
19. Kişilerin bir olaya bakış açılarının farklı olmasının normal olduğunu düşünüyorum.	4.5161	.56985	4.8387	.37388
20. Bireylerin bir soruna getirdikleri çözümlerin birbirinden farklı olabileceğini düşünüyorum.	4.6129	.55842	4.9355	.24973

21. Zihinsel ya da bedensel özrü olanlar benimle aynı haklara sahip olmalıdır.	4.8710	.42755	4.9677	.17961
Toplam	4.5887	.37388	4.9032	.20080

Tablo 4.34'te görülebileceği gibi bireysel farklılıklara saygı boyutundaki bütün maddelerin hem öntestte hem de sontestte otalama puanları oldukça yüksek ve "kesinlikle katılıyorum" düzeyindedir. Her iki uygulamada da en yüksek ortalama puana sahip ifade "Zihinsel ya da bedensel özrü olanlar benimle aynı haklara sahip olmalıdır." maddesidir.

Bireysel farklılıklara saygı boyutu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Wilcoxon Testi sonuçları tablo 4.35'te sunulmuştur.

Tablo 4.35: Bireysel Farklılıklara Saygı Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra toplamı**	**p**
Negatif sıra	-	-	-	.001
Pozitif sıra	20	10.50	210.00	
Eşit sıra	11	-	-	

Tablo 4.35'e göre bireysel farklılıklara saygı boyutu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında pozitif sıralar lehine anlamlı bir fark vardır. Buna bağlı olarak öğrenenlerin uygulamaları sonucunda bireysel farklılıklara saygı anlayışlarının geliştiği düşünülebilir.

DDÖ'nün son boyutu farklılıklara duyarlılıktır. Bu boyuta ait maddelerin öntest sontest ortalam ve standart sapma puanları tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36: Farklılıklara Duyarlılık Boyutu Öntest-Sontest Bulgular

Farklılıklara duyarlılık	**Öntest X̄**	**Öntest ss**	**Sontest X̄**	**Sontest ss**
22.Arkadaşlarımın bireysel farklılıklarını bir zenginlik olarak görürüm.	4.3226	.94471	4.8065	.40161
23. Öğrenme güçlüğü çeken arkadaşlarıma karşı diğer arkadaşlarımın anlayışlı davranması için çaba harcarım.	4.2903	.90161	4.8710	.42755
24. Ayrımcılığa tabi tutulan veya dışlanan arkadaşlarımın haklarını savunmaya çalışırım.	4.4516	.76762	4.9032	.30054
Toplam	4.3548	.70414	4.8602	.33081

Tablo 4.36'da farklılıklara duyarlılık boyutundaki maddelerin bulgularına bakıldığında hem öntestte hem de sontestte puan ortalamalarının kesinlikle katılıyorum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öntestte ve sontestte en yüksek puanlı maddenin "Ayrımcılığa tabi tutulan veya

dışlanan arkadaşlarımın haklarını savunmaya çalışırım." olduğu görülebilir. Bulgulara göre öğrenenlerin uygulama öncesinde ve sonrasında farklılıklara duyarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Farklılıklara duyarlılık boyutundaki öntest ve sontest puan ortalamaları arasında fark olup olmadığını anlamak için yapılan Wilcoxon Testi sonuçları tablo 4.37'de sunulmuştur.

Tablo 4.37: Farklılıklara Duyarlılık Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarının Wilcoxon Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	p
Negatif sıra	1	4.50	4.50	.001
Pozitif sıra	18	10.31	185.50	
Eşit sıra	12	-	-	

Tablo 4.37'ye göre farklılıklara duyarlılık boyutu öntest ve sontest puan ortalamaları arasında pozitif sıralar lehine anlamlı bir fark vardır. Yani öğrenenlerin uygulamalar sonucunda farklılıklara duyarlılıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir gelişme olduğu düşünülebilir.

DDÖ ölçeğinden elde edilen bulgulara bakıldığında öntest ve sontest puan ortalamalarının bütün boyutlarda yüksek olduğu görülebilir. Sadece başkalarının haklarına saygı ile hoşgörü ve çeşitlilik boyutlarının öntest toplam puan ortalamaları katılıyorum düzeyindedir. Bunun dışındaki tüm boyutlarda öğrenenlerin öntest ve sontest toplam puan ortalamaları kesinlikle katılıyorum düzeyindedir. Buna göre öğrenenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin hem öntestte hem de sontestte yüksek olduğu söylenebilir. Bununla birlikte öntest-sontest ortalama puanlar arasındaki farklara bakıldığında bütün boyutlarda uygulama sonrasında sontest lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür.

4.4. Okul Müdürünün Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenmeyi Desteklemedeki Temel Motivasyonlarına İlişkin Bulgular

Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını destekleyen bir yönetici olarak uygulama okulu müdürü ile tartışmalı ve hassas konuların eğitsel bir araç olarak kullanılmasını desteklemesinde motivasyonunun anlaşılması için yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Okul müdürü ile yapılan görüşmenin analiz sonuçlarına göre tartışmalı ve hassas konuların öğretimini desteklemesini sağlayan motivasyonları "eleştirel düşünmeyi geliştirme", "düşünce

özgürlüğünü geliştirme", "öğrencilerin iyi insan olmalarını destekleme", "ülkenin gelişmesine katkıda bulunma", "toplumsal kutuplaşmaları azaltma" olarak tespit edilmiştir.

Okul müdürüne öncelikle tartışmalı ve hassas konular kavramından ne anladığı sorulmuştur. Ona göre tartışmalı konular "su götürür" konulardır. Daha açıklayıcı bir şekilde ifade etmesi istendiğinde Vedat Hoca şöyle demiştir:

> *Mesela bizim dersimiz biraz su götürür bir dersti. Tarih böyledir. Farklı yorumlara açıktır. Örnek veriyorum yani biz Abdülhamit Kızıl Sultan işte İstibdat Devri, bir cennet mekan Ulu Hakan bunun arasında gidip geliyoruz. Kim yazıyor bu tarihi kim yazıyorsa kendine göre yorumluyor. O zaman ifrat tefrit dediğimiz bi şey var. Ya o taraf ya bu taraf oluyor konular.*

Vedat hoca tartışmalı konuları "su götürür" olarak nitelendirmiştir. Ona göre özellikle tarih konuları tarih yazıcılığının doğası gereği tartışmaya açık konulardır. Bu sebeple tarih tek bir bakış açısıyla öğretilmemelidir. Tarih öğretiminin ezberci bir anlayışta olmasını şu ifadelerle eleştirir; *"Tarih her devirde birini havaya kaldıracak malzeme olmaktan çıkarılmalı. Eğitimin vazifesi birini ayağa kaldırmak için uğraşmamalı. Çocuk 1683'ü bilse ne olur bilmese ne olur yani. 1071 tarihi aklında kalsa ne olur kalmasa ne olur."* Vedat Hocanın tarih bilimi algısının ve tarih öğretimi yaklaşımının postmodern tarih anlayışıyla örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca on bir yıllık tarih öğretmenliği deneyimi ve on yıllık yöneticilik deneyimi olan Vedat Hoca derslerinde zaman zaman tarih konularının resmi öğretinin dışında, tartışmalı bir biçimde sınıflarına yansıdığını ifade etmiştir. Bu konuya şu örneği vermiştir:

> *Çocuk kalkıp 5816'ya yani örnek veriyorum Mustafa Kemal'i koruma kanunu çerçevesine girebilecek bir şey söylüyor. Çok enteresan şeyler söyleyebilir öğrenciler yani çok enteresan şaşırırsınız yani. Mesela Mustafa Kemal dinsiz demişti birisi. Sonra başka bir öğrenci ama hocam bana göre dindar dedi. Ben de iyi tamam o zaman sana göre dindar sana göre değil. Bu bizim meselemiz değil ki dedim. Yani cennet senin elinde mi? Cennete koyabilir misin? ya da sen cehenneme atabilir misin? dedim.*

Vedat Hocaya, tartışmalı ve hassas konuların derslerde tartışmaya açılıp açılmaması konusunda ne düşündüğü sorulmuştur. Vedat Hoca tartışmalı konuların ele alınması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşünü açıklarken tartışmalı bir konuda kendi görüşü dışındaki farklı düşünceleri konuşmaya açık olduğunu ifade etmiştir. Vedat Hocanın tartışmalı ve hassas konuların ele alınması üzerine değerlendirmeleri şöyledir:

> *Bakın ben mesela dünyanın geleceğini konuştuğumuzda cinsiyetsiz bir toplum meydana getirme çalışmalarının yani aile kurumunun yok edilmeye çalışılmasının doğru olmadığını düşünüyorum. İnsanlar bir arada yaşayabilirler, çocuk sahibi olabilirler ama geleceğin*

dünyasında, ülkemizin yerinin hala kalıyor olduğunu bilmek ancak doğru bir nesil artışıyla sağlanabilir. Böyle düşünüyorum. Bu düşüncemi muhafazakar olarak görebilirsiniz. Ama bunun karşısındaki bütün görüşlere, konuşmaya, tartışmaya açığım. Çünkü ben bu fikrimi diğerlerini bilerek anlayarak oluşturdum. Şurdan burdan ordan duymadım.

Vedat Hocanın tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını desteklemedeki temel güdülerinden biri eleştirel düşünmeyi geliştirmektir. Vedat Hoca her şeyi konuşabilmenin iki önemli düşünsel katkısı olduğunu ifade eder. Birincisi *"...farklı fikirleri bilmezsek hep en doğruyu biliyoruz yanılgısına düşeriz.*" İkincisi ise *"...önemli olan kendi doğrunun yerini de bilmek. Dünyadan haberim yokken de benim doğrularım olabilir ama o zaman benim doğrularım ne kadar doğru olabilir?*" Vedat Hoca burada herhangi bir konuda karşıt düşünceleri bilmeyenlerin en doğruyu bildiğini zannedebileceğine ve sorgulamadan kabullenilen bilgilerin yanlış olabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu değerlendirmeleri ile eleştirel düşünmenin önemine vurgu yapmaktadır.

Vedat Hocanın tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını destekleme gerekçelerinden bir diğeri öğrencilerin iyi insan olmalarını sağlamaktır: *"...Hedefim iyi insan yetişmesine katkıda bulunmaktır. Zaten ben toplumun genelinin iyi olduğunu düşünenlerdenim. Kötülerin sayısı iyilerden az."* İyi insan olmakla tartışmalı konuları konuşmak arasında nasıl bir bağ olduğu sorulduğunda toplumumuzun en önemli sorunlarından birinin tartışmayı bilmemek olduğunu ve bu sorunun daha da büyük meseleleri ortaya çıkardığını söylemiştir. Bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir; "*Her şeyi konuşabiliriz. Bugün örnek veriyorum konuşmadığımız için zaten en büyük meseleler ortaya çıkmıyor mu? ...Ama bir de şu var konuşmayı tartışmayı bilmemek. Bizim toplumumuzun en önemli sorunlarından biri."* Vedat Hocaya göre iyi insan farklı düşüncelere açık olmalı ve tartışmayı bilmelidir.

Vedat hoca tartışmalı konuların ele alınmasının ülkenin gelişmesine katkıda bulunabileceğini düşünmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de belli dönemlerde baskının arttığından bahsetmiş ve sırf bir şiir okudu diye Recep Tayyip Erdoğan'ın hapis yatmış olmasını örnek vermiştir. Bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir; "*Devletler özgürlükleri kısıtladıkları oranda ayakta kalırlar. ...Devlet bekasını sorgulatmaz, yani sorgulatma şansına sahip değil. Ama bu demek değil ki baskı iyi bir şey. Hayır değil!"* Vedat Hocaya göre devletler özellikle varlıklarını sürdürebilmek için özgürlükleri kısıtlayabilir ancak yine de baskı uygulamanın olumsuz sonuçları olur. Başörtüsü-kılık kıyafet ve Mustafa Kemal Atatürk gibi

belirli konulardaki anlaşmazlıkların ve örneğin 141, 142 gibi kanunların yıllardır Türkiye'yi meşgul ettiğini ve aslında bunların "*Türkiye'nin önünü kapatan*" sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Bu duruma şöyle bir örnek vermiştir; "*Bir kız okulu açarsınız aa laiklik elden gidiyor derler ama İngiltere'de en iyi okullar karma olmayan okullardır. Ama burada fikir olarak konuşmak bile sakıncalı görülür."* Bu sorunları aşmak ve ülkenin gelişimine katkı sağlamak için "*Türkiye'de tartışılamayan ne varsa tartışılabilsin.*" demiştir. Vedat Hoca ancak bu yolla düşünce özgürlüğünün geliştirilebileceğini düşünmektedir. Türkiye'de belirli konulardaki hassasiyetlerin ancak bu konuların açık bir şekilde tartışılması yoluyla aşılabileceğini düşünmektedir.

Bununla birlikte "*Bakın inandığımız din sürekli bize oku ve düşünmez misiniz? diyor. Oku ve düşünmez misiniz? Düşüneceğiz ve bunun sınırları olmayacak. Elbette ki sınırları olur ama bilimin sınırı olamaz diye düşünüyorum."* diyerek düşünce özgürlüğünü dini referanslarla desteklemektedir.

Vedat hoca toplumsal kutuplaşmaları azaltmak için de tartışmalı ve hassas konuların ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Tartışmalı ve hassas konuların konuşulması ile toplumsal sorunların çözülüp çözülemeyeceği sorulduğunda bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir;

> *Sorunu çözmese bile insanlar arasında bir bağ kurar. Birbirimizi anlamadığımız her an aramızda derin uçurumlar açılır açılır. Sonra yaklaşmasak istesek bile yaklaşamayız bakın arada uçurum var. Mesele o uçurumları açmamak. Çiğdem hocam benim bu okulda benden çok farklı düşünen, hayat bakışı tamamen benden farklı olan, siyaseten bambaşka tarafı destekleyen öğretmen arkadaşlarım var. Bu benim açımdan iyi ilişkiler kurmaya arkadaşlık kurmaya asla bir kıstas değildir. Hatta özellikle tanımaya anlamaya çalışırım. ondan yeni şeyler öğrenirim. Bu sivriliklerimizi kırmaya yardımcı olur.*

Son olarak "Bu okulda çalışma yapmak için sizinle görüşmeye geldiğimde ırkçılık, göç, ayrımcılık gibi tartışmalı ve hassas konuların olduğu bir içerik sundum size. Bu uygulamayı destekleme sebepleriniz nelerdi?" diye sorulmuştur. Vedat Hocanın bu soruya cevabı şöyledir:

> *Bir samimiyet yani size güvendim. Ve iki bunlar gerçekten çok önemli sorunlar. Bakın bizim bu sorunları tolere etmemiz lazım. Türkiye'den Avrupa'ya giden bir insan iki yıl sonra dilini öğrenmiş, işini bulmuş hatta o ülkeden biriyle evlenmiş bile oluyor. Biz yıllardır hala Suriyelilerle ortak bir kültür, dil oluşturamadık. Suçluya Suriyeli diyoruz. Bir sapık çıkıyor, sapık sapık yani biz ona Suriyeli diyoruz. Yahu sapık bu, katil, yok Suriyeli katil, sapık.*

Burada yani bu sorunları aşmak zorundayız, zorundayız. Yani ülkesini seven bu sorunları didikler.

Buraya kadar sunulan bulgulara dayalı olarak Vedat Hocanın tartışmalı ve hassas konuları ele almayı desteklemesini sağlayan motivasyonları "eleştirel düşünmeyi geliştirme", "düşünce özgürlüğünü geliştirme", "öğrencilerin iyi insan olmalarını destekleme", "ülkenin gelişmesine katkıda bulunma" ve "toplumsal kutuplaşmaları azaltma" olarak ifade edilebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında var olan durumun belirlenmesi ve tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı derslerin planlanması, uygulanması ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi şeklinde bir süreç takip edilmiştir. Ayrıca tartışmalı ve hassas konularla öğrenmenin öğrenenlerin demokratik değer kazanmaya etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alanyazınla karşılaştırılarak tartışılır. Sonuç ve tartışma bölümü; sorunun tanımlanması, uygulamanın incelenmesi, demokratik değerler kazanımının değerlendirilmesi ve okul müdürünün tartışmalı konulara yaklaşımını inceleyen dört temel başlıkta yapılandırılmıştır. Son olarak araştırmanın sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimiyle İlgili Var Olan Durum Nasıldır?

