

# **Social Studies Teacher Candidates' and Academicians' Opinions About Teaching of Controversial Issues**

**Nihal BALOĞLU UĞURLU**

Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Aylin DOĞAN**

Ömer Halisdemir Üniversitesi

## **Abstract:**

*The aim of this study is to analyze the views of Social Studies teacher candidates and academicians regarding teaching of controversial issues. The study was conducted with 116 Social Studies teacher candidates and 13 academicians from two different state universities' Faculty of Education in the spring semester of 2015-2016 academic year. The study was configured with qualitative methods. Research data was collected by a questionnaire composed of open-ended questions from Social Studies teacher candidates and additional data was collected by a semi-structured interview from the academicians. The most important finding of the study was that the teaching of controversial issues has an important role for both Social Studies teacher candidates and academicians in terms of developing different perspectives and academic acquisitions. It is determined that Social Studies teacher candidates are aware of the expectations regarding the contribution of the teaching of controversial issues and overcoming the existing pre-conceived ideas as a responsibility which should be presented to academicians as well.*

**Keywords:** *Teaching of controversial issues, Social Studies, Social Studies candidate teachers, academicians.*



Inönü University  
Journal of the Faculty of Education  
Vol 17, No 3, 2016  
pp. 219-237  
DOI: 10.17679/inuefd.17327087

Received : 01.09.2016  
Revision1 : 07.11.2016  
Accepted : 11.11.2016

## **Suggested Citation**

Baloğlu Uğurlu, N., Doğan, A. (2016). Social Studies Teacher Candidates' and Academicians' Opinions About Teaching of Controversial Issues, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 17(3), 219-237. DOI: 10.17679/inuefd.17327087

## EXTENDED ABSTRACT

### **Introduction**

In a society, individuals' and groups' values, perspectives, ideas, thoughts, interpretations and solutions are shaped by their social class and personality traits. This affects their approach to social issues. If the social issue is "controversial", this issue polarizes people or groups who have a specific attitude and behavior. Teaching of controversial issues and discussing these issues in a democratic learning environment is reasonable and logical (Dearden, 1981, as cited in Yilmaz, 2012). Democratic learning environments are often emphasized in Social Studies classes. Therefore, it is easy to correlate controversial issues and Social Studies teaching. At the same time, controversial issues are political and social issues concern the whole of society. Also Social Studies teaches students how a political or social issue should be discussed and how they can experience success with it (Newmann, 1989; Parker, 1996, as cited in Hess & Posselt, 2002). From this point, controversial issues and Social Studies are connected. And we also see another perspective which relates controversial issues and Social Studies in terms of students' mental skills. Discussing controversial issues increases both students' participation in political life and develops their critical thinking and communication skills (Gall & Gall, 1990; Hahn, 1996; Harris, 1996; Wilen & White, 1991, as cited in Hess, 2002).

### **Purpose**

This study is configured with Social Studies teacher candidates and academicians who educate these teacher candidates about public controversial issues. Because teaching of controversial issues is related to social and historical issues these issues are placed in the Social Studies curriculum; thus the study is shaped within this context.

### **Method**

The study was structured on the qualitative research model. One hundred and sixteen Social Studies teacher candidates and thirteen academicians from two different universities' Faculty of Education participated in this study during spring semester 2015-2016. In the study, academicians were selected according to teacher candidates' questionnaires which indicated "who teaches the most controversial issues". The data in this study was collected by a questionnaire which consisted of open-ended questions from teacher candidates and by a semi-structured interview form from academicians. Questionnaire responses were collected from teacher candidates and were integrated under specific encodings. Academicians' data was collected in an interview of 15-20 minutes recorded on 3-4 pages. The data was integrated under specific encodings and was in the format of direct quotations.