Bu araştırmanın ilk sorusu “Sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimiyle ilgili var olan durum nasıldır?” sorusudur. Bu soruya cevap bulabilmek için sosyal bilgiler öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin var olan duruma dair görüşlerine dayanarak ulaşılan sonuçlar bu başlık altında alanyazınla karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sadece ikisinin nadiren tartışmalı konuları planlı bir şekilde ele aldığı anlaşılmaktadır. Diğerleri tartışmalı konuları planlı bir biçimde sınıflarda tartışmaya açmamaktadır. Bazen spontane gelişen tartışmalara izin verdikleri anlaşılmaktadır. Ancak spontane gelişen bu durumların nitelikli bir tartışma olmadığı söylenilebilir. Bulgulara göre öğretmenler tartışmalı ve hassas konularla ilgili öğrenenlerden gelen soruları cevaplamakla yetinir. Buradan yola çıkılarak katılımcı öğretmenlerin çok nadiren tartışmalı konuları planlı bir şekilde tartışmaya açtıkları

söylenebilir. Çalışmanın bu sonucuyla uyumlu araştırmalar vardır. Türkiye'de tartışmalı konuların sınıflarda nasıl ele alındığını araştıran gözleme dayalı çalışmalar öğretmenlerin tartışmalı konuları planlı bir şekilde tartışmaya açmadığını ortaya koyar (Günal, 2016; Öztürk, 2017; Tokdemir, 2013). Bu araştırmaların bulgularına göre tartışmalı konuların gündeme geldiği sınıflarda öğretmenler; 'bazen' tartışmalı konularda farklı görüşlerden 'sadece' bahseder; tartışmalı konularda farklı bakış açılarını kanıtlar ve kaynaklar temelinde tartışmaya açmaz; çoğunlukla tartışmalı konulara anlatım ve soru cevap teknikleriyle değinilir; bazen tartışmalı konularla ilgili öğrencilere sorular yönelterek fikirlerini alırlar. Bu araştırmanın bulguları da bu sonuçları destekler niteliktedir. İki öğretmen dışında diğer öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili aktardıkları kesitlerden tartışmalı konulara sadece değinildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin derslerde tartışmalı konularla ilgili ortaya çıkan konuşmaları veya tartışmalı konularla ilgili öğretmen öğrenci arasında gelişen soru cevap düzeyindeki diyalogları "tartışmalı konulara yer vermek" olarak değerlendirdikleri ortaya koyulmuştur (Günal, 2016; Tokdemir, 2013). Oysaki bir şeyi tartışmalı olarak öğretmek, konuyla ilgili farklı bakış açılarını mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde ortaya koymak ve bu bakış açılarını derinlemesine incelemeleri için öğrencileri teşvik etmektir. Bu araştırmada öncelikle katılımcı öğretmenlerle tartışmalı konuların ne olduğu üzerine konuşulmuştur. Daha sonra tartışmalı konuları ele almakla neyin kast edildiği açık bir şekilde tanımlanmış ve öğretmenlerin bu konuları ele alan planlı uygulamalarının olup olmadığı üzerine konuşulmuştur. Tartışmalı konularla ilgili hem öğretmen görüşlerine hem de gözleme dayalı bulgulara yer verilen araştırmalarda gözleme dayalı bulgularla anket ve görüşmeler aracılığıyla elde edilen öğretmen görüşleri arasında bir çelişki ortaya çıkar (Günal, 2016; Tokdemir, 2013). Buna göre öğretmenlerin tartışmalı konuları ele aldıklarını söylemelerine rağmen gözleme dayalı bulgular bunu destekleyecek nitelikte bulunmaz. Daha açık bir deyişle öğretmenler tartışmalı konuları ele aldığını ifade etse bile gözlemler aslında sadece bazen bu konulara değindiklerini veya öğrenenlerden gelen soruları cevaplamakla yetindiklerini gösterir. Yani çoğunlukla tartışmalı konuların farklı bakış açılarına yer verilerek planlı bir şekilde ele alındığından bahsedilemez. Bunun yanında araştırmalar çeşitli

sebeplerle öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almaktan kaçındıklarını ortaya koyar (Allen, 2003; Clarke, 2005; Günal, 2016; Hess, 2004; Hess, 2009; Hess, 2002; Historical Association, 2007; Kruger, 2012; McKernan, 1982; Zembylas ve Kambani, 2012;).

Özellikle sosyal bilgiler ve tarih derslerinin tartışmalı konuları doğal olarak içerdiği bir gerçektir. Dolayısıyla bu derslerde tartışmalı konuların gündeme gelmesi neredeyse kaçınılmazdır. Araştırmalar (Çopur, 2015; Günal, 2016; Koldaş, 2018; Öztürk, 2017; Tokdemir, 2013; Yılmaz, 2012) tartışmalı konuların ilkokul düzeyinde (Deniz, 2018) dahi öğrenenler tarafından sınıflara getirildiğini ortaya koymaktadır. Ne var ki ülkemizde, eğitim fakültelerinde tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili herhangi bir ders veya içerik yoktur. Yani tartışmalı ve hassas konuların nasıl ele alınabileceğine, öğretmen eğitimi sürecinde, eğitim fakültelerinde yeterince yer verilmez (Avaroğulları, 2015; Ersoy, 2010; Günal, 2016). Ayrıca tartışma yönteminin kullanımına dair uygulamalı ve yeterli bir eğitimin varlığından bahsedilemez (Tokdemir, 2013). Bu nedenle öğretmenlerin tartışmalı konularla öğrenme konusunda donanımlı olmalarını beklemek doğru değildir. Nitekim öğretmenlerle yapılan araştırmalar öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almak için kendilerini yeterli hissetmediklerini ve bazı sorunlar yaşadıklarını ortaya koyar (Avaroğulları, 2015; Çopur, 2015; Demircioğlu, 2016; Günal, 2016; Öztürk, 2017; Tokdemir, 2013). Ayrıca özellikle deneyimsiz öğretmenlerin, tartışmalılık derecesi yüksek olan ve öğrenciler için üzücü olabilecek sorunları seçmediğini gösteren araştırmalar vardır (Phillips, 1997). Bu durumda öğretmelerin tartışmalı ve hassas konuları bir tehdit olarak görmeleri (Günal, 2016) ve tartışmalı konuları ele almaktan kaçınmaları olağan bir sonuçtur. Çünkü bu öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alabilmek için uygun bir öğrenme çevresi oluşturmak konusunda yeterli deneyimleri yoktur.

Tartışmalı konularla ilgili öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmalar öğretmen adaylarının tartışmalı konuların nasıl ele alınabileceğine dair bir eğitim almadığını ortaya koyar (Ersoy, 2010; Ersoy, 2013; Seçgin, 2009; Tuncer, 2018). Sadece bazı derslerde bazı konular tartışmaya açılır. Ancak bu derslerin öğretmen adaylarının katılımını sağlama açısından sorunlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu araştırmalara katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu, tartışmalı konuların ele alınmasını önemli görür ve öğretmen eğitiminde,

tartışmalı konulara yer verilmesi taraftarıdır. Örneğin Seçgin'in araştırmasında öğretmen adaylarının %90'ı tartışmalı konuların öğretiminde etkili stratejiler için öğretmen adaylarının eğitim alması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ersoy'un (2010) araştırmasına katılan öğretmen adaylarının çoğunluğu bütün tartışmalı konuların ele alınabileceğini düşünse de bazıları özellikle toplumsal bölünmelere sebep olabilecek politik ve ideolojik kökeni olan önemli toplumsal olayların sınıflarda tartışılmasından yana değildir. Bazıları güncel ve kritik konular olmadıkları sürece tartışmalı konuları tartışmanın faydalı olduğunu düşünür. Bu öğretmen adayları başörtüsü, etnik sorunlar ve PKK ile ilgili konuları güncel ve kritik konular olarak nitelendirirler. "Örneğin katılımcı öğretmen adaylarından biri bu konuyla ilgili şu ifadeleri kullanır; Güncel ve çok kritik konuları sınıfta tartışmak gerçekten yararlı değildir. Toplumda çatışmalar yaratır. Mesela PKK konusu. Hükümet bile bu sorunun nasıl çözüleceğine karar vermedi. Sınıfta PKK ile ilgili tartışmalar bizi gruplara bölebilir" (Ersoy, 2010). Ersoy'un (2013) bir diğer araştırmasında öğretmen adayları, öğretmen eğitimi programlarında tartışmalı konulara yer verilmesi konusunda yine farklı görüşler sunarlar. Bazı öğretmen adayları lisans programlarında tartışmalı konulara yeterince yer verilmediğini ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünür. Diğerleri ise tartışmalı konulara derslerde yer verilmemesi gerektiğini düşünür. Bu öğretmen adaylarının, tartışmalı konulara derslerde yer vermeme konusundaki gerekçeleri şöyledir; "tartışmalı konular açıldığında dersler işlenmiyor, tek tarafları görüşler dayatılıyor, polemikler oluyor...". Benzer şekilde Tuncer'in (2018) araştırmasında öğretmen adaylarından bazıları gruplaşma riski, ifade özgürlüğünün olduğuna inanmama ve kendilerini rahat bir şekilde ifade edememe gerekçeleriyle tartışmalı konulara yer verilmesi taraftarı olmadıklarını belirtirler. Bu gerekçeler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların istenmeyen ve önerilmeyen şekillerde ele alındığı bazı deneyimler yaşadığını düşündürür. İlk olarak tartışmalı konuları ele almak tartışmalı konu ile ders konusu arasında bir seçim yapmayı gerektirmez. Zaten dersin konusuyla ilişkili sorunlar tartışmalı olarak ele alınır. İkincisi tartışmalı konuların ele alınmasında, tek bir görüş ön plana çıkarılmadan bütün farklı görüşlerin incelenmesi gerekir. Güvenli ve açık bir sınıf atmosferinde, katılımcıların demokratik tutumlara sahip olduğu bir tartışma zemininde bu sorunların yaşanması beklenmez. Ayrıca tartışmaların polemiğe dönüşmesi ve

kişiselleştirilmesi önlenmelidir. Dolayısıyla bu gerekçeler zaten tartışmalı konuların ele alınmasındaki sorunları yansıtan durumlardır.

Bu araştırmada öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili uygulamalarının dışında bu konuların sınıflara nasıl yansıdığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı tartışmalı konuların bir şekilde sınıflarda gündeme geldiğini belirtmiştir. Öğretmenler öğrenenlerin özellikle gündemde olan tartışmalı konularla ilgili bazı sorular sorduklarını veya yorumlar yaptıklarını ifade etmiştir. Bulgulara göre öğrenenler Atatürk'ün Hayatı ve Kişiliği, Atatürk İlke ve İnkılapları, Kürt Sorunu, mülteciler, sosyal medya erişim engelleri, toplumsal cinsiyet, Gezi Olayları, siyasal partiler/kutuplaşmalar, terör, seçimler/seçim sistemi, basın özgürlüğü gibi konulardaki tartışmaları sınıflarda gündeme getirmiştir. Öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yapılan araştırmalar (Çopur, 2015; Deniz, 2018; Ersoy, 2010; Ersoy, 2013; Günal, 2016; Koldaş, 2018; Öztürk, 2017; Philpott, Clabough, McConkey ve Turner, 2011; Tokdemir, 2013; Tuncer, 2018; Weber, 2012; Yılmaz, 2012) tartışmalı konuların farklı kademelerde öğrenenler tarafından bir şekilde sınıflara getirildiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla araştırmanın bu sonuçlarının alanyazınla uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin demokratik eğitim uygulamalarının kapsamının ne olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Tartışmalı konuları ele almak öğrenenlerin tartışma ve iletişim becerilerini geliştirir ve öğrenenlerin daha fazla katılımcı olmalarını teşvik eder. Bu açıdan tartışmalı konular eğitimi demokratik vatandaşlık eğitimi ile ilişkilendirilir. Demokrasinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi için bireylerin temek demokratik değerlere sahip olması gerekir. Toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmak ve bu konularda tartışabilmek, sorunların çözümüne katkıda bulunmaya gönüllü olmak bu özelliklerden bazılarıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde demokratik eğitim uygulamalarına verdikleri örneklere bakıldığında sadece üç öğretmen demokrasi kültürünü geliştirmek, demokratik davranmak ve tartışma becerilerini geliştirmek için çaba harcadığı görülür. Öğretmenlerin çoğunluğu demokratik eğitim kapsamında; ortak karar alma, oy kullanma ve okul meclisi oluşturma gibi etkinlikler yaptırmaktadır. Bu durum öğretmenlerin demokrasiyi daha çok ortak karar alma, oy kullanma ve seçim gibi süreçlerle ilişkilendirdikleri düşündürür. Bulgulara dayalı olarak

öğretmenlerin demokratik eğitim uygulamalarının demokrasi eğitimi ile sınırlı kaldığını söylemek mümkündür.

Bu araştırmada öğretmenlerin akademik özgürlüğe sahip olma durumlarının nasıl olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çünkü öğretmenlerin akademik özgürlük algıları ile tartışmalı konulara yaklaşımları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır. Öğretmenlerin akademik özgürlüklerinin kısıtlı olması tartışmalı konuların ele alınmasındaki önemli engellerden biridir (Hein ve Selden 2000'den akt. Misco ve Patterson, 2007, s. 527; Misco, 2014, s.2-11). Öğretmenler akademik özgürlüğe sahip olmadıklarını hissettiklerinde, politika, ırk, sınıf, cinsiyet gibi tartışmalı konuları konuşmaktan kaçınırlar. Bu nedenle tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin akademik özgürlüğe sahip olması gerektiği üzerinde durulur (Misco ve Patterson, 2007; Misco, 2014; Ho, McAvoy, Hess ve Gibbs, 2017). NCSS (1991) akademik özgürlüğü akademik topluluğun bir üyesi olan öğretmenler için bir sorumluluk ve hak olarak tanımlar. Öğretmenlerin kendi alanlarındaki tüm gerçekleri ve fikirleri inceleme, araştırma, sunma, yorumlamada akademik özgürlüğe sahip olmaları gerektiğini savunur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde akademik özgürlüğe sahip olma konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Bulgulara göre öğretmenlerden sadece biri akademik özgürlüğe sahip olmadığını düşünmektedir. Diğerleri ise akademik özgürlüğe sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Buna rağmen tartışmalı konularla ilgili uygulamalarından bahsederken akademik özgürlüğü sınırlandıran deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenlerin akademik özgürlüğe sahip olduklarını düşünmesi öte yandan açık ya da örtük bir şekilde uygulamalarını sınırlayan etkenlerden bahsetmeleri akademik özgürlük kavramsallaştırmalarının sorunlu olduğunu düşündürür. Öğretmenlerin anlatılarındaki akademik özgürlüğü tehdit eden ve baskılayan durumlar analiz edilerek üç kategoride sınıflandırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin anlatılarında, çeşitli sebeplerle otosansür uygulamaları, otoritenin doğrudan müdahalesi ve yasal bir güvence olmaması akademik özgürlüğü baskılayan ve tehdit eden durumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Otosansür uygulamaları akademik özgürlüğü bir hak olarak algılamadıkları, akademik özgürlüğe sahip olma üzerine düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir. Aslında bu şaşılacak bir sonuç değildir. Öğretmen eğitiminde veya mesleki

eğitimde öğretmenlerin "akademik özgürlük" kavramıyla hiç karşılaşmamış olmaları yüksek bir ihtimaldir.

Sonuç olarak tartışmalı konularla ilgili var olan durumu tanımlamaya yönelik bulgulara göre özellikle gündemde olan tartışmalı ve hassas konuların öğrenenler tarafından derslerde gündeme getirildiği anlaşılmaktadır. Ancak öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele almaya yönelik planlı uygulamaları oldukça sınırlıdır. Sağlıklı bir demokrasi için toplumsal olaylar her alanda açıkça tartışılabilmelidir. Tartışmalı ve hassas konuların sınıf ortamına gelmesinden ya da programlarda yer almasından korkulmamalıdır. Sınıfın toplumun küçük bir modeli olduğu düşünülerek farklı sosyo-kültürel yapılardan, farklı kültürel geçmişlerle, farklı siyasi görüş, inanç ve tutumlara sahip öğrencilerin yer aldığı bir sınıf doğru yönlendirmelerle eleştirel düşünmeyi geliştirmek için önemli fırsatlar sunar.

5.1.2. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Süreci Nasıldır?

Bu araştırmanın ikinci temel amacı 6. sınıf düzeyinde tartışmalı ve hassas konularla öğrenme süreçlerinin nasıl işlediğini ortaya koymaktır. Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi ile; öğrenenlerin ele alınan konulara yaklaşım biçimleri; öğrenenlerin ürünlerinin niteliği; öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konulardaki düşüncelerini destekleme yollarının neler olduğu; öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlere katılım durumlarının nasıl olduğu; süreçte yaşanan sorunların neler olduğu ve öğrenenlerin sürece ilişkin görüşleri tespit edilerek tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecinin nasıl işlediği aydınlatılmaya çalışılmıştır. Uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik bulgular bu başlık altında tartışılır.

Alanyazında tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçleri bu araştırmanın perspektifinden inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmanın bu bölümündeki bulgular doğrudan ilgili araştırmalarla karşılaştırılamaz. Bunun yerine benzer noktalara odaklanan çalışmalarla birlikte tartışılır.

5.1.2.1. Öğrenenlerin Ele Alınan Konulara Yaklaşım Biçimleri Nasıldır?

Tartışmalar boyunca öğrenenlerin ele alınan konulara çeşitli biçimlerde yaklaştıkları anlaşılmıştır. Konulara göre sergilenen yaklaşım biçimleri aşağıda tablo 5.1'de sunulmaktadır.

Tablo 5.1: Öğrenenlerin Ele Alınan Konulara Göre Yaklaşım Biçimleri

Konular	**Yaklaşım Biçimleri**			
Toplumsal Cinsiyet	Cinsiyetçi	Eşitlikçi	İtaatkar/Kabullenici	
Göç	Önyargılı	Empatik	Sağduyulu	Kayıtsız/Duyarsız
Ayrımcılık	Ötekileştirici	Farklılıklara Saygılı/Kapsayıcı	Bilinçsiz/Yüzeysel	
Irkçılık	İnkarcı	Irkçılık Karşıtı	Yüzeysel/Sığ	
Düşünce ve İfade Özgürlüğü	Destekçi	Özgürlükçü	Kararsız	

Tartışmalar boyunca öğrenenler ele alınan konularda yukarıda belirtilen yaklaşım biçiminden birine göre bir pozisyon almış ve sorunları bu pozisyondan değerlendirmiştir. Burada dikkate değer ve ümit verici olan bu yaklaşım biçimlerinin katı ve değişmez bir biçimde benimsenmiş olmamasıdır. Bu noktada öğrenenlerin tartışma süreçlerinde konuyu dair algılamalarında ve yaklaşımlarında dönüşümlerin olduğu söylenebilir. Aşağıda öğrenenlerin sırasıyla toplumsal cinsiyet, göç, ayrımcılık, ırkçılık ve düşünce ve ifade özgürlüğü konusunda yaklaşım biçimleri değerlendirilir.

Toplumsal cinsiyet konusunun tartışmaya açıldığı sürece dair bulgular incelendiğinde öğrenenlerin toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitlik sorununa yaklaşım biçimleri "cinsiyetçi", "eşitlikçi", "itaatkar/kabullenici" olarak belirlenmiştir. Süreç boyunca öğrenenler cinsiyetçi ve itaatkar/kabullenici yaklaşımlarını sorgulamaya ve bu yaklaşımlara eleştirel olarak bakmaya başlamışlardır. Bazılarının tartışmalar sırasında toplumsal cinsiyet konusunda yaklaşım biçimlerini sorguladıkları ve konuya faklı açılardan bakmaya başladıkları ifade edilebilir. Örneğin toplumsal cinsiyet konusunda bir öğrenenin başlangıçta cinsiyetçi bir tutum sergilerken tartışmalar derinleştikçe daha eşitlikçi değerlendirmeler yapabildiği görülmüştür. Buna dayanarak öğrenenlerin toplumsal cinsiyet rolleri ve kadın erkek eşitliği sorunundaki çelişkileri sorgulayabildikleri düşünülmektedir.

Geleneksel ve dini açıdan kadının konumlandırılması ile modern yaşamla birlikte değişen kadın ve erkek rolleri arasındaki ikilemler bu konudaki tartışmaları kaçınılmaz hale getirir. Yılmaz, Eryılmaz ve Günel (2018) okul öncesinden başlayarak her kademede ve özellikle öğretmen eğitiminde toplumsal cinsiyet konusunun ele alınmasını önerir. Çalışmada eski ve yeni sosyal bilgiler programlarını incelenir ve programlarda toplumsal cinsiyet konusunun ele alınmadığı ortaya koyulur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca toplumsal cinsiyet ve eşitsizlik konusunda ders almadıklarını ancak öğretmen adaylarının bu konuda bir eğitim almayı istediklerini ortaya koyarlar. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazılarının bireysel çabalarıyla toplumsal cinsiyet konusunda bir farkındalığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet konusun farklı kademelerde ele alınması önemlidir.

Göç konusunun ele alındığı sürece ait bulgulara bakıldığında öğrenenlerin sığınmacılara/mültecilere ve göç sorununa yaklaşım biçimleri "önyargılı", "empatik", "sağduyulu" ve "kayıtsız/duyarsız" olarak bulunmuştur. Uygulamaların yapıldığı okul aynı zamanda bir geçici eğitim merkezi olduğu için uygulama sınıfındaki çocukların göçmen sorunuyla iç içe yaşadıkları ifade edilebilir. Tartışmalar boyunca göç politikaları konusunda göçmen karşıtı söylemleri olan çocukların zaman zaman göçmenlere empatik yaklaştıkları ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrenenlerin göçmenlerle ilgili asılsız ve spekülatif bilgileri doğruymuş gibi kabul ettikleri; tartışmalar boyunca bu tür yanlış öğrenmelerinin farkına vardıkları anlaşılmıştır. Göçmenlerin toplumsal uyum sorunlarının aşılmasında bu tür sorgulamaların değerli olduğu düşünülmektedir.

Suriye'de başlayan iç savaş sonrasında Türkiye savaştan kaçan sivillere kapılarını açmıştır. Türkiye'ye göç eden Suriyeli göçmenler Türkiye'nin çeşitli illerinde kurulan mülteci kamplarına yerleştirilmiş bunun dışında çoğunluğu özellikle büyük şehirlere ve Suriye sınırındaki illere yerleşmişlerdir. Bugün resmi olarak kayıtlı olan Suriyelilerin nüfusu 3,5 milyonu aşmıştır (Mülteciler Derneği, 2019). Suriyeli göçmenlerin statüleri geçici sığınmacı kapsamındadır ve esasen çoğunluğu mültecilik haklarına sahip değillerdir. Türkiye'nin göçmen politikası plansız ve kontrolsüz olduğu; plansız göçmen politikalarının göçmenlerin ve yerel haklın mağduriyetine yol açtığı ve kamusal kaynakların göçmenler için

harcandığı gibi gerekçelerle eleştirilmektedir. Göç, son yıllarda ülkemizin karşı karşıya olduğu en önemli konulardan biridir. Buna rağmen sosyal bilgiler ders kitaplarında göçmen sorununa yer verilmez.

Ayrımcılık konusunun ele alındığı süreçler analiz edildiğinde öğrenenlerin ayrımcılık sorununa yaklaşım biçimleri "farklılıklara saygılı/kapsayıcı" "ötekileştirici" "bilinçsiz/yüzeysel" olarak tespit edilmiştir. Ayrımcılık konusunun ele alındığı süreç boyunca öğrenenlerin farklı kültürel ve sosyoekonomik gruplara karşı önyargıları sorgulamaya başladıkları ve ayrımcılığın bireysel ve toplumsal yaşantıya etkilerini fark edebildikleri anlaşılmıştır. Örneğin Romanlara yönelik ötekileştirici yaklaşım gösteren bir öğrenenin tartışmalarda daha kapsayıcı değerlendirmeler yaptığı görülmüştür. Shaver (2017) tartışmalı ve hassas konularda bu çalışmada olduğu gibi karşı anlatıları kullanan öğretmenlerin öğrenenlere konuya dair daha fazla perspektif sağladıklarını ortaya koyar.

Irkçılığın ele alındığı ders süreci analiz edildiğinde öğrenenlerin ırkçılığa yaklaşım biçimleri "ırkçılık karşıtı", "inkarcı" ve "yüzeysel/sığ" olarak belirlenmiştir. Irkçılık konusunun ele alındığı süreçlerde öğrenenlerin ırkçılığın daha geniş boyutlarının farkına vardıkları ve etraflarındaki ırkçı tutumları fark edebildikleri söylenebilir.

Irkçılık etik ve ahlaki kurallara ve ayrıca uluslararası düzeyde insan hakları çalışmalarına dayalı olarak yasaklanmıştır. Bu nedenle ırkçılığın yanlış ve kabullenilemez olduğu noktasında çoğunlukla uzlaşılır. Günümüzde ırkçılık sadece etnik kökeni farklılıkları üzerinden tanımlanmaz. Yeni ırkçılık tanımlamasına göre bazı toplumlar arasında aşılmaz kültürel farklar vardır kabulüyle bu toplulukların bir arada yaşaması sorunlu görülür (Balibar ve Wallerstein, 2000). Etrafımızda sürekli insanların farklı oldukları için ırkçı davranışlara maruz kaldıkları birçok duruma şahit oluyoruz. Peki bunların ne kadarını fark edebiliyoruz? Nitekim ırkçılığın ele alındığı derslerin başlangıcında öğrenenlerin ırkçılığı çoğunlukla siyahilere yapılan ırkçılıkla tanımladıkları fark edilmiştir. Ancak tartışmalar boyunca ırkçı davranışları fark edebildikleri söylenebilir.

Düşünce ve ifade özgürlüğü kapsamında Vikipedi ve internet yasaklarının ele alındığı derslerde öğrenenlerin konuya yaklaşım biçimleri "destekçi", "özgürlükçü" ve "kararsız"

olarak belirlenmiştir. Ulusal güvenlik önlemleri kapsamında Vikipedi yasağının tartışmaya açıldığı derslerde öğrenenlerin bu konuya ilişkin belirli bir pozisyon aldığı ve tartışmalar boyunca savundukları pozisyonları değerlendirerek görüş geliştirdikleri görülmüştür. Tartışmalar sonucunda savunduğu pozisyonu değiştirenler veya görüşünü daha sağlam bir biçimde gerekçelendirenler olmuştur.

Son yıllarda devlet tarafından zaman zaman kamu düzeninin korunması ve güvenlik gerekçesiyle bazı sosyal medya platformlarına ve internet sitelerine erişim engeli getirilmektedir. Bu durum bir bakış açısına göre ifade özgürlüğünün ve haber alma hakkının ihlali olarak değerlendirilmektedir. Ortaokul ve lise düzeyindeki öğrenciler Z kuşağı çocukları olarak sosyal medya platformlarını aktif bir şekilde kullanmaktadırlar. Bu sebeple bu erişim engellerinden haberdardırlar.

5.1.2.2. Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliği Nasıldır?

Tartışmalı ve hassas konularla öğrenme sürecinde öğrenenlerle çeşitli etkinlikler yapılmış ve etkinliklerden bazıları veri kaynağı olarak seçilmiş ve analiz edilmiştir. Öğrenenlerin ürünlerinin niteliğine göre sayıları tablo 5.2'de sunulmuştur.

Tablo 5.2: Öğrenenlerin Ürünlerinin Niteliğine Dair Bulgular

	Nitelikli	Ortalama	Geliştirilmeli	Boş/ Yapmadı
Toplumsal Cinsiyet	9	10	7	5
Göç	7	14	6	4
Ayrımcılık	11	10	3	2
Irkçılık	15	6	-	1
Düşünce ve İfade Özgürlüğü	11	14	4	3
Toplam	53	54	20	15

Öğrenenlerin ürünlerinin niteliğine dair bulgulardan yola çıkılarak süreçte ortaya koydukları ürünlerin çoğunluğunun iyi ve ortalama nitelikte ürünler olduğu söylenebilir. Bu etkinlikler öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konular üzerine düşünme pratiklerinin bir yansıması olarak kabul edilebilir.

5.1.2.3. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Öğrenenlerin Düşünceyi Destekleme Yolları Nelerdir?

Bu araştırmada öğrenenlerin süreç boyunca kullandıkları söylemlerin kaynaklarının neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Öğrenenlerin derslerde düşüncelerini desteklemek için kullandıkları bilgilerin kaynakları; kanıtlar, deneyimleri, medya/sosyal medya, duyumlar/başkalarının tanıklığı, spekülatif bilgiler/rivayetler ve iddialar/varsayımlardır. Tartışmalı ve hassas konular duygu barındırdıkları için çoğunlukla sadece olgusal bilgilere dayalı olarak tartışılmazlar. Araştırmalar tartışmalı konularla ilgili olarak öğrenenlerin sorunlu bilgi kaynaklarını kullandıklarını ortaya koyar (Koldaş, 2018; Günal, 2016). Buna göre öğrenenlerin duyumlarla veya kaynağı belli olmayan spekülatif bilgilerle bu konularda değerlendirmeler yaptıkları ifade edilir. Bu araştırmanın sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir.

Tartışmalı ve hassas konularla öğrenmede öğrenenlerin sahip oldukları bilgilere eleştirel yaklaşmaları ve bilgi kaynaklarının doğruluğunu sorgulamaları önemlidir. Dolayısıyla öğrenme süreçlerinde kullandıkları sorunlu bilgi kaynaklarının sorunlu olduğunu fark etmeleri gerekmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre öğrenenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili doğru bildikleri yanlışları fark etmeye başladıkları görülmüştür.

5.1.2.4. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Öğrenenlerin Tartışmalara Katılım Biçimleri Nasıldır?

Tartışmalı ve hassas konularla öğrenme süreçlerine bakıldığında öğrenenlerin tartışmalara katılım biçimlerinin farklılaştığı görülmüştür. Uygulamalar boyunca en fazla sayıda çocuğun tartışmalara katıldığı birinci konu düşünce ve ifade özgürlüğü; ikincisi ise toplumsal cinsiyet konusudur. Tartışmalar boyunca bazı öğrenenler sürekli hevesli bir şekilde söz almak isterken bazılarının sessiz kalmayı tercih ettiği gözlenmiştir. Öğrenenlerle yapılan görüşmelerde tartışmalara katılım biçimleri tartışılmış ve tanımlanmaya çalışılmıştır. Buna göre öğrenenlerin "katılmaya istekli", "katılmaya isteksiz", "katılmaya çekimser", "katılıyormuş gibi davranma" şeklinde dört farklı katılım biçimi sergilediği anlaşılmıştır.

Alanyazında tartışmalarda öğrencilerin "öğretmenin sorduğu soruları cevaplamak", "kendi görüş ve düşüncelerini ifade etmek" ve "sessiz kalmak" şeklinde rolleri olduğu belirtilir. Katılım düzeyi düşük olan öğrenenlerin tartışmalara katılımını sağlamak için isimleriyle hitap edilerek doğrudan soru yöneltilmesi önerilmektedir (Rudduck, 1979'dan akt. Tokdemir). Bu araştırmanın sonuçlarına göre sınıfta katılımı arttırmak için katılım düzeyi düşük olan öğrencilere sorular yöneltilmesi katılıma hevesli olan diğerlerini olumsuz etkilemiştir. Bulgulara göre öğretmenin sessiz kalan çocukları tartışmaya çekebilmek için gösterdiği çabalar diğerleri tarafından fark edilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak odak grup görüşmesinde rahatsızlıklarını dile getirmişlerdir. Onlara göre konuşmak isteyenler, hevesli olanlar tartışmalara dahi olmalıdır. Öğretmenin söz almak isteyenler yerine sessiz kalanlara söz vermeye çalışmasını haksızlık olarak nitelendirmiştirler.

Sınıflar, bulunduğu sosyal bağlam içinde, öğretmenin ve öğrenenlerin çeşitliliği, farklılığı ve deneyimlerinin bütünüyle oluşan karmaşık sosyal alanlardır. Sınıfların temel özellikleri ve sınıf atmosferi öğrenenlerin tutumlarını, davranışlarını ve öğrenmelerini doğrudan etkiler. Bununla birlikte tartışmalı konuların etkili bir şekilde ele alınmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri açık bir sınıf iklimidir (Hahn ve Tocci, 1990; Hahn, 1996). Öğrenenlerin birbiriyle çatışan farklı görüşleri rahatlıkla ifade edebildiği ve kendisinden farklı düşünenlere saygı duyarak katılmama hakkının olduğu bir sınıf kültürü "açık sınıf iklimi" olarak nitelendirilir (McAvoy ve Hess, 2013, s.20). Tartışmalara bütün öğrenenlerin katılımını sağlamak için alınabilecek önlemlerden biri açık bir sınıf iklimi oluşturmaktır. Özellikle tartışmalı konuların ele alınmasında açık bir sınıf iklimi sağlamak önemli görülür. Bu araştırmada, önceki çalışmalara dayalı olarak (Harwood, 1992; Hess ve McAvoy 2015, s.48) belirlenen ilkeler doğrultusunda açık bir sınıf iklimi oluşturmak için çaba harcanmıştır. Açık bir sınıf iklimi oluşturmak için kullanılan ilkeler şöyledir;

1. Öğretmen tartışmalı konuya dair farklı bakış açılarını, çatışan görüşleri ve bunlara dair kanıtları ve destekleyici argümanları mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde öğrenenlere sunar.
2. Öğretmen öğrenenlerin görüşlerine saygı duyar.

3. Öğretmen öğrenenlerin görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeleri için cesaretlendirir ve fırsatlar sunar.
4. Öğrenenler öğretmenleriyle aynı fikirde olmak zorunda hissetmezler.
5. Öğretmen öğrenenlere kendi görüşlerini oluşturma ve akla dayalı kararlar almaları için fırsatlar sunar, onları cesaretlendirir.
6. Öğretmen öğrenenlere eleştirel düşünmeye teşvik eden sorular sorar.