### **Findings**

Social Studies teacher candidates acknowledge that teaching of controversial issues is useful for gaining different perspectives, for the acquisition of academic knowledge and the development of thinking skills. They also mentioned some important problems which occurred during the discussion. According to them, the most important problem was negative behaviors. Candidate teachers' disrespect and intolerance were given examples of these behaviors. At the same time, class noise, the limitations of perspectives on the discussions of teacher candidates, and efforts to impose their thoughts on others were seen as other big problems for teacher candidates. Although they did not note academicians' role as a negative factor (only a few students), their expectations from academicians were that they should be neutral and distanced from each student. Another expectation of candidate teachers was that academicians should facilitate the debate in a positive way. They believe that teacher candidates should be encouraged to debate; also that time should be adjusted better. Academicians know the procedures for overcoming the problems in discussion. The issue should not diverge from the purpose in any way. Also, according to them, academicians must be respectful of ideas and tolerant of a variety of comments.

In the study, academicians paid attention to the teaching of controversial issues in terms of development of different perspectives. They also thought that teaching of controversial issues increases candidate teachers' academic knowledge; it propagates consensus among them. Teacher candidates gain an insight

into popular culture. According to academicians, controversial issues are often shaped by candidate teachers' personal characteristics. They see that political and popular issues are discussed more frequently in a non-judgmental environment. Academicians prefer teaching controversial issues in the classroom for their value in educational contributions. They also think that controversial issues should be discussed in the university environment. The lack of an information infrastructure of candidate teachers' is a significant problem for academicians. They note that another big problem is that candidate teachers' don't understand their culture. When we ask "What do you do when you encounter problems in debating?", the majority of participants' responses were to be neutral. The goal to remedy this is managing the discussion in a more comfortable and tolerant manner.

### **Discussion & Conclusion**

In this study, both candidate teachers and academicians shared a consensus about the benefits of using controversial issues in the classroom. According to them, teaching of controversial issues develops different perspectives and enhances academic achievements. Soley (1996) and Johnson & Smith (2002) emphasized that controversial issues provide perspective skills for students. Also in the literature, there are many papers which emphasize the educational contributions of discussing controversial issues. These papers highlighted the increase of students' level of knowledge (Huddelston & Rowe 2015; Hess, 2008). They also indicated that teaching of controversial issues develop some critical thinking skills, communication skills, and decision making skills (Huddelston & Rowe, 2015; Hess 2008; Omelicheva & Avdeyeva, 2008; Othman, Sahamid, Zulkefli, Hashim & Mohamad, 2015; Yazıcı ve Seçgin, 2010).

In this study, candidate teachers and academicians expressed ideas about problems which were experience-related interfering with teaching of controversial issues in the classroom. Negative behaviors and chaos in the classroom were mentioned by candidate teachers. Academicians indicated a lack of knowledge-based background showing a one-sided perspective. Some researchers who studied about the problems of controversial issues teaching determined the same findings as this study's participants (Linhares & Reis, 2016; Ersoy, 2013).

Another common problem among candidate teachers and academicians was neutrality. Some papers (Yazıcı ve Seçgin, 2010; Philpott, Clabourgh, McConkey & Turner, 2011; Kelly & Brandes, 2001; Malikow, 2006; Misco & Patterson, 2007) stated those same results. According to them discussion in the classroom should be managed in a safe environment which encourages objective and neutral attitudes and behaviors of the class teachers. However, QCA (1998) argued that students do not want teachers to exhibit neutral behaviors because they want to know their teachers' frame of mind. They enrich their perspectives with this approach. Stenhouse (1970) also commented on the negativity of teacher's impartiality.

Debate culture was another consensus between candidate teachers and academicians. Being respectful of others' views was at the forefront of the participant group. Debate culture is an important part of teaching of controversial issues. Empathy skill is often referred to in debate culture (Van Driel, Darmody & Kerzil, 2016; Alkın, Şahin & Demirkasimoğlu, 2015).

As a result, both candidate teachers and academicians thought that the teaching of controversial issues was necessary, resulting in many educational advantages. An effective debate will improve academic-scientific productivity and originality. Thus, it will contribute to the current discipline (Demirkasimoğlu & Alkın Şahin (2015). However, some problems found voice in both this study and literature about the issues discussed in the classroom. Candidate teachers expected academicians to overcome these problems. Academicians also were aware of this responsibility and they agreed that they have to solve these problems.

# Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Akademisyenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimi ile İlgili Görüşleri

**Nihal BALOĞLU UĞURLU**

Ömer Halisdemir Üniversitesi

**Aylin DOĞAN**

Ömer Halisdemir Üniversitesi

## Öz

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ve akademisyenlerinin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşlerini yansıtmaktır. Araştırma 2015-2016 öğretim yılının Bahar döneminde iki farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 116 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ve 13 akademisyen ile birlikte yürütülmüştür. Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma modeli benimsenmiş olup, araştırma verileri Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile öğretim üyelerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen en önemli bulgu, hem Sosyal Bilgiler öğretmen adayları hem de akademisyenleri için tartışmalı konuların farklı bakış açıları geliştirme ve akademik kazanımlar elde etme hususunda önemli bir yerinin olduğudur. Tartışmalı konuların öğretiminin katkıları ve mevcut sorunların aşılmasına yönelik beklentiler Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından akademisyenlere yüklenen bir sorumluluk olarak görülürken, akademisyenlerin de bu sorumlulukların farkında oldukları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Tartışmalı konuların öğretimi, Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, Akademisyenler.



İnönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 17, Sayı 3, 2016  
ss. 219-237  
DOI: 10.17679/inuefd.17327087

Gönderim Tarihi : 01.09.2016  
1. Düzeltme : 07.11.2016  
Kabul Tarihi : 11.11.2016

## Önerilen Atıf

Baloğlu Uğurlu, N., Doğan, A. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının ve Akademisyenlerinin Tartışmalı Konuların Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 219-237. DOI: 10.17679/inuefd.17327087

## GİRİŞ

Bireylerin ve grupların toplumsal bir konuya yaklaşımları her zaman toplumdaki kendi sınıfsal ve kişilik özelliklerinden dolayı sahip oldukları değerler, bakış açıları, görüş ve düşünceleri, yorumlamaları ve çözüm önerileri ile şekillenir. Dolayısıyla, herhangi bir toplumsal konunun tartışılabilir hale gelmesi, insanların ya da grupların, konu ile ilgili kendi içselleştirdikleri tutum ve davranışlarının, toplumu kutuplaştıran nitelikte olmasıdır. Tartışılabilir konuların doğasında olan bu özelliği demokratik bir öğrenme ortamına taşıyarak, bu konuların içerdiği karşıt fikirlerin ve bu konularda yer alan problemlerin çözümüne yönelik önerilerin akla ve mantığa uygun olarak tartışılması ise tartışılabilir konuların öğretimi olarak değerlendirilir (Dearden, 1981, akt. Yılmaz, 2012). Hoşgörülü ve uzlaşmacı bir tutumun sergilendiği demokratik öğrenme ortamları (Taneri, 2014 ; Hotaman, 2010 ; Bayındır, İnan&Demir, 2010 ; Tuncel&Balci, 2015) tartışılabilir konuların öğretiminin gerçekleştirilebileceği en uygun öğrenme ortamlarıdır. Fakat öğrencilerin demokratik bir tavır sergilemeleri her ne kadar onların bireysel olarak benimsedikleri demokratik tutumları yansıtmaları şeklinde olsa bile, kendileri dışında etkili bir takım faktörlerin (öğreticinin tutum ve davranışları, ders içi aktiviteler gibi) de öğrenme ortamını demokratikleştirmede belirleyici olabileceği şüphesizdir. Bu nedenle tartışılabilir konuların öğretimi ile Sosyal Bilgiler dersini bütünleştirmek hiç de zor değildir. Çünkü Sosyal Bilgiler dersi demokrasi eğitiminin en aktif olarak verilebileceği bir disiplinler arası alandır.