Tartışmaların gerçekleştiği bağlam etkili müzakerelerin yapılabilmesi ve öğrenci katılımının sağlanabilmesi için çok önemlidir. Öğrenenler kendilerini güvende hissetmedikleri bir ortamda tartışmalara katılmak istemeyebilirler, görüşlerini rahatlıkla ifade edemeyebilirler. Kabapınar ve Durmuş (2014) Ermeni Meselesi'nin ele alındığı Türkiye'deki Ermeni Okulları'nda sınıflarda öğrencilerin sessiz kalmayı tercih ettiğini ortaya koyar. Hatta araştırmada bir öğretmen sınıftaki bu durumu "ölüm sessizliği" olarak tanımlamaktadır (s.82). Bu araştırmadaki katılımcı olan Ermeni vatandaşlardan birinin Ermeni Meselesi'nin ele alındığı derslere ilişkin değerlendirmeleri bu sessizliğin aslında bir kaçış olduğunu gözler önüne sermektedir: "*Dolayısıyla bir tür çaresizlik hissiyle sessiz kalmayı tercih ettiğimizi hatırlıyorum. Dolayısıyla hocaya bir soru da sormamıştık hiçbirimiz. Yani konunun bir an önce geçmesini, o dersten kurtulmayı arzu etmiştik*. (s.85)"

Araştırmalara göre, açık bir sınıf ikliminde tartışmalı konuları ele alma ile vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik olarak etkili hissetme duygusu arasında olumlu bir ilişki vardır. Ayrıca açık bir sınıf eklimi etkili tartışmaların yapılabilmesi için bir ön koşuldur (Blankenship, 1990; Ehman, 1969; Hahn ve Tocci, 1990; Hess ve McAvoy, 2015; MCcully, 2006; Torney-Purta, Lehmann, Oswald, Schulz, 2001). Bu sebeple tartışmalı konuların ele alındığı sınıfların açık bir sınıf iklimine sahip olması için çaba harcanmalıdır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenenler tartışmalar boyunca görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmişlerdir.

Katılma hevesli olanların katkıları övgüyle karşılanmalıdır; ancak tartışmalara hükmetmemelerine veya diğerlerinin önüne geçerek onları katılmaktan caydırmamalarına dikkat etmek gerekir. Böyle bir durumda, öğretmenin konuşmaya hevesli olan çocukların

katkılarını överken nezaket ve karşılıklı saygı beklentisini hatırlatması gerekebilir. Öğretmenler ayrıca herkesin katkısının önemini vurgulamalıdır. Daha az konuşkan olan öğrenenleri konuşmaya teşvik etmekten vazgeçmemeli ve özel olarak katılma konusundaki isteksizliklerinin nedenini araştırmaları önerilir (Keith-Spiegel ve ark. 2002'den akt. Ezzedeen, 2008, s.232). Öğrenenlerin katılımını teşvik edecek önlemler alındıktan sonra sessiz kalmayı tercih edenler olabilir. Her öğrenci konuşmasa da dinleyerek ve tartışmaları takip ederek sürece yer alabilir (Brookfield ve Perskill, 1999'dan akt. Tokdemir).

Konulara göre öğrenenlerin tartışmalara katılan öğrenci sayısı farklılık göstermiş olsa da daima bazı öğrenciler daha fazla katılım göstermiştir. Katılıma istekli/hevesli olan bu öğrencilerin diğer derslerde de sınıf içi etkinliklere katılım sağlama eğilimlerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin katılımı teşvik etmek için doğrudan kişilere sorular yöneltmesinin katılıma hevesli olanları rahatsız ettiği söylenebilir. Ayrıca katılıma hevesli olanların sürekli söz almaya çalışma davranışlarının katılıma çekimser kalanların zaman zaman söz almaktan vazgeçmelerine neden olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin katılımı teşvik etmek için almış olduğu önlemlere rağmen bazı öğrenenlerin sessiz kalmayı tercih ettiği gözlenmiştir.

5.1.2.5. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinde Yaşanan Sorunlar Nelerdir?

Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreç boyunca çeşitli sorunlar yaşanmıştır. Uygulamalar boyunca bu sorunların fark edilmesi ve sorunların çözümüne yönelik önlemlerin alınması için çalışılmıştır. Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı derslerde yaşanan sorunlar; "genel iletişim sorunları, tartışma kültüründen kaynaklı sorunlar, tartışmayı algılama biçiminden kaynaklı sorunlar, kişisel özelliklerden kaynaklı sorunlar, sınıf içi ilişkilerden kaynaklı sorunlar, öğretmenden kaynaklı sorunlar" ve "tartışmalı ve hassas konuların doğasından kaynaklı sorunlar" şeklinde sınıflandırılmıştır.

Tartışmalarda yaşanan genel iletişim sorunları; birbirini dinlememe, gürültü, sataşma, söz almadan konuşma, söz kesme, toplu monolog gibi sorunlardır. Tokdemir (2013) tartışmalarda benzer sorunların yaşanabildiğine değinmektedir. Ona göre bu tür sorunların

önlenmesi için gerekli önlemler alınarak tartışmalara devam edilirse bu sorunlar zamanla aşılabilecek sorunlardır.

Araştırmanın bulgularına göre uygulamalar sürecinde öğretmenden kaynaklı sorunlar yaşanmıştır. Alanyazında araştırmalar tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmenden kaynaklı sorunlar yaşandığını ortaya koyar. Ancak bu araştırmalarda daha çok tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasından kaçınma gibi sorunlar olduğuna değinilir (Allen, 2003, s.54; Clarke, 2005; Günal, 2016; Hess, 2002, s.14; Historical Association, 2007, s.14-15; Kruger, 2012; McKernan, 1982; Zembylas ve Kambani, 2012). Dillon ise öğretmenlerin yeterli donanıma sahip olmadıkları için tartışmalarda sorunlar yaşadıklarını belirtir (1995). Bu araştırmada ise öğretmenden kaynaklı sorunlar; kriz yönetememe, katılımı dengeleme, yetersiz sınıf yönetimi ve zamanı yönetememe gibi sorunlar olarak tespit edilmiştir.

Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında bu konuların doğasından kaynaklı sorunlar da yaşanmıştır. Bu sorunlar; "güçlü duygular meydana getirmeleri", "çözümün zor olarak görülmesi", "çocuksuluktan uzaklaşmaya müsait bir yapıda olmaları", "siyasi sorunlar olarak algılanmaları/siyasetle ilişkilendirilmedir."

Uygulamada ele alınan tartışmalı ve hassas konuların çok ciddi toplumsal sorunlar oldukları düşünüldüğünde çocukları aşan ve onları ilgilendirmeyen sorunlar oldukları iddia edilebilir. Bu konulara farklı derslerde yer verilmiş olsa dahi çoğunlukla olumlu değer aktarımı ile ele alındıkları için sorun yaşanması beklenmez. Buna göre örneğin İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde ayrımcılık konusu "herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği" vurgusuyla ele alınır. Çoğunlukla bu duruma hiçbir öğrenci itiraz etmez ve ayrımcılık konusu herkesin eşit haklara sahip olması gerektiği düşüncesi ile ele alınmış olur. Ancak bu konuyu tartışmalı olarak ele almak yaşanan insan hakları ihlallerini ve dolayısıyla bir yüzleşmeyi zorunlu kılar. Bu durumda ayrımcılık konusu çocuklar için zor bir konu olarak düşünülebilir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için ele alınan konular çocukların hayatlarına dokunan yönleri ile incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın etkinliklerinin hazırlanması sürecinde tartışmalı ve hassas konuların "çocuksuluktan uzaklaşmaya müsait bir yapıda olmaları" bir sorun olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla bu sorunla ilk kez etkinliklerin hazırlandığı süreçte karşılaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet konusuna ait etkinliklerin geçerlik komitesinin üyesi olarak Yücel Kabapınar tarafından değerlendirilmesi sonucunda hocanın yazdığı e-posta aşağıdaki gibidir:

> *Çok hoş olmuş hızla baktım, tek şey dikkatimi çekti hiç akademik kaynak yok değil mi? Ama önemli mi? Emin de değilim. Bence ana metin böyle de kalabilir gibi de geliyor* ***çocuksuluktan çok kopmayalım*** *bence.*

Bu konuların "çocuksuluktan uzaklaşmaya müsait bir yapıda olması" sorununu aşabilmek için incelenen problemlerin çocukların hayatlarına dokunan yönleri konu edilmeye çalışılmıştır. Örneğin toplumsal cinsiyet konusu oyuncaklar ve çocuklardaki pembe-mavi renk ayrımcılığı üzerinden tartışmaya açılmıştır. Göç konusunda göçmen çocukların durumları yansıtılmaya çalışılmış ve yaratıcı drama atölyesi ile bu sorun çocuksulaştırılarak ele alınmaya çalışılmıştır. Ayrımcılık konusunda "Kim Korkar Kırmızı Başlıklı Kızdan" masalı ile konuya başlanmış ve örnek olaylar çocukların empati yapabileceği durumlardan seçilmiştir. Yine ırkçılık konusunda "Barış Çöreği" isimli hikaye kullanılmıştır. Ayrıca ele alınan her konuda karikatürler ve kısa film ve videolar kullanılarak konuların kasvetli havasının biraz olsun dağıtılmasına çalışılmıştır.

Tartışma süreçlerinde yaşanan bütün bu sorunlara rağmen tartışma süreçlerinin verimli geçtiği söylenebilir. Tartışma kültürünün olmamasından kaynaklanana sorunlar gibi sorunların çözümünün tek yolunun yine çocukları tartışma ortamlarına maruz bırakmak olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yaşanan sorunlara çözümler üretmeye çalışarak, olası sorunları karşı önlemler almayı deneyerek tartışmalı ve hassas konular sınıflarda ele alınmaya devam edilmelidir.

5.1.2.6. Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması Sürecine Dair Öğrenenlerin Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreç sonunda öğrenenlerin tartışmalı konularla öğrenmeye devam edip etmemek konusundaki düşünceleri değerlendirildiğinde "fikirlerini ifade etme fırsatı", "farklı bakış açılarını duymak" ve "toplumsal sorunlar

hakkında bilgi sahibi olmak" gibi gerekçeler sunarak tartışmalı ve hassas konularla öğrenmeye devam etmek istedikleri görülmüştür. Buna dayalı olarak araştırmaya katılan öğrenenlerin çoğunluğunun tartışmalı konuların sınıflarda ele alınması taraftarı olduğu söylenebilir.

Edgerton (1944) öğrenenlerin tartışmalı konuların ele alınmasını isteyip istemediğini araştırmıştır. Araştırmaya 330 lise öğrencisi katılmıştır ve tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili sorulardan oluşan anketi cevaplamışlardır. Ankette öncelikle tartışmalı konuların doğasını yansıtacak şekilde yüze yakın madde sunulur. Bu maddelere örnekler; "Birinci sınıf oteller ve restoranlar, Zencilere hizmet vermeyi reddediyorlar." Ve "Federal anayasamızın önsözü şu şekilde değiştirilmeli: "Biz Amerika Birleşik Devletleri'nin Hristiyan halkı..." Öğrenenler bu ifadelere katılıp katılmadıklarını belirtirler. Daha sonra ankette tartışmalı konulara yaklaşımları açısından farklı beş öğretmen tipi sunulur. Bunlar 1) Mümkün olduğunca bu tür konulardan kaçınır. 2) Konuyla ilgili materyalleri kitaplığa koyar; ancak sınıf tartışmaları yaptırmaz. 3) Sınıfta kısa tartışmalara izin verir. 4) Sınıfa davet ettiği konuşmacıların farklı bakış açılarını sunmalarını sağlar ve bunları sınıfla tartışmaya imkân verir. 5) Bu tür konuları kapsamlı bir şekilde ele alır. Herkesi gerçekleri bulmaya, filtrelemeye, kavramaya ve gerçeklerle yüzleşmeye teşvik eder. Öğrenenlerden bu beş öğretmen tipini kendi tercihleri doğrultusunda sıraya dizmeleri istenir. Yani bu öğretmen tiplerini öncelik sırasına göre dizmeleri gerekir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin %53'ü 5.tip öğretmeni birinci seçenek olarak işaretlemişlerdir ve %78'i 1.tip öğretmeni en son tercih etmiştir. Buna göre öğrenenlerin çoğunluğu tartışmalı konuları kapsamlı olarak ele alan öğretmen tipini birinci sırada tercih ediyor, gerçek sorunlardan kaçınma eğilimi olan öğretmenleri reddediyorlar. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrenenler gerçek sorunlara dayalı tartışmaları, farklı bakış açılarının paylaşılmasını, tartışmalı konuların iyi bir eğitsel araç olduğunu, salt dinlemenin ötesinde katılımın önemli olduğunu onaylıyor görünüyorlar. Öte yandan öğrenenlerin çoğunluğunun tartışmalı konular üzerine düşünmek için çocukların çok küçük olduğu düşüncesini, gazetelerin tarafsız bir hakikat kaynağı olduğunu, yetişkinlerin yegâne otoriteler olarak görülmesini ve ebeveynlerin karşı çıkacağı yargısını reddettiği görülüyor.

5.1.3. Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenme Sürecinin Öğrenenlerin Demokratik Değerlerinin Gelişimine Etkisi Nasıldır?

Bu başlık altında öğrenenlerin DDÖ ön-son test puan ortalamalarına ve ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin bulgulara dayalı olarak tartışmalı konularla öğrenme sürecinin öğrenenlerin demokratik değerlerinin gelişimine etkisine dair sonuçlar aktarılmaktadır.

Bu araştırma kapsamında uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrenenlerin demokratik değerlere sahip olma düzeylerini belirlemek için DDÖ uygulanmıştır. Öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını değerlendirmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir. Test sonuçlarının bulgularına dayalı olarak, öğrenenlerin demokratik değerlerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur. Bu etki istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir.

Tartışmalı konuların ele alınması öğrenenlerin demokratik değerlerin anlamını öğrenmesi ve bu değerlere bağlılıklarını artırmada etkili bir yolu olarak görülür (Hess, 2008, s.131; Hunt ve Metcalf, 1968; QCA, 1998). Sınıflarda tartışmanın kullanılmasının eşitlik, farklı düşüncelere saygı, katılım, açık görüşlü olma gibi demokratik tutumların geliştirilebileceğini ortaya koyan araştırmalar vardır (Yazıcı, 2003). Bu araştırmanın sonuçları da tartışma süreçlerinde öğrenenlerin demokratik değerlerinin gelişimine katkı sağladığı ortaya koyulmuştur. İlğan, Karayiğit ve Çetin (2013) tarafından yapılan ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin nasıl olduğunu inceleyen araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin demokratik değerlere sahip olma düzeyleri yüksek bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının bu sonuçla uyumlu olduğu söylenebilir.

5.1.4. Okul Müdürünün Tartışmalı ve Hassas Konularla Öğrenmeyi Desteklemedeki Temel Motivasyonları Nelerdir?

Bu araştırmanın planlama aşamasında okul müdürü araştırmanın katılımcılarından biri olarak belirlenmemiştir. Ancak uygulama sürecinde yaşanan sorunların üstesinden gelinmesi için okul müdürünün önemli destekleri olmuştur. Her şeyden önce okul müdürü tartışmalı ve hassas konuların okulundaki sınıflarda ele alınmasını memnuniyetle karşılamıştır. Bu sebeple

okul müdürünün tartışmalı ve hassas konuların öğretimini desteklemesindeki motivasyonlarının neler olduğu merak edilmiştir. Okul müdürünün tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yaklaşımı anlayabilmek için görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre okul müdürünün tartışmalı ve hassas konuları ele almayı desteklemesini sağlayan motivasyonları "eleştirel düşünmeyi geliştirme", "düşünce özgürlüğünü geliştirme", "öğrencilerin iyi insan olmalarını destekleme", "ülkenin gelişmesine katkıda bulunma" ve "toplumsal kutuplaşmaları azaltma" olarak tanımlanmıştır.

Tartışmalı konularla öğrenme genel kabulleri sorgulamayı gerektirdiği için eleştirilmektedir. Ayrıca çoğunlukla tartışmalı konular öğretiminin arkasında gizli bir gündemin olduğu veya siyasi bir telkin veya propagandanın amaçlandığı düşünülmektedir (Hess, 2009, s.69; Stradling, 1984). Bu düşüncenin tam aksine üstelik kendisini muhafazakar görüşlü olarak tanımlayan okul müdürünün ülkenin gelişimine katkı sağlayacağını düşündüğü için tartışmalı konularla öğrenmeyi desteklediği anlaşılmaktadır. Shaver'ın (2017) araştırmasında da uygulamalarını incelediği beş öğretmenin tartışmalı konuları ele almadaki motivasyonları toplumsal faydadır. Shaver'ın araştırmasında öğretmenler öğretmenlik eğitimlerinde tartışmalı konuların nasıl ele alınacağına dair bir eğitim almamış olmalarına rağmen tartışmalı konularla öğrenmeyi önemli görürler. Shaver'e göre bu öğretmenlerin tartışmalı konuları ele almadaki en önemli motivasyonları daha adil ve eşitlikçi bir toplum yaratmaktır. Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları da itham edilenlerin aksine toplumsal fayda için tartışmalı ve hassas konular öğretimine destek veren eğitimci profilini ortaya koyar.

Tartışmalı konuların ele alınmasında demokratik bir okul iklimi önemlidir. Walsh (1998) araştırmasında demokratik bir okul ikliminin yaratılmasında okul yöneticilerinin/müdürünün tutumlarının önemli bir rolü olduğunu ortaya koyar. Yine Cocke'nin (2017) araştırmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin okul yöneticileriyle ilişkileri öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alma kararlarını etkiler. Bu araştırma da okul müdürlerinin tartışmalı konuların ele alınmasındaki etkisini doğrulayan bir örnektir. Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan resmi izinle yürütülecek olan bilimsel bir araştırma olmasına rağmen araştırmanın yöneticilik yaptığı okulda uygulanmasına izin vermeyen okul müdüründen önceki bölümlerde

bahsedilmiştir. Daha sonra araştırma uygulama okulu müdürünün destekleriyle ancak yürütülebilmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak tartışmalı ve hassas konuların öğretimiyle ilgili önerilerde bulunulmaktadır.

5.2.1. Uygulamaya Dair Öneriler

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele almaktan kaçınma sebeplerinden birisi örnek uygulama etkinliklerinin olmamasıdır. Eğitimcilerin tartışmalı ve hassas konuları ele alan materyaller ve içerikler üretmeleri önerilmektedir. Tartışmalı ve hassas konuların ele alınabilmesi için kullanıma uygun veya örnek materyallerin olması öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir.
2. Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuları ele almak için planlama, uygulama ve bu süreci değerlendirme gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu süreçte sınıflarda yapılan uygulamaların zamanla daha fazla iyileşmiş olduğu gözlenmiştir. Bu sebeple öğretmenler ideal tartışmalar yürütmek konusunda yeterli hissetmeseler dahi öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları sınıflarında tartışmaya açmaları önerilir. Bu süreçte öğretmenin tartışmaya rehberlik etme ve öğrenenlerin de tartışmaya katılım becerileri gelişecektir.
3. Okullara bulundukları çevrenin özelliklerine göre sınıflarında ele alınabilecek tartışmalı ve hassas konuları belirlemeleri ve bu konuların etkili bir şekilde ele alınmasını destekleyecek planlamalar yapmaları önerilir.

5.2.2. Yapılacak Araştırmalar için Öneriler

1. Bu araştırmada sınırlı sayıda tartışmalı ve hassas konulara yönelik uygulamalar yapılmıştır. Farklı derslerin öğretim programlarının içerdiği tartışmalı ve hassas

konuların ele alındığı uygulamaların yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

2. Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı uygulama süreçleri incelenmiştir. Alanyazında tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında kullanılması tavsiye edilen yöntem ve tekniklerin etkililiğinin değerlendirildiği uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
3. Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında çeşitli yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Kullanılan yöntem ve tekniklerden biri yaratıcı dramadır. Yaratıcı drama ile yürütülen derslerde öğrenenlerin ele alınan konuya daha empatik yaklaştığı düşünülmektedir. Tartışmalı ve hassas konuların yaratıcı drama ile ele alınacağı uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
4. Bu araştırma 6. sınıf düzeyinde uygulanmıştır. Farklı kademelerde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına yönelik uygulamalı araştırmalar yapılabilir.
5. Tartışmalı ve hassas konuları ele alan öğretmenlerin uygulamalarının değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir.
6. Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı süreçlerin nasıl işlediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğrenenlerin tartışmalı konularda düşüncelerini desteklemede kullandıkları bilgi kaynakları keşfedilmiştir. Tartışmalı ve hassas konularda öğrenenlerin muhakeme süreçlerinin incelendiği uygulamalı araştırmaların yapılması faydalı olabilir.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

1. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretim programlarıyla ilişkili olan tartışmalı ve hassas konular öğrenciler tarafından sınıflara getirilse dahi çoğunlukla öğretmenler bu konuları ele almaktan kaçınırlar. Bunun önemli sebeplerinden biri bu konuların öğretim programlarında tartışmalara kapalı olarak sunuluyor olmasıdır. Demokratik eğitimin önemli bir unsuru olarak tartışmalı ve hassas konuların sınıflarda ele alınmasına yönelik çalışmaların kurumsallaşması gereklidir. Bu sebeple öğretim programlarının tartışmalı ve hassas konuları kapsayıcı olarak hazırlanması önerilmektedir.

2. Bu araştırmanın sonuçlarına göre sosyal bilgiler derslerinde özellikle gündemde olan tartışmalı ve hassas konular sınıflara yansımaktadır. Fakat öğretmenler tartışmalı ve hassas konuları nasıl ele alacağına dair yeterli donanıma sahip değildir. Tartışmalı ve hassas konuların ele alınması az sayıda öğretmenin çaba ve zaman harcayarak yaptığı uygulamalarla sınırlıdır. Öğretmen adaylarının gelecekte sınıflarında tartışmayı etkili bir şekilde kullanabilmeleri için tartışmanın ne olduğunu, farklı tartışma tekniklerini, iyi bir tartışmanın nasıl yürütüleceğini, nitelikli materyaller hazırlamayı ve değerlendirmeyi nasıl yapabileceklerini öğrenmeleri gerekir. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları, tartışmalara etkin bir şekilde katılımı nasıl sağlayacaklarını öğrenmelidir. Bu sebeple tartışmalı ve hassas konuların öğretimine eğitim fakülteleri programlarında ve sınıflarında yer verilmesi gerekir. Bu bütün öğretmenlik branşları açısından geçerlidir. Öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuları nasıl ele alabileceği konusunda eğitim almalarının sağlanması önerilmektedir.
3. Bu araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları ele almada kendilerini yeterli hissetmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele almada kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.
4. Bu araştırma göçmen öğrencilerin eğitim aldığı okullardan birinde (GEM) uygulanmıştır. Uygulamada ele alınan konulardan biri göç konusu ve mülteci sorunudur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenenler göçmen çocuklarla aynı çatı altında eğitim alıyor olmalarına rağmen göçmenlere yönelik önyargılı yaklaşım biçimleri vardır. Okulların kendi koşullarını değerlendirerek tartışmalı ve hassas konuları nasıl ele alınacağına dair politikalar geliştirmesi tartışmalı konuların ele alınmasındaki güçlüklerin üstesinden gelinmesini sağlayabilir. Bu yaklaşım özellikle derin bölünmelerin olduğu bölgelerdeki okullar için önemli avantajlar sunabilir. Örneğin, ülkemiz açısında terör çatışmalarının yaşandığı bölgelerdeki okullarda veya yoğun göçmen nüfusu olan illerdeki okullarda tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili politikalar ve stratejiler geliştirilebilir. Tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili bir okul politikası geliştirmek tartışmalı konuların eğitim

ortamından dışlanmadan doğru bir şekilde ele alınmasını, öğrenenlere karşı tutarlı bir tavır sergilenmesini, tartışmalı konularla ilgili beklenmedik bir şekilde ortaya çıkan sorunların üstesinden gelinmesini ve bir güven ortamının oluşmasını sağlayabilir. En önemlisi tartışmalı konuların ele alınmasıyla ilgili açık ve destekleyici politikalar öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayabilir. Bu sebeplerle tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına yönelik okul politikalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

5. Özellikle sosyal bilgiler ve tarih dersleri doğası gereği tartışmalı konuları içermesine rağmen ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmez. Ders kitapları çoğunlukla sınıflarda birincil kaynak olarak kullanıldıkları için tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını engelleyen bir faktör olarak değerlendirilebilir. Ders kitaplarında tartışmalı konuların görmezden gelinmesi yerine tartışmalı ve hassas konuların ders kitaplarına dahil edilmesi önerilmektedir.
6. Bu araştırmanın uygulamasının 2016 Eylül ayı itibariyle başlanması planlanmaktaydı. Ancak uygulama yapılacak olan okulun müdürü "bu tür konulara sıcak bakmadığı için" uygulamanın bu okulda yapılmasını istememiştir. Uygulama için işbirliği yapılacak öğretmeni zor durumda bırakmamak için bu okulda uygulama yapılmasından vazgeçilmiştir. Ayrıca uygulama için seçilen konular doğrudan öğretim programının içerdiği konular olmadığından ders akışını aksatacağı düşünülmüş ve uygulama için farklı çözümler üretilmiştir. Uygulamalı eğitim araştırmaları sınıflarda yaşanan sorunların çözümü için önemli çabalardır. Fakat yenilikçi içeriklerle ilgili uygulamalar yapılmasında önemli sorunlar yaşanmaktadır. Uygulamalı eğitim araştırmalarının hem izin hem de uygulama süreçlerinin kolaylaştırılması gerekir. Bu sorunların çözümü için fakülte okul işbirliğinin geliştirilmesi, uygulamalı eğitim araştırmalarının Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği içinde çalıştığı kurumsal kanallarla yapılması önerilmektedir.
7. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin akademik özgürlüklerini sınırlandıran durumlar vardır. Tartışmalı ve hassas konuların ele almaktan

kaçınmada akademik özgürlük algısı etkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin akademik özgürlüklerinin güvence altına alınması için politikalar geliştirilmelidir.

6. KAYNAKÇA

Afacan, İ. (2014, 30 Kasım). Dersim özrünün turnusolu: Ders kitapları. Evrensel Erişim adresi (https://www.evrensel.net/haber/98623/dersim-ozrunun-turnusolu-ders-kitaplari).

Akman, Ö. ve Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilaflı konular içerisinde yer alan 'aile' kavramının incelenmesi: Bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 247-263.

Akman, Ö. ve Patoğlu, E. B. (2016). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan itilaflı konuların incelenmesi: İçerik analizi çalışması. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 77-93.

Alagöz, B. (2014). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik tartışmalı konular ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 735-766.

Allen, A. M. A. (2003). Teaching controversial issues: Tensions, dilemmas and challenges of teacher candidates trying to negotiate a critical teaching practice. (Yayımlanmamış doktora tezi) University of Toronto.

Arastaman, G. Fidan, Ö. İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) s.37-75.

Arminio, J. L., ve Hultgren, F. H. (2002). Breaking out from the shadow: The question of criteria in qualitative research. Journal of College Student Development, *Journal of College Student Development,* 43(4), 446.

Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. NWSA-*Education Sciences*, 10, (2),139-150.

Avery P. G. Levy, S. A. ve Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education, *The Social Studies*, 104(3) s.105-114.

Baki Pala, Ç. (2019a). *Demokratik vatandaşlık eğitiminde tartışmalı konular.* Cemil Öztürk, Zafer İbrahimoğlu, Gülten Yıldırım (Ed.). Kuramsal temeller ve güncel tartışmalar ışığında 21. yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi içinde (s.283-298), Ankara: Pegem Akademi.

Baki Pala, Ç. (2019b). *Kanıt temelli öğrenme temelinde sosyal bilgiler derslerinde güncel tartışmalı konulara bakmak: tehlikeli konular güvenli sınırlar.* Yücel Kabapınar (Ed.) Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme içinde (s.187-220), Ankara: Pegem Akademi.

Balibar E. ve Wallerstein, I. (2000). *Irk ulus sınıf*. (Çev. Nazlı Ökten). İstanbul: Metis.

Baloğlu Uğurlu, N., Doğan, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 219-237.

Banks, J. A. (2003), Series foreword, Walter, C. Parker, *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York: Teachers College Press.

Barber, B. (1995). *Güçlü demokrasi: Yeni bir çağ için katılımcı siyaset*, (çev: Mehmet Beşikçi), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Blankenship, G. (1990) Classroom climate, global knowledge, global attitudes, political attitudes, *Theory & Research in Social Education*, 18(4), 363-386.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy, *Theory & Research in Social Education,* 36(4). (s.298-316).

Cannard, K. (2005). Embracing controversy in the classroom. *Science Scope*, 28 (8), 14-17.

Carr, P. (2007). Educational policy and the social justice dilemma. Hilary Claire ve Cathie Holden, (Ed.). *The challenge of teaching controversial issues* içinde (s.15-25). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Cevizci, A. (2018). *Eğitim felsefesi*, İstanbul: Say.

Claire, H. ve Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: principles and practice. Hilary Claire ve Cathie Holden, (Ed.). *The challenge of teaching controversial issues* içinde (s.1-14). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Clarke, P. (2005). Teaching controversial issues: A four-step classroom strategy for clear thinking on controversial issues. BCTF/CIDA *Global Classroom Initiative* https://www.overcominghateportal.org/uploads/5/4/1/5/5415260/teaching_controversial_issues.pdf Erişim Tarihi: 23.02.2016.

Cinmen, I. (2014, 9 Ocak). Kadın doğulmaz, kadın olunur. Habertürk Erişim adresi: https://www.haberturk.com/yasam/haber/911028-kadin-dogulmaz-kadin-olunur

Cocke, C. N. (2017). *Controversial issues in United States history classrooms: Teachers' perspectives*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Virginia Polytechnic Institute and State University, Curriculum and Instruction.

Costello, P. J. M. (2003). *Action research*. London: Continuum.

Covan, P. ve Maitles, H. (2012). Preface and framework. Paula Covan ve Henry Maitles (Ed.). *Teaching controversial issues in the classroom. Key issues and debates* içinde London, Continuum.

Creswell, J. W., (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4. Baskı. Pearson.

Creswell, J. W., ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.

Çelik, C. (2006). Kültürel sembol sistemi olarak isimler: İsim sosyolojisine giriş. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 39-61.

Çepni, Z. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutum ve görüşleri. *lnternational Journal of Geography and Geography Education*, (42), 133-154.

Çetinkaya, E. (2017). *Bilim sözde-bilim ayrımı bağlamında tasarlanan argümantasyon temelli etkinliklerin, 8. Sınıf öğrencilerinin bilimin doğası görüşlerine, sözde-bilimsel inançlarına ve argümantasyon becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çiçek, R. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi. *IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitab*ı. s.152-157. İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.

Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig: Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 37, s.154-174.

Dabach, D.B., Merchant, N. M. ve Fones, A. (2018). Rethinking immigration as a controversy. *Social Education,* 82(6) s.307-314.

Dahlgren, R. L. (2008). *Experiences of social studies teachers with teaching controversial public issues in the classroom.* (Yayımlanmamış doktora tezi). University Of Florida

Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies,* 13(1). s.37-44. Erişim Tarihi: 26/11/2017.

Demir, S. B. ve Pismek, N. (2018). A convergent parallel mixed methods study of controversial ıssues in social studies classes: A Clash of Ideologies. *Educational Sciences: Theory and Practice,* 18(1), 119-149.

Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih derslerinde tartışmalı konuların Kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1),147-162.

Deniz, S. (2018). *Tartışılan konuların ilkokul eğitim programlarında yer alıp almamasına yönelik öğretmen görüşleri (Malatya ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.

Denscombe, M. (2014). *The good research guide for small-scale social research projects*. Buckingham: Open University Press.

Dey, I. (2005). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. Taylor & Francis e-Library.

Dillon, J. T. (1995). *Using discussions in classrooms*. Open University Press. Buckingham, Philadelphia.

Dülger, Z. ve Kabapınar, Y. (2019). Din kültürü ahlak bilgisi (DKAB) derslerine kanıt temelli öğrenmeyi eklemlemek ne derece olanaklıdır?: "Kurban" ve "oruç" temelinde uygulamalar. Yücel Kabapınar (Ed.) *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s.129-163) Ankara: Pegem Akademi.

Edgerton R. B. (1944). Do pupils want teaching of controversial issues? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas,* 18(6) 332-334.

Ehman, L. H. (1969). An analysis of the relationships of selected educational variables with the political socialization of high school students. *American Educational Research Journal,* 6(4), 559–580.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş: nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojile*ri, Ankara: Anı Yayıncılık.

Elliott, J. (2001) *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.

Elliott, J. (1978). What is action-research in schools. *Journal of Curriculum Studies.* 10(4). S.355-357.

Elliott, J. ve Adelman, C. (1975). Teacher education for curriculum reform: an interim report on the work of the Ford Teaching Project. *British Journal of Teacher Education*. 1(1). s.105-114.

Engle, S. H. (1996). Foreword. Ronald W. Evans ve David Warren Saxe (Ed.). *Handbook on teaching social issues* (s.v-viii). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Ersin, P. ve Bayyurt, Y. (2017). Odak grup görüşmeleri. Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma. Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları* içinde s.202-218, Ankara: Anı yayıncılık.

Ersoy, A. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), s.24-48.

Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education,* 26, 323-334.

Eulie, J. (1966) Controversial issues and the social studies, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 41:2, 89-91.

EUROCLIO (2019). Yüksek nitelikli tarih, kültürel miras ve vatandaşlık eğitimi için manifesto: Tarihin genç nesillerin gelişiminde ayırt edici katkısının tanınmasına ilişkin 15 ilke (Çev. Semih Aktekin) Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 8(2), s. 650-655. (Orijinal yayın tarihi 2013).

Evans, R. W. (2012). Harold Rugg and educating about social issues. Samuel Totten ve Jon E. Pedersen (Ed.) Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: a critical annotated bibliography içinde (s.93-114) Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Evans, R. W. Avery P. G. ve Pederson, P. V. (1999). Taboo topics: Cultural restraint on teaching social issues*, The Social Studies*, (90).

Evans, R. W., ve Saxe, D. W. (Ed.). (1996). *Handbook on teaching social issues*. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Ezzedeen, S. R. (2008). Facilitating class discussions around current and controversial ıssues: ten recommendations for teachers, *College Teaching*, 56(4). s.230-236.

Feldman, A. (2007). Validity and quality in action research. *Educational Action Research*. 15(1) s.21-32.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı öğrenme: Kuramdan uygulamaya*, Morpa, İstanbul.