Tartışılabilir konuların Sosyal Bilgiler öğretimi ile bütünleşik özelliğinin bir diğer nedeni ise bu konuların genellikle toplumun bütününe ilgilendiren siyasi ve sosyal içerikli özelliğinden kaynaklanmaktadır. Nitekim Sosyal Bilgiler alanında da öğrencilere kamu yararı için gerçekleşen bir konuda tartışmanın nasıl olması gerektiği ve bunu nasıl başaracaklarını öğretmesi (Newmann, 1989 ; Parker, 1996, akt. Hess&Posselt, 2002) tartışılabilir konular ile Sosyal Bilgiler dersi arasındaki bağı güçlendirmektedir. Tartışılabilir konuların öğretimi ve Sosyal Bilgiler dersi arasında paralellik kurulabilecek bir başka boyut ise tartışılabilir konuların öğretiminin öğrencilerin siyasal yaşama katılım istekliliklerini artıran ve eleştirel düşünme ve iletişim gibi zihinsel becerilerini olumlu yönde geliştiren bir etkiye sahip olmasıdır (Gall&Gall, 1990 ; Hahn, 1996 ; Harris, 1996 ; Wilen&White, 1991, akt. Hess, 2002). Bu etkiyi gerçekleştirmek üzere, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bazı konuları öğrencilere, kendisi farklı düşünce yapısına sahip olsa dahi, alternatif düşünce formları geliştirecek ve eleştirel düşünme ve araştırma ruhuna uygun hareket edecek şekilde benimsetmesi gerekmektedir. Tartışılabilir konular öğrenme ortamı ile bütünleşirken, eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştiren öğrenciler bir diğer taraftan etik ve ahlaki gelişimlerini tamamlamış bireyler olarak da yetişmektedirler (Dube, 2009).

Her ne kadar tartışılabilir konuların öğretiminin faydalılığı esası üzerinde durup, bu tema Sosyal Bilgiler disiplini ile bütünleştirilse de, bir konunun "tartışılabilir" olup olmadığı ve bir konunun tartışılabilir olduğuna nasıl karar verildiği de önemlidir. Entman (2004) bir konunun tartışılabilir olup olmadığı sürecini gerçekleştirirken "bir konunun ya da olayın seçilen ve vurgulanan bir takım yönlerinin olması ve bu yönlerin belirli bir yorumlamayı, değerlendirmeyi ve çözümü geliştirecek düzeyde birbirleri ile ilişkili olması" gerekliliğini savunmaktadır (akt. Camicia, 2008).

Hess (2005) de öğretmenlerin bir konunun tartışılabilirliği ile ilgili yaklaşımlarını dört farklı boyutta değerlendirmiştir. Birinci boyutta; bir öğretmen herhangi bir konunun başkaları tarafından tartışılabilir olsa dahi kendisi için tartışılabilir olduğunu kabul etmediğinde, kendi düşüncelerini öğrencileri ile paylaşır. Ona göre konu ile ilgili tek bir doğru vardır. Yanlı ya da taraf olmadığını, sadece bilimsel gerçeği ifade ettiğini söyler. Bir başka deyişle konuyu öğrencilere tartışılabilir bir konu değilmiş gibi öğretir. İkinci boyutta; öğretmen belirli bir konunun tartışılabilir olduğunu kabul eder ancak ona göre doğru olan bir tek bakış açısı vardır. Konunun öğretiminde öğrencilerin konuya bu bakış açısı ile yaklaşmalarını ister. Üçüncü boyutta; öğretmenler konunun tartışılabilir olduğunu kabul etseler dahi, onun öğretim programında yer almasını istemezler. Bunun temelinde ise onların o konu ile ilgili çok güçlü bir bakış açısına sahip olmaları ve bu nedenle konunun öğretiminde başarısız olabilecekleri ya da konuyu öğretmek istememeleri düşüncesi vardır. Dördüncü boyutta ise; öğretmenler tartışılabilir bir konunun gerçekten birden fazla bakış açısı sunduğuna inanır ve konu ile ilgili farklı görüşleri edinmenin ve bu görüşleri dengelemenin gerekli olduğunu düşünürler.