Finn, G. P. T. (1990). Children and Controversial Issues: some myths and misinterpretations identified and challenged from a cognitive-developmental perspective, *Cambridge Journal of Education*, 20(1) s.5-27.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (Eight Edition). New York: McGraw-Hill.

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. Dilek Hattaoğlu-Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.* 10(10), s.100-119.

Glesne, C. (2011) Becoming qualitative researchers: An introduction (4th ed.). Boston, MA: Pearson.

Goodall, O. (2007), Teaching controversial issues through the curriculum. Hilary Claire ve Cathie Holden, (Ed.). *The challenge of teaching controversial issues* içinde (s.27-39). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Gould, Jonathan, (Ed.). (2011). Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools Philadelphia: The Leonore Annenberg Institute for Civics of the Annenberg Public Policy Center at the University of Pennsylvania, and the Campaign for the Civic Mission of Schools. https://www.carnegie.org/publications/guardian-of-democracy-the-civic-mission-of-schools/

Gross, R. E. (1951) Controversial Issues and Educational Freedom, The Social Studies, 42:5, 195-198.

Gross, R. E. (1964). How to handle controversial issues. Washington, D.C. *National Council for the Social Studies.*

Guba, E. G., ve Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage Publications, Inc.

Guilford, C. C. (1941). Presenting Controversial Issues. *The Social Studies*. 32(5). s.205-209.

Güllü, F., Balcı N. ve Adıgüzel, Z. (2018). Tarih eğitimi ve barışın dili: Gençler tarihi olayları farklı perspektiflerden tartışıyor ve yazıyor. *Toplumsal Tarih*. Sayı:297 s.37-55.

Günal, H . (2018). Tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları. *Turkish History Education Journal*, 7(2), 414-442

Günal, H. (2016). *Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları Erzurum örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi) Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Hahn, C. L. (1996). Research on issues-centered social studies. Ronald W. Evans ve David Warren Saxe (Ed.) *Handbook on teaching social issues* içinde (s.25-41). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Hahn, C. L. (1991). Controversial issues in social studies. James P. Shaver (Ed.). *Handbook of research on social studies teaching and learning* içinde (s.470-480). Washington, D.C.: National Council for the Social Studies.

Hahn, C. L. ve Tocci, C. M. (1990). Classroom climate and controversial issues discussions: A five nation study. *Theory and Research in Social Edu*cation, 18(4), 344-362.

Hand, M. (2007). Should we teach homosexuality as a controversial issue? *Theory and Research in Education* 5(1) 69–86.

Hand, M. (2008). What Should We Teach As Controversial? A Defense Of The Epistemic Criterion. *Educational Theory*, 58: 213-228.

Harris, D. (1996). Assessing discussion of public issues: A scoring guide. Ronald W. Evans ve David Warren Saxe (Ed.). Handbook on teaching social issues içinde (pp. 289-297).Washington, DC: *National Council for the Social Studies*.

Harwood, A. M. *(1992) Classroom Climate and Civic Education in Secondary Social Studies Research: Antecedents and Findings, Theory & Research in Social Education, 20:1, 47-86.*

Harwood, A. M. ve Hahn, C. L. (1990). Controversial issues in the classroom. *Eric Clearinghouse for Social Studies Education.*

Heikkinen, H. L. T. Huttunen, R. ve Syrjala, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation, *Educational Action Research*, 15(1), 5–19.

Hess, D. (2018a). Teaching Controversial Issues: An Introduction, *Social Education*, 82(6)

Hess, D. (2018b). The problem with calling scholars 'too political'. *Education Week*, https://www.edweek.org/ew/articles/2018/01/17/the-problem-with-calling-scholars-too-political.html Erişim tarihi: 05.12.2018.

Hess, D. (2009a). Principles that promote the discussion of controversial issues in the curriculum. James Youniss, Peter Levine (Ed.). *Engaging young people in civic life* içinde (s. 59-77). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.

Hess, D. (2009b). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York, NY: Routledge.

Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Linda S. Levstik, Cynthia A. Tyson (Ed.). *Handbook of research in social studies* içinde (s. 124-136). New York, NY: Routledge.

Hess, D. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. PS: *Political Science and Politics*, 37 (2), 257-261.

Hess, D. (2003). Using video to create a vision for powerful discussion teaching in secondary social studies. Jere Brophy (Ed.). *Using video in teacher education: Advances in research on teaching* içinde (s. 53-71). Emerald Group Publishing Limited.

Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classroom: Learning from skilled teachers. *Theory and Research in Social Education*, 30(1), 10-41.

Hess, D. (1998). *Discussing Controversial Public Issues In Secondary Social Studies Classrooms: Learning From Skilled Teachers*. (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Washington

Hess, D. ve Avery, P. (2008). Discussion of controversial issues as a form and goal of democratic education. James Arthur, Ian Davies, Carole Hahn (Ed.). *Education for citizenship and democracy* içinde (s. 506–518). London: Sage.

Hess, D. ve Ganzler, L. (2007). Patriotism and ideological diversity in the classroom. Joel Westheimer (Ed.), *Pledging allegiance: The politics of patriotism in America's schools* içinde (s.131-138). New York, NY: Teachers College Press.

Hess, D. ve McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Ethics and evidence in democratic education*. New York, NY: Routledge.

Hess, D. ve Murto, S. (2009) Teaching against the threats to democracy: Inclusive pedagogies in democratic education. Marianne N. Bloch, Gaile Sloan Cannella, and Beth Blue Swadener (Ed.). *Beyond pedagogies of exclusion in diverse childhood contexts: Transnational challenges* içinde (s.131-146). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Hess, D. ve Stoddard, J. (2011). 9/11 in the curriculum: A retrospective. *The Social Studies*, 102(4), 175- 179.

Hess, D., Stoddard, J. ve Murto, S. (2008). Examining the treatment of 9/11 and terrorism in high school textbooks. Janet S. Bixby and Judith L. Pace (Ed.) *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts* içinde (s. 192-225). Albany, NY: SUNY Press.

Historical Association, (2007). *T.E.A.C.H. Teaching emotive and controversial History 3-19*, London, Historical Association.

Ho, L. C. McAvoy, P. Hess, D. ve Gibbs, B. (2017). Teaching and learning about controversial issues and topics in the social studies: A review of the research. Meghan McGlinn Manfra ve Cheryl Mason Bolick (Ed.) *The Wiley Handbook of Social Studies Research* içinde (s. 321-336). John Wiley Sons Ltd.

Hoover, K. H. (1967). Using Controversial Issues to Develop Democratic Values among Secondary Social Studies Students, *The Journal of Experimental Education*, 36(2). s.64-69.

Hunt, M. ve Metcalf, L. E. (1968). Teaching high school social studies. New York: Harper and Row.

İbrahimoğlu, Z. (2014). *Gayrimüslim azınlıklara göre Türkiye'de vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İlğan, A., Karayiğit, D. ve Çetin, B. (2013). Ortaokul öğrencilerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(2). S.97-118.

Johnson D.W. ve Johnson R.T. (1979). Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.

Johnson, A. P. (2015). *Eylem araştırması el kitabı.* (Çeviri Editörleri Yıldız Uzuner, Meltem Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1993). *Creative and critical thinking through academic controversy.* American Behavioral Scientist 37(1) 40–53.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1988). Critical thinking through structured controversy. *Educational Leadership,* 45(8), s.58-64.

Jones, K. A. (2011). *Middle school teacher perspectives on controversial questions: A grounded theory approach using vignettes to discover teachers' reasons for their responses.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ashland, Ashland University.

Kabapınar, Y. (2019a). Tarih öğretiminde üçüncü yol olanaklı mıdır? Cumhuriyet dönemi tarih ders kitaplarında Abdülhamit'in pozisyonuna bakmak. Yücel Kabapınar (Ed.) *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s.3-18), Ankara: Pegem Akademi.

Kabapınar, Y. (2019b). Kanıt temelli öğrenme; tanım, kapsam, yaklaşımlar. Yücel Kabapınar (Ed.) *Kimlik belirleyen derslerde kanıt temelli öğrenme* içinde (s.29-54), Ankara: Pegem Akademi.

Kabapınar, Y. (2016). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Genişletilmiş altıncı baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Kabapınar, Y. (2012). Üniversite düzeyindeki inkılap tarihi derslerine farklı bir model ile bakmak. *Toplumsal Tarih.* 227, s.80-86.

Kabapınar, Y. ve Durmuş, K. (2014) Ermeni okullarında Ermeni Tehciri konulu dersi işlemek/dinlemek: karşılıklı arafta kalış sürecinden kesitler. *Toplumsal Tarih*. 241. s.80-87

Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B., ve Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory and Research in Social Education*, 28(3), 311–338.

Kanra, B. (2013). *Türkiye'de İslam, demokrasi ve diyalog, bölünmüş toplumlarda müzakere*, (Çev. Y. Başkavak) İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

Kelly, T.E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2). 113-138.

Kenan, S. (2005). 11 Eylül'den sonra barış eğitimi ve çokkültürlülüğü yeniden ele almak: New York'ta İslam inancı-kültürü üzerine hazırlanan program örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 5:(1), 147-180.

Kesiktaş, A. D. (2012). *Görme Yetersizliği Olan Küçük Çocuklarda Anne-Çocuk Etkileşimini Destekleyen Müdahale Örneği: Bir Eylem Araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi) Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kincheloe, J. ve Steinberg, S. (1998). Students as Researchers: Critical Visions, Emancipatory Insights. Joe L. Kincheloe and Shirley R. Steinberg (Ed.) *Students as Researchers: Creating Classrooms that Matter*. Falmer Press, Taylor & Francis e-Library.

Kitson, A. ve McCully, A. (2005). You hear about it for real in school. Avoiding, containing and risk-taking in the classroom. *Teaching History*, 120, 32–37.

Kohli, W. (2000). Teaching in the danger zone. Democracy and Difference. David W. Hursh ve E. Wayne Ross (Ed.). *Democratic Social Education. Social studies fort he social change* içinde (s.23-42) New York, London, Falmer Press.

Koldaş, M. (2018). *Türkiye'de tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Köksal, H., Tural, G. S., Sungur, H., Gök, A., Genç, C. ve Bilgiç, A.(Ed.). (2012). *Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri*, Harf Eğitim Yayıncılığı, Ankara.

Kruger, T. (2012). *Teaching controversial issues in social studies: A phenomenological multi-case study.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northern Illinois University

MacAndrew, R., ve Martinez, R. (2001) *Taboos and issues: Photocopiable lessons on controversial topics.* London: Language Teaching Publications.

Marker, P. (2000). Not only by our words. Connecting the pedagogy of Paulo Freire with the social studies classroom. David W. Hursh ve E. Wayne Ross (Ed.). Democratic Social Education. *Social studies fort he social change* içinde (s.135-148), New York, London, Falmer Press.

McAvoy, P. ve Hess, D. (2013). Classroom deliberation in an era of political polarization. *Curriculum Inquiry*, 43(1). 14-47.

McBee, R. H. (1996). Can controversial issues be taught in the early grades? The answer is yes! *Social Education,* 60(1), s.38-41.

McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. *Educational Revie*w, 58(1), 51-65.

McCully, A. Smyth, P. ve O'Doherty, M. (1999). Exploring controversial issues in Northern Ireland*, Irish Educational Studies*, 18 (1), 49-61.

McKernan, J. (1982). Constraints on the Handling of Controversial Issues in Northern Ireland Post-Primary Schools. *British Educational Research Jour*nal, 8 (1), s. 57-71.

McNiff, J. ve Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research.* London: Sage Publications.

MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6–7. Sınıflar öğretim programı ve kılavuzu.*

MEB, (2015). *Sosyal bilgiler dersi 4, 5, 6 ve 7. sınıflar öğretim programı*. Ankara.

MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*, Ankara.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber.* (Çeviri Editörü Selahattin Turan). (3. Baskıdan Çeviri) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Miller, B., ve Singleton, L. (1997). *Preparing citizens: Linking authentic assessment and instruction in civic/law-related education*. Boulder, CO: Social Science Education Consortium.

Mills, G. E. (2003). *Action research: a guide fort the teacher researcher*. New Jersey: Pearson Education.

Misco, T. (2014) We are only looking for the right answers: the challenges of controversial issue instruction in South Korea, *Asia Pacific Journal of Education*, 36:3, 332-349.

Misco, T. ve Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 520–550.

Mülteciler Derneği, (2019) https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/) Erişim Tarihi: 18 Kasım 2019

NCSS (National Council for the Social Studies). (1971). Academic freedom: National Council for the Social Studies policy statements. Washington, D.C. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED055064.pdf.

NCSS (National Council for the Social Studies). (1991). Academic Freedom and the Social Studies Teacher. *Social Education*; 55, 1.

NCSS (National Council for the Social Studies). (1994). Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies, Washington, D.C.

Nocera, A. ve Hess, D. (2014). Academic freedom. Sherwood Thompson (Ed.). *The encyclopedia of diversity and social justice* içinde (s. 13-19). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Ochoa-Becker, A. S. (2007). *Democratic education for social studies: An issues-centered decision making curriculum.* Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Oğuz, A. (2019). Drama. Tolga Erdoğan (Ed.) *Drama okul öncesinden ilköğretime kuramdan uygulamaya* içinde (s.1-18) Eğiten Kitap: Ankara.

Orsucci, F. (2009). *Mind Force On Human Attractions*, London: World Scientific Publishing.

Oulton, C. and Day, V. and Dillon, J. ve Grace, M. C. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in the Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30(4), s. 489-507.

Önal, G. (2017). *İngiltere vatandaşlık eğitimine yönelik bir değerlendirme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Öztürk, D. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu.

Öztürk, N. ve Irmak, M. (2020) Sosyobilimsel konuların doğası ve fen eğitimindeki yeri. Murat Genç (Ed.) *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* içinde (s.15-44), Ankara: Nobel

Pamuk, A. (2013). *Bireysel ve kolektif kimliklerin inşasında tarih algısının rolü.* (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life.* New York: Teachers College Press.

Parker, W. C., (1996a). Assessing Student Learning of an Issue-Oriented Curriculum. Ronald W. Evans ve David Warren Saxe (Ed.). *Handbook on teaching social issues* içinde (s.280-288). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Parker, W. C., (1996b). Introduction: Schools as laboratories of democracy. Walter C. Parker (Ed.). *Educating the democratic mind* içinde. Albany: State University of New York Press.

Passe, J. ve Evans, R. W (1996). Discussion methods in an issues-centered curriculum. Ronald W. Evans ve David Warren Saxe (Ed.) *Handbook on teaching social issues* içinde (s.81-88). Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Patton, M. Q. (2014). Nitel analizin kalitesinin ve inanılırlığının artırılması. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* içinde (ss. 75-142). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage publications: London.

Phillips, I. (2009). Tarih Öğretiminde Tartışmalı ve Hassas Konular. Semih Aktekin, Penelope Harnett, Mustafa Öztürk, Dean Smart, (Ed.) *Çok kültürlü Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s.121-132), Harf Yayıncılığı, Ankara.

Phillips, J. P. (1997). *Florida teachers' attitudes toward the study of controversial issues in public high school social studies classrooms*. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Florida State University.

Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. ve Turner, T. N. (2011). Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal, 1*, (1), 32-44.

Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A. ve Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: defusing deliberation in Israeli primary classrooms, *Journal of Curriculum Studies,* 50:3, s.387-409.

QCA (1998) *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the advisory group on citizenship* (Crick Report), London: Qualifications and Curriculum Authority.

Rambosk, P. (2011). Florida pre-service teachers' and their attitudes towards the use of controversial issues. (Yayımlanmamış doktora tezi). The Florida State University.

Rossi, J. A. (2006) The Dialogue of Democracy, *The Social Studies*, 97:3, 112-120.

Rossi, J. A. (1996). Creating Strategies and Conditions for Civil Discourse about Controversial Issues. *Social Education*, 60 (1) s.15-21.

Sadler, T. D. ve Zeidler, D.L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teac*hing, 42, 112–138.

Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri. Eğitimsel bir bakışla*. (Çeviri Editörü Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Seçgin, F. (2009). *Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Tokat.

Sharp, K. A. (2006). *An historical analysis of the presentation of controversial issues in journals published by the national council for the social studies (NCSS): 1973--2003.* (Yayımlanmamış doktora tezi). The University of Tennessee, Knoxville

Shaver, E. J. (2017). *Controversy and counternarrative in the social studies*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana: Indiana University, The School of Education.

Slavin, R. E. (2019). *Eğitim psikolojisi, kuram ve uygulama.* (Çeviri Editörü: Galip Yüksel). Ankara: Nobel (10. Basımdan çeviri).

Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development.* New York, Open University Press.

Spring, J. (2014), *Özgür Eğitim.* (Çev. Ayşen Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli*, (Çev. A. Ünal), İstanbul, Tarih Vakfı Yayınları.

Stradling, R. (1984). The Teaching of Controversial Issues: an evaluation , *Educational Review,* 36:2, 121-129.

Stradling, R. (t,y). Tarih öğretiminde çok yönlülük: öğretmenler için bir kılavuz. https://rm.coe.int/168049415b Erişim tarihi: 10.12.2017.

Stringer, E. T. (2007). *Action research*. Sage Publications, Los Angeles.

Sunstein, C. R. (2009). *Republic.com 2*.0, New Jersey, Princeton University Press.

Sunstein, C. R. (2004). Democracy and filtering. *Communications of the ACM*, 47(12), 57.

Sur, H. (2019). Türkiye'de Aşı Karşıtlığı: Doğrular ve Yanlışlar. https://npistanbul.com/turkiyede-asi-karsitligi-dogrular-ve-yanlislar. Erişim Tarihi: 06.01.2020

Tatar, Ş. (2018). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incel*enmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tatar, Ş. ve Adıgüzel, O. (2019). Türkiye'de tartışmalı ve sosyobilimsel konular üzerine yazılan lisansüstü tezlerin eğitim bilimleri perspektifinden incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergis*i, 20(Özel Sayı). s.305-325.

Tezcan, M. (1996). *Eğitim sosyolojisi*. Feryal Mat. Ankara.

TDK, (t.y.). https://sozluk.gov.tr/

Thornton, S. J. (2010). Silence on Gays and Lesbians in Social Studies Curriculum, Walter C. Parker (Ed.) *Social studies today: research and practice* içinde (s. 87-94), New York, Routledge.

Tocqueville, A. D. (2016). *Amerika'da demokrasi* (Çev. Seçkin Sertdemir Özdemir). İstanbul: İletişim.

Tokdemir, M. A., (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen*. Amsterdam: *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

Toronto District School Board, (2011). *Challenging Homophobia and Heterosexism: A K-12 Curriculum Resource Guide,* https://canadianvalues.ca/ICV/TDSB_Equity%20_%20InclusiveCurriculum_Seepage%2010%20_.pdf Erişim Tarihi: 23.02.2016.

Toronto District School Board (2003), *A teaching resource for dealing with controversial and sensitive issues in Toronto district school board classrooms*. Toronto District School Board

Tuncer, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tunç Şahin, C. (2013). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bilimsel Okuryazarlıklarının Geliştirilmesi: Bilim Teknoloji Sosyal Değişme Dersinin Eylem Araştırması İle Tasarlanması*, (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

UNHCR, (2019, 31 Haziran). UNHCR raporuna göre 2018 yılında her gün ortalama altı kişi Akdeniz'i geçmeye çalışırken hayatını kaybetti. Erişim adresi: https://www.unhcr.org/tr/21386-unhcr-raporuna-gore-2018-yilinda-her-gun-ortalama-alti-kisi-akdenizi-gecmeye-calisirken-hayatini-kaybetti.html

Üçüncü, G. (2017). *Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Beyin Temelli Öğrenme Modelinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Üstel, F. (2016)."*Makbul Vatandaş"ın peşinde: II. Meşrutiyet'ten bugüne vatandaşlık eğitimi.* (7. Baskı) İstanbul: İletişim Yayınları.

Wallerstein, N. (1987). Problem-posing education: Freire's method for transformation. Ira Shor (Ed.) *Freire for classroom. A sourcebook for liberatory teaching* içinde (s.33-44.) Portsmouth/ABD: Boynton/Cook Publishers.

Wallerstein, N. ve Auerbach, E. (2004). *Problem-posing at work: Popular educator's guide.* Canada: Grass Roots Press.

Walsh, C. J. (1998). *The attitudes of florida public high school principals toward the classroom use of controversial issues in the social studies classroom*. (Yayımlanmamış doktora tezi) The Florida State University.

Washington, E. Y. ve Humphries, E. K. (2011) A Social Studies Teacher's Sense Making of Controversial Issues Discussions of Race in a Predominantly White, Rural High School Classroom, *Theory & Research in Social Education*, 39:1, 92-114.

Weber, C. A., (2012). *Student teachers' use of historical controversial issues in secondary social studies*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Indiana University.

Wilson, M. B. (1989). Controversial issues in the classroom: case studies of teachers' thinking and decision-making. (Yayımlanmamış doktora tezi). Harvard University

Winter, R. (1996). Some principles and procedures for the conduct of action research. Ortrun Zuber-Skerritt (Ed.) *New Directions in Action Resea*rch içinde. London: Falmer Press.

Woolley, R. (2010). *Tackling controversial issues in the primary school facing life's challenges with your learners.* Taylor & Francis e-Library.

Yazıcı, F. (2019). Tarih ders kitaplarında azınlıklar: Ermeniler, Rumlar, Yahudiler. A. Şimşek (Ed.), *Tarih ders kitaplarında imajlar: devletler, halklar, kişiler* içinde (s. 393-408). Ankara: Pegem Akademi.

Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yazıcı, S. ve Seçkin, F. (2010) Tartışmalı Konular ve Öğretimine İlişkin bir Çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi/The Journal of International Social Research* 3(12). 488-501.

Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, A. P., Eryılmaz, O., Günel, E. (2018). Examining gender issues. Social studies curricula, teacher education programs, and perceptions of preservice social studies teachers. Elvan Günel (Ed). *Controversial issues in social studies education in Turkey.* Chalotte, NC; Information Age Publishing Inc.

Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 34(2). s.197-209. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/344364630_15.pdf Erişim Tarihi: 12.10.2017.

Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18). s. 201-225.

Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Özcan Demirel (Ed.). *Eğitimde yeni yönelimler* içinde (s.39-65), İkinci baskı. Ankara: Pegem Akademi.

Yücel, A. G. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir

Yiğit, T., Oktay, B. Ö., Özdemir, C. N. & Moustafa Pasa, S. (2020). Aşı karşıtlığı ve fikri gelişimi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1244-1261.

Zembylas, M. ve Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions, *Theory & Research in Social Education,* 40(2), 107-133.

EKLER

EK 1: İZİN YAZISI

EK 2: GENEL EYLEM PLANI

EK 3: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

EK 4: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

EK 5: ÖĞRENCİ ÖN GÖRÜŞME FORMU

EK 6: ÖĞRENCİ SON GÖRÜŞME FORMU

EK 7: ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

EK 8: OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞME FORMU

EK 9: ÖĞRENCİ AÇIK UÇLU ANKET FORMU

EK 10: ÖĞRENCİ AÇIK UÇLU ANKET FORMU

EK 1: İZİN YAZISI

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.3067900 08.03.2017
Konu: Anket Araştırma İzni

MARMARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ'NE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) 17.02.2017 tarih ve 1700055408 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 08.03.2017 tarih ve 3032487 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Çiğdem BAKİ PALA'nın **"Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sorunu: Bir Eylem Araştırması"** konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması,** katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6793-2bfd-3fbc-b8b0-990a kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: GENEL EYLEM PLANI

GENEL EYLEM PLANI

Amaç/lar	Yapılacaklar	Zaman	İşbirliği/İlgililer	Materyaller/Araç-Gereç
1) Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi alanyazınını taramak/okumak.	İlgili veri tabanlarını taramak. İlgili kitaplara ulaşmak.	Araştırma süreci boyunca.	-	-
Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulardaki uygulamalarına bakmak. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimiyle ilgili var olan durum hakkında bilgi almak. Tartışmalı ve hassas konuların sınıflara nasıl yansıdığını anlamak.	Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamak. Görüşme formu için uzman görüşü almak. Görüşme yapılacak sosyal bilgiler öğretmenlerini tespit etmek Sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler yapmak.	2015-2016 Eğitim öğretim yılı (Eylül-Ekim-Kasım)	-Uzman görüşü için: Prof. Dr. Cemil Öztürk Prof. Dr. Seyfi Kenan Prof. Dr. Yücel Kabapınar Prof. Dr. Levent Deniz -En az 6 yıllık deneyime sahip 10 Sosyal Bilgiler öğretmeni	Görüşme formu Ses kayıt Cihazı
Uygulama okulu belirlemek	Görüşme yapılan öğretmenleri planlanan uygulama hakkında bilgilendirmek ve işbirliğine davet etmek.	2015-2016 Eğitim öğretim yılı birinci yarıyılı içinde	Görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmenleri. Okul idaresi.	-
Görüşme metinlerini analiz etmek ve raporlamak.	Görüşmeleri yazıya geçirmek. Görüşme metinlerini nitel analiz programı ile analiz etmek. Sonuçları izleme komitesiyle paylaşmak.	2016 Ocak tez izleme toplantısına kadar	Prof. Dr. Cemil Öztürk Prof. Dr. Seyfi Kenan Prof. Dr. Yücel Kabapınar Prof. Dr. Levent Deniz	Nitel analiz programı (MAXQDA)
Uygulamada ele alınacak tartışmalı ve hassas konuları belirlemek.	6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının içeriğindeki tartışmalı ve hassas konuları tespit etmek. Birbiriyle ilişkili tartışmalı ve hassas konuların ele alınabileceği üç farklı senaryo geliştirmek. Hangi senaryonun uygulanacağına karar vermek.	2016 Ocak tez izleme toplantısına kadar	Prof. Dr. Cemil Öztürk Prof. Dr. Seyfi Kenan Prof. Dr. Yücel Kabapınar Prof. Dr. Levent Deniz	Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı.

Amaç/lar	Yapılacaklar	Zaman	İşbirliği/İlgililer	Materyaller/Araç-Gereç
Ele alınacak tartışmalı ve hassas konularla ilgili kazanımları yazmak ve programdaki ilişkili kazanımları belirlemek.	Konu kazanım tablosu hazırlamak. Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programındaki kazanımları incelemek.	2016 Ocak tez izleme toplantısına kadar	-	Konu kazanım tablosu. Sosyal bilgiler dersi 6. sınıf öğretim programı
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili taslak program hazırlamak.	Ele alınacak her bir konudaki temel çatışmayı ortaya koymak. Her bir konu için anahtar sorular hazırlamak. Her bir konunun ne kadar sürede ele alınabileceğini belirlemek. Konu, kazanım ve zamanlama detaylarının olduğu taslak planı yapmak.	2016 Ocak tez izleme toplantısına kadar	-	Tartışmalı ve hassas konular öğretimi üzerine taslak plan
Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında ders planı hazırlama kriterleri belirlemek.	Tartışmalı ve hassas konuları ele alan uygulama örneklerini, ders planlarını incelemek. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili ders planlarının/materyallerin sahip olması gereken temel kriterler tablosunu oluşturmak.	2016 Mart	-	-
Toplumsal cinsiyet konusunun ders planları ve materyalleri hazırlamak.	Konuyla ilgili kaynakları, kanıtları ve kullanılabilecek materyalleri toplamak. Konunun önemli kavramlarını, olgularını, genellemelerini belirlemek. Toplumsal cinsiyet konusundaki kazanımlara yönelik materyaller/çalışma yaprakları geliştirmek. Toplumsal cinsiyet konusu ders planlarını hazırlamak.			Ders planları Çalışma yaprakları ve materyaller
Göç konusunun ele alındığı ders planları ve materyaller hazırlamak.	Konuyla ilgili kaynakları, kanıtları ve kullanılabilecek materyalleri toplamak. Konunun önemli kavramlarını, olgularını, genellemelerini belirlemek. Göç konusundaki kazanımlara yönelik materyaller/çalışma yaprakları geliştirmek. Toplumsal cinsiyet konusu ders planlarını hazırlamak.			Ders planları Çalışma yaprakları ve materyaller

Amaç/lar	Yapılacaklar	Zaman	İşbirliği/İlgililer	Materyaller/Araç-Gereç
Ayrımcılık konusunun ele alındığı ders planları ve materyaller hazırlamak.	Konuyla ilgili kaynakları, kanıtları ve kullanılabilecek materyalleri toplamak. Konunun önemli kavramlarını, olgularını, genellemelerini belirlemek. Ayrımcılık konusundaki kazanımlara yönelik materyaller/çalışma yaprakları geliştirmek. Ayrımcılık konusu ders planlarını hazırlamak.			Ders planları Çalışma yaprakları ve materyaller
Irkçılık konusunun ele alındığı ders planları ve materyaller hazırlamak.	Konuyla ilgili kaynakları, kanıtları ve kullanılabilecek materyalleri toplamak. Konunun önemli kavramlarını, olgularını, genellemelerini belirlemek. Irkçılık konusundaki kazanımlara yönelik materyaller/çalışma yaprakları geliştirmek. Irkçılık konusu ders planlarını hazırlamak.			Ders planları Çalışma yaprakları ve materyaller
Düşünce ve ifade özgürlüğü konusunun ele alındığı ders planları ve materyaller hazırlamak.	Konuyla ilgili kaynakları, kanıtları ve kullanılabilecek materyalleri toplamak. Konunun önemli kavramlarını, olgularını, genellemelerini belirlemek. Düşünce ve ifade özgürlüğü konusundaki kazanımlara yönelik materyaller/çalışma yaprakları geliştirmek. Düşünce ve ifade özgürlüğü konusu ders planlarını hazırlamak.			Ders planları Çalışma yaprakları ve materyaller
Hazırlanan ders planları ve materyalleri öğretmenlerin ve uzmanların görüşüne sunmak.	Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında ders planı hazırlama kriterlerine dayalı "Etkinlik Değerlendirme Formu" hazırlamak. Hazırlanan ders planları ve materyalleri değerlendirme formu ile birlikte çıktı almak. görüşme yapılan öğretmenlere ve alan uzmanlarına değerlendirme yapmaları için ulaştırmak.		Prof. Dr. Cemil Öztürk Öğretmenler	Ders planları ve materyaller Etkinlik Değerlendirme Formu
Hazırlanan ders planları ve materyalleri uzman görüşleri doğrultusunda revize etmek.	Öğretmenlerden ve uzmanlardan gelen dönüt ve düzeltmeler doğrultusunda planları ve materyalleri gözden geçirmek/geliştirmek.			Gözden geçirilmiş ders planları ve materyaller

Amaç/lar	Yapılacaklar	Zaman	İşbirliği/İlgililer	Materyaller/Araç-Gereç
Demokratik Değerler Ölçeği	Alanyazında kullanılan demokratik değerler ölçeklerini bulmak. Demokratik Değerler Ölçeğini kullanabilmek için izin almak.		Ölçeği hazırlayanlar.	
Uygulama takvimi hazırlamak.	Öngörülen uygulama takvimini hazırlamak.			
Uygulama için gerekli resmi izinleri almak.	Belirlenen uygulama okulu ile görüşmek. Uygulama izni için dilekçe yazmak. Ders planları, materyaller, kullanılacak veri toplama araçları ve dilekçe ile enstitüye başvurmak. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçmek. Resmi yazışma sürecini takip etmek. Uygulama iznini almak ve sonucu okula bildirmek.			Ders planları, materyaller, öngörülen uygulama takvimi ve kullanılacak veri toplama araçlarının çıktısı. İzin dilekçesi.
Geçerlik Komitesi Toplantıları planlamak/düzenlemek	Geçerlik Komitesi oluşturmak Geçerlik komitesi toplantılarını planlamak. Geçerlik komitesi ile ilk toplantıyı gerçekleştirmek. Geçerlik komitesine araştırmanın detayları hakkında bilgi vermek. Geçerlik komitesi ile ders planlarını, materyalleri ve veri toplama araçlarını gözden geçirmek.		Dr. Zafer İbrahimoğlu, Dr. Ahmet Katılmış, Prof. Dr. Yücel Kabapınar Uygulama okulu sosyal bilgiler öğretmeni Uygulama okulu psikolojik danışman ve rehber öğretmeni	
Uygulama okulunda gözlemci etkisinin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapmak.	Uygulama öğretmeni ile uygulama sınıfına karar vermek. Uygulama öğretmeni ile birlikte uygulama sınıfının derslerine girmeye başlamak. Uygulama öğrencilerini ve dersleri gözlemlemek.			
Uygulama için veli onayı almak.	Veli toplantısı planlamak. Uygulama öğrencilerine araştırmadan ve uygulama sürecinden bahsetmek. Toplantı için velilere davetiye göndermek. Veli toplantısında araştırmanın ve uygulama süreci detaylıca anlatmak. Veli Onay Formunu velilere imzalatmak.			

Amaç/lar	Yapılacaklar	Zaman	İşbirliği/İlgililer	Materyaller/Araç-Gereç
Öğrenci Ön-Son Anket Formunun ön uygulamasını yapmak.	Öğrenci sayısı kadar anket formunu çoğaltmak.			
Öğrencilerle ön görüşmeleri yapmak.	Uygulama öğretmeni ile görüşme yapılacak öğrencileri belirlemek. Görüşme saatlerini ve yerini organize etmek.		Öğrenciler	Öğrenci Görüşme Formu
Toplumsal cinsiyet konusunun uygulanması				
Göç konusunun uygulanması				
Uygulamalarla ilgili öğrencilerden görüş alarak süreci değerlendirmek	Odak grup görüşme formu hazırlamak Odak grup için öğrenciler belirlemek Odak grup görüşmelerini yapmak.		Öğrenciler	Odak grup görüşme formu
Ayrımcılık konusunun uygulanması				
Irkçılık konusunun uygulanması				
Uygulamalarla ilgili öğrencilerden görüş alarak süreci değerlendirmek	Odak grup görüşmelerini yapmak.		Öğrenciler	Odak grup görüşme formu
Düşünce ve ifade özgürlüğü konusunun uygulanması				
Okul müdürünün tartışmalı konuların ele alınmasını desteklemek konusundaki temel motivasyonunu ortaya koymak.	Okul Müdürü Görüşme Formu hazırlamak. Okul müdürü ile görüşme yapmak.			