Öğretmenlerin konunun tartışmalı olduğuna karar verip, bu konunun faydalılığı esasına dayalı olarak öğretim süreci içerisinde gerçekleştirebilecekleri uygulamalar, konunun sınıfta iyi düzeyde tartışılmasını sağlayacaktır. Payne ve Gainey (2003) öğrenme ortamında konular tartışılırken sözlü ve fiziksel uyarıcılara gereksinim duyulabileceğinden söz etmekte ve bu uyarıcıların açılımlarını şu şekilde yapmaktadırlar.

Sözlü uyarıcılar olarak;

1. Öğretmenin tartışma sürecinde öğrencilere isimleri ile hitap etmesi, onların belirli bir öğrencinin ne söylediğini duyması için bir fırsattır.
2. Öğretmenin öğrencileri demografik verilerine göre sınıflandırarak soru sorması, "hadi bakalım bu konuda kız öğrenciler ne düşünüyor" diyerek tartışmaya henüz dahil olmamış bir grup öğrencinin düşüncelerini açığa çıkarması açısından önemlidir.
3. Öğretmenin sınıf listesinden tesadüfi yolla seçilen öğrencilere söz hakkı vermesi, öğrencilerin derse katılımını artırarak onların derse dikkatlerini toplamalarını ve konuya ilgi göstermelerini sağlar.
4. Öğretmenin öğrenciden bir sorunun cevabını aldıktan sonra göz temasını kesmemesi ve sessiz kalması, böylece öğrencinin bu davranışı "yaptığım yorumlama yeterli olmadı, konuyla ilgili daha fazla açıklama yapmam gerekiyor" gibi bir algının oluşmasına neden olabilmektedir.
5. Öğretmenin kendi yansıtıcı ve empatik yorumlamalarını yapması, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini artırır. Öğrencinin konuyla ilgili yorumlamasına "bir sosyal bilimci gibi konuştun" şeklinde bir yaklaşım onu düşüncelerini ifade etmeye daha çok sevk eder.

Fiziksel uyarıcılar olarak ise;

1. Öğretmenin öğrenciler ile göz teması kurması, ve bunu gerçekleştirirken de mekânsal anlamda sınıfa hakim olacak şekilde sınıfta dolaşarak ve öğrencilerin kişisel alanlarına girerek onların gözlerini kaçırmalarını engelleyecek şekilde bunu gerçekleştirmesi, öğrencilerin sürece aktif katılımlarını sağlar.
2. Öğretmenin beden hareketleri ile yine sınıf içerisinde aktif olması ve sınıftan tartışmaya katılan çok az öğrenci olduğunda sessiz öğrencilerin yanlarına yaklaşarak orada bir süre kalması ve onları tartışmaya dahil edecek şekilde sessizliklerini bozması, öğrencinin kendi yorumlamalarını yapmaya zorlar.
3. Öğretmenin tartışma sürecini heyecanlı hale getirmesi ve bunu yaparken de öğrencileri tartışmaya teşvik etmek için ödüllendirme yoluna gitmesi ya da konu hakkında kendi heyecanını yansıtması, öğrencinin konuya ilgisini daha fazla artırır.

Görülmektedir ki, alanyazında hem tartışmalı konuların öğretiminin önemi hem de bu konuların öğretiminin nasıl yapılandırılması gerektiğini farklı açılardan değerlendiren bir çok araştırma mevcuttur. Bu araştırma ise Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ve bu öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. Nitekim, tartışmalı konuların öğretiminin Sosyal Bilgiler'in temelinde yer alan sosyal ve tarihsel konularla daha fazla ilişkili olması ve bu nedenle de lisans eğitiminde bu konuların en fazla Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alması, araştırmamızın içeriğini bu bağlamda şekillendirmiştir. Araştırmada, Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile bu alanın öğretiminde görev yapan akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri değerlendirilerek;

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretiminin yararları, bu konuların öğretiminde yaşanan sorunlar, dersin öğretim üyesinin konular tartışılırken nasıl bir tavır takınması gerektiği; akademisyenlerin ise tartışmalı konuların öğretiminin önem ve gerekliliği, tartışmalı konuların özellikleri, tartışmalı konuları tercih nedenleri, tartışmalı konuların öğretiminde yaşanan sorunlar ve bu sorunları aşmak için uyguladıkları çözüm yolları, konular tartışılırken takındıkları tavrın sebepleri ile ilgili düşüncelerinin yansıtılması amaçlanmıştır. Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin tartışmalı konular ve öğretimi ile ilgili görüşleri nitel araştırma yöntemi benimsenerek analiz edilmiştir.

## YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıklarından söz edilecektir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma modeli ile yapılandırılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yöntem, belirli durumlardaki bireylerin kendi doğal ortamlarında

incelenmesini esas alır. İnsan davranışlarının zaman ve mekana bağlı olarak sürekli değişebilen dinamik bir yapıda olması, bu yöntemin bireylerin bir konu ile ilgili gerçekleri kendi bakış açılarına göre yapılandırmalarının doğal olduğunu kabul etmesine sebep olur (Türkdoğan, 2014). Bu nedenle, bu araştırma modelinde araştırmacı olayları devamlı olarak katılımcıların öznel bakış açılarından anlamaya çalışmakta ve verileri edindiği kişilerden olayın içyüzünü öğrenmeyi hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemine bağlı kalınarak, bu araştırmada veriler, öğretmen adaylarından açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ile öğretim üyelerinden ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunda yer alan Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, 2015-2016 öğretim yılının Bahar döneminde iki farklı devlet üniversitesinin Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören toplam 116 son sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin araştırmaya bir katkısı olmayacağı düşünüldüğünden bununla ilgili veri toplanmasına gerek duyulmamış, sadece araştırma kapsamında elde edilmesi planlanan verileri elde etmeye yönelik açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma grubunda yer alan toplam 13 akademisyen ise yine bu fakültelerde yer alan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü lisans programında görev yapmaktadırlar. Görüşme yapılan akademisyenlerin seçiminde, öğretmen adaylarının anketlerde işaret etmiş oldukları "en fazla tartışmalı konuların yer aldığı dersleri veren" akademisyenler olmalarına dikkat edilmiştir. Bu nedenle araştırma grubunda yer alan akademisyenlerin demografik özelliklerinde dengeli bir dağılım söz konusu değildir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin kişisel özellikleri Tablo 1'de yer almaktadır:

**Tablo 1**

*Araştırma grubunda yer alan öğretim üyelerinin demografik özelliklerine ilişkin veriler*

Üniversite	A	6
	B	7
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	10
Akademik Ünvan	Prof. Dr.	2
	Doç. Dr.	4
	Yrd. Doç. Dr.	7
Lisansüstü Eğitim Alanı	Tarih	5
	Coğrafya	2
	Sosyal Bilgiler	4
	Diğer	2
Üniversitedeki hizmet yılı	0-5 yıl	2
	6-10 yıl	6
	11-15 yıl	2
	16-20 yıl	1
	21-25 yıl	2
	26 yıl ve üzeri	-

Tablo 1'e göre araştırma grubunda yer alan akademisyenlerin 6'sı A Üniversitesinin, 7'si ise B Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde görev yapmaktadır. Akademisyenlerin 3'ü kadın, 10'u erkektir. Akademik unvan olarak, 2 kişi Prof. Dr., 4 kişi Doç. Dr. ve 7 kişi ise Yard. Doç. Dr. olarak sıralanmaktadır. Akademisyenlerin lisansüstü eğitim durumlarına göre ise 5'inin Tarih, 2'sinin Coğrafya, 4'ünün Sosyal Bilgiler ve 2'sinin de diğer (Eğitim Bilimleri ve Sosyoloji) alanlardan mezun olduğu ve halihazırda bu alanların eğitimine yönelik dersler verdikleri bilinmektedir. Öğretim üyesi olarak görev yapma sürelerinin ise 0 ile 5 yıl arasında olan 2 kişi, 6 ile