EK 3: VELİ BİLGİLENDİRME VE ONAY FORMU

06.02.2017

Sayın Veli merhaba,

"Tartışmalı ve hassas konular 6.sınıf öğrencileri ile nasıl ele alınabilir?" sorusuna cevap aradığım bir doktora araştırması yürütüyorum. Araştırma İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan resmi izinle gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın önemli bir aşaması tartışmalı ve hassas konuların kullanımına yönelik olarak gerçekleştirilen uygulama sürecinin takip edilmesi ve öğrencilerin bu sürece dair görüşlerinin incelenmesidir. Bu sebeple öğrencilerimizin görüşleri araştırmanın amacına ulaşması açısından çok önemlidir.

Araştırma süreci boyunca araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerini almak için öğrencilerle görüşmeler yapılacaktır (görüşmeler kayıt altına alınacaktır), uygulama sürecinde öğrencilerin ortaya çıkardıkları materyaller de araştırmada veri kaynağı olarak kullanılacaktır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin isimleri, soy isimleri hiçbir yerde kullanılmayacak araştırma raporunda kişinin ismi yerine rumuz isim kullanılacaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgileri hiç kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca araştırmada elde edilen veriler bu araştırma dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır.

Velisi olduğunuz öğrencimiz ..... araştırmaya katılabilmesi için rızanız gerekmektedir. Yukarıda araştırmaya katılacaklara dair verdiğim güvenceleri hatırlatarak izninizi talep ediyorum. Bu formu okumanızı ve velisi bulunduğunuz öğrencinin araştırmaya katılmasına izin verdiğiniz taktirde imzalamanızı rica ediyorum. Formu imzalamadan önce, araştırmayla ilgili sorularınız varsa lütfen sorun. Araştırma süreci boyunca merak ettikleriniz için benimle iletişime geçebilirsiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Veli adı soyadı:.....

İmza :.....

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
Cep: 0533 244 62 14

EK 4: ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba
Ben Çiğdem Baki Pala, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim ve aynı zamanda araştırma görevlisiyim. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi hakkında bir doktora tez araştırması yürütüyorum. Tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili literatür incelendiğinde eğitimsel bir araç olarak kullanıldıkları veya zaman zaman plansız bir şekilde sınıf ortamında konuşulmaya başlanabildikleri şeklinde iki duruma işaret edilir. Bu görüşme ile tartışmalı ve hassas konuların eğitimsel bir araç olarak kullanılmaları veya bir başka şekilde bu konuların sınıflarınızda konuşulup konuşulmadığı, öğrencilerinizin tartışmalı ve hassas konulara karşı ilgileri ve eğilimleri gibi konularda bilgi ve görüşlerinizle var olan durumu anlamaya çalışacağım. Araştırmada isiminiz gizli tutulacaktır ve veriler araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Katılımınız ve katkılarınız araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bu görüşmeden sonra söylediklerinizin tamamını yazıya geçirip analiz etmem gerekiyor bu sebeple izin verirseniz görüşmeyi kayıt altına alacağım. Lütfen düşüncelerinizi kendinizi sınırlamadan açıklıkla ifade ediniz. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsanız görüşmeye başlayacağız.

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Sosyokültürel açıdan okulunuzu-öğrencilerinizi ve okul çevresini nasıl tanımlarsınız?
   -Farklı kültürel çevrelerden ve etnik kökenlerden öğrencileriniz var mı?
   -Velilerinizin eğitim düzeyi hakkında bilgi verebilir misiniz?
3. Sosyal bilgiler derslerinizi nasıl işlersiniz?
4. "Sosyal bilgiler sınıfları öğrencilerin demokratik süreçleri deneyimleyebilecekleri birer laboratuvar gibi olmalıdır." şeklindeki düşünceyi siz nasıl değerlendirirsiniz?
   -Sizin sosyal bilgiler derslerinde bu anlayışa uygun yaptığınız uygulamalar var mıdır?
   -Varsa örnek verebilir misiniz?
5. "Tartışmalı konular ve hassas konular" deyince aklınıza ne geliyor?
6. "Tartışmalı ve hassas konular" kavramıyla burada kast edilen "farklı toplumsal kesimlerin farklı açıklamalar ve çözüm yolları sundukları, toplumsal olarak üzerinde uzlaşmaya varılmamış ve ele alınması sakıncalı görülebilecek konulardır. Dolayısıyla bu konularda toplumsal olarak bir bölünmeden bahsedilebilir. Sizce şu an Türkiye gündeminde önemli gördüğünüz tartışmalı ve hassas toplumsal meseleler nelerdir?

7. Bir şeyi tartışmalı olarak öğretmek, konuyla ilgili farklı bakış açılarını mümkün olduğunca tarafsız bir biçimde ortaya koymak ve bu bakış açılarını incelemektir. Siz tartışmalı ve hassas konuları planlı bir şekilde tartışmaya açar mısınız? Uygulamalarınıza örnek verebilir misiniz?
8. Öğrencilerinizin derslerde tartışmalı ve hassas olarak kabul edilebilecek konularla ilgili sorular sorduğu veya bu konuları gündeme getirdiği olur mu?
   -Evetse; Örnek verebilir misiniz? Bu durumlarda nasıl davranıyorsunuz?
9. Tartışmalı ve hassas konular ile sosyal bilgiler dersi arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendirirsiniz?
10. Sizce sosyal bilgiler derslerinde çocukların tartışmalı ve hassas konular hakkında düşünmesi ve konuşması vatandaşlık gelişimi açısından onları nasıl etkiler?
11. Öğretmenlerin akademik özgürlük durumunu nasıl değerlendiriyorsunuz? (Siz sınıf içi çalışmalarınızda, uygulamalarınızda özgür olduğunuzu düşünüyor musunuz?)
12. Bütün bu konuştuklarımızla ilgili eklemek istediğiniz başka şeyler var mıdır?

EK 5: ÖĞRENCİ ÖN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,
Ben Çiğdem Baki Pala, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde doktora öğrencisiyim ve aynı zamanda araştırma görevlisiyim. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi hakkında bir doktora tez araştırması yürütüyorum. Bu araştırmada tartışmalı ve hassas konuların 6. sınıf öğrencileriyle sınıf ortamında nasıl ele alınabileceğini uygulayarak değerlendirmeye çalışacağım. Bu sebeple sana bazı sorular soracağım. Cevapların araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Araştırmada isimin gizli tutulacaktır ve görüşmeden elde ettiğim bilgiler araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu görüşmeden sonra söylediklerinin tamamını yazıya geçirip analiz etmem gerekiyor bu sebeple izin verirsen görüşmeyi kayıt altına alacağım. Lütfen düşüncelerini kendini sınırlamadan açıklıkla ifade et. Bu araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsan görüşmeye başlayacağız.
Araştırmaya katkıların için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Ad/Soyad :

1. Kendini tanıtır mısın?
2. Sosyal bilgiler derslerinizi genellikle nasıl işlersiniz?
   - Sosyal bilgiler dersinde öğrendiğin hangi konular daha çok ilgini çekiyor?
   - Sosyal bilgiler dersinizde tartışmalar yapar mısınız? Bir örnek verebilir misin?
3. Sınıfınızda yürütülen tartışmalarda fikirlerini rahatlıkla ifade edebiliyor musun?
4. Sınıf tartışmalarına katılmayı sever misin? Neden?
5. Derslerinizde güncel sorunlar hakkında konuşur musunuz? (Sınıfınızda ülkemizde olan gelişmeler/olaylarla ilgili konuşulur mu?)
6. Toplumsal sorun deyince aklına neler geliyor? Sence ülkemizdeki en önemli toplumsal sorunlar nelerdir?
7. Toplumsal sorunlarla ilgili bilgileri nerelerden öğreniyorsun?

EK 6: ÖĞRENCİ SON GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,
Birlikte uygulamasını yaptığımız dersler hakkında düşünce ve görüşlerine ihtiyacım var. Anlattıklarını kayıt edebilmek için ses kayıt cihazı kullanacağım. Bu kayıtlar yalnızca yürütülen bilimsel araştırmada kullanılacaktır. Araştırmada senin ismin kullanılmayacak bunun yerine bir takma isim kullanılacaktır. Sürece dair bütün düşüncelerini kendini sınırlamadan ve açıklıkla ifade etmen çok önemlidir. Bu görüşmeye gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorsan görüşmeye başlayacağız.
Araştırmaya katkıların için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Ad/Soyad :

1. En başından sonuna kadar birlikte yürüttüğümüz dersleri düşünmeni istiyorum. Neler yaptık anlatır mısın?
2. Birlikte işlediğimiz derslerde en sevdiğin şeyler nelerdir?
3. Birlikte işlediğimiz derslerde en sevmediğin şeyler nelerdir?
4. Derslerdeki tartışmalarda sana rahatsızlık veren durumlar oldu mu? Örnek verir misin?
5. Derslerimizde sınıf içinde fikirlerini açıkça ifade edebildiğini düşünüyor musun?
6. Sence derslerimizdeki tartışmalara katılımın nasıldı?
7. Derste ele aldığımız konular gibi tartışmalı konuları tartışmaya öğrenmeye devam etmek ister misin? Neden?
8. Derste ele alınan konular bazı toplumsal sorunlardı, bu konularla ilgilenmek sana neler hissettirdi?
9. Bütün derslerimizi düşündüğünde sence bu derslerin sana katkısı oldu mu? Açıklar mısın?

EK 7: ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Çocuklar merhaba,
Şu ana kadar birlikte yürüttüğümüz dersler hakkında düşüncelerinize, görüşlerinize ihtiyacım var. Bu sebeple toplandık. Öncelikle hepinize çok teşekkür ederim. Şimdi size bu görüşmenin amacıyla ilgili ve görüşmeyi nasıl yapacağımızla ilgili bilgiler vereceğim. Sonra başlayacağız. Size derslerimiz hakkında sorular soracağım. Sizden aldığım cevaplar iki amaç için kullanılacak. Birincisi sizin anlattıklarınızdan yola çıkarak derslerin daha iyi olması için neler yapılabilir diye bakacağım. İkincisi ise anlattıklarınız bu araştırmanın değerlendirilmesi için kullanılacak. İzin verirseniz görüşmeyi kaydedeceğim. Çünkü bu görüşmeden sonra hepsini yazıya geçireceğim böylece anlattıklarınızı unutmam. Görüşmeyi kaydedebilir miyim?

Burada bulunan herkesin konuşması ve fikrini, değerlendirmelerini açıklaması çok önemli. Bunun için her soruda herkesin düşünmesi ve soruyu cevaplaması gerekir. Lütfen birbirinizin sözünü kesmeyin. Aynı konuda bambaşka şeyler düşünüyor olabilirsiniz lütfen düşüncenizi kimsenin etkisi altında kalmadan açıkça söyleyin çünkü hepinizin değerlendirmeleri çok önemli. Burada konuşacaklarımız aramızda kalacak lütfen bunu unutmayın, birbirimize güvenelim. Sınıfta yaşadıklarımıza dair örnekler verirken doğrudan arkadaşlarınızın isimlerini kullanmayın. Mesela bir olay anlatırken bir arkadaşımız diyebilirsiniz çünkü önemli olan kimin ne yaptığı değil önemli olan bizim bu dersleri nasıl daha iyi hale getirebileceğimize dair yollar bulmamız. Anlamadığınız sorular konular olursa lütfen sorun. Başlayabiliriz.

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Sorular

1. Derste konuştuğumuz konular ilginizi çekiyor mu?/Bu konular sizi ilgilendiren konular mı?
2. Şu ana kadar ele aldığımız konularda konuşmak nasıl hissettiriyor size?
3. Bu konuları ele almanın size bir faydası olduğunu düşünüyor musunuz?
4. Tartışmalara katılmaktan hoşlanıyor musunuz?
5. Şu ana kadarki derslerimizde fikirlerinizi düşüncelerinizi rahatlıkla ifade edebildiniz mi?
6. Derslerimizde yaşanan, çözmemiz gereken sorunlar var mı? Nelerdir?
7. Sizce bu derslere böylece devam etmeli miyiz?
8. Yaptığımız etkinliklerle çalışmalarla ilgili önerileriniz neler? Daha farklı neler yapabiliriz?
9. Benim konularla ilgili kendi görüşlerimi açıklamam sizin düşüncelerinizi etkiliyor mu?

EK 8: OKUL MÜDÜRÜ GÖRÜŞME FORMU

Hocam merhaba,

Bildiğiniz gibi tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasıyla ilgili bir araştırma yapıyorum. Esasen başlangıçta çalışma kapsamında sizinle görüşme yapmayı planlamıyordum. Ancak uygulama süresince destekleyici tutumunuzla aştığım sorunlar oldu. Tartışmalı ve hassas konuların eğitiminde okul yönetiminin tutumu önemli bir etken olarak görülür. Bu açıdan çalışmaya sizi dahil etmek gerektiği kanısına vardık. Tartışmalı ve hassas konuların ele alınması üzerine görüş ve düşüncelerinizi anlayabilmek için bu görüşmeyi yapıyoruz. Çalışmada gerçek isminiz kullanılmayacak ve görüşmeden elde edilen bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak. İzin verirseniz görüşmeyi kayıt etmek istiyorum.

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

SORULAR

1. Kendinizi tanıtır mısınız?
2. Okul yöneticisi olarak kendinizi nasıl tanımlarsınız? Bu okuldaki öğrencilerinize sorsak nasıl bir müdüre sahip olduklarını söylerler?
3. Okul müdürü olarak öğrencileriniz için hedefiniz nedir hocam?
4. Tartışmalı ve hassas konuları nasıl tanımlarsınız?
5. Tartışmalı ve hassas konular sınıflarda ele alınmalı mıdır? Neden?
6. Aynı zamanda bir tarih öğretmenisiniz ve tarihte de çok fazla tartışmalı konu var. Öğretmenlik yıllarınızda sınıfınızda tartışmalı konuları tartışmaya açıyor muydunuz? Evetse ele aldığınız konulara örnek verebilir misiz?
7. Okuldaki öğretmenlerin eğitsel uygulamalarına herhangi bir şekilde müdahale etmenizi gerektirecek bir durum yaşadınız mı?
8. Bu okulda çalışma yapmak için sizinle görüşmeye geldiğimde ırkçılık, göç, ayrımcılık gibi tartışmalı ve hassas konuların olduğu bir içerik sundum size. Bu uygulamayı destekleme sebepleriniz nelerdi?

EK 9: DDÖ KULLANIM İZNİ



Abdurrahman İLĞAN <abdurrahmanilgan@gmail.com> 17 Şubat Pzt 16:19 ☆

Alıcı: ben ▾

Selam Çiğdem hanım. Doktora tezinde kolaylıklar diliyorum.
alarak kullanmak icap eder.
Ortak yazarı olduğum makalede yayınlamış olduğumuz Demokratik Değerler Ölçeği ni çalışmanda kullanabilirsin. Başarılar dilerim.

Doç. Dr. Abdurrahman İLĞAN
İzmir Demokrasi Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
Karabağlar İZMİR
Tel: 530 416 76 53
İş Tel: +90 232 260 10 01 / 253

Associate Prof. Abdurrahman ILGAN
İzmir Demokrasi University College of Education
Department of Educational Sciences
Karabaglar Izmir TURKEY

EK 10: ÖĞRENCİ AÇIK UÇLU ANKET FORMU

Sevgili çocuklar merhaba,
bildiğiniz gibi "Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi" hakkında bir doktora tez araştırması yürütüyorum. Birlikte yürüttüğümüz derslerle ilgili bazı konularda görüş ve düşüncelerinize ihtiyacım var. Katılımınız, araştırmanın amacına ulaşması bakımından çok önemlidir. Bu bir **sınav değildir**, cevaplarınız sadece bilimsel araştırmada kullanılacak ve araştırma dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Araştırmada isimleriniz gizli tutulacaktır. Lütfen görüş ve düşüncelerinizi kendinizi sınırlandırmadan ve açık bir biçimde yazın. Araştırmaya katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ederim.

Arş. Gör. Çiğdem BAKİ PALA
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

Adı Soyadı :

1. Sence ülkemizdeki en önemli toplumsal sorunlar nelerdir?
2. Birlikte yürüttüğümüz derslerde olduğu gibi tartışmalı toplumsal sorunlarla ilgili konuşmaktan hoşlanır mısın? Neden?
3. Birlikte yürüttüğümüz derslerde tartışmalı toplumsal sorunları ele aldık. Bu şekilde derslerinde tartışmalı toplumsal sorunların konuşulmasını/tartışılmasını ister misin? Neden?
4. Tartışmalı toplumsal sorunlarla ilgili "Sen çocuksun bu meseleleri anlayamazsın." diyen birine nasıl cevap verirsin?
5. Birlikte yürüttüğümüz derslerdeki tartışmaları düşün lütfen. Bu tür toplumsal sorunların çözümü için bir çocuk olarak senin yapabileceğin şeyler var mıdır? Açıklar mısın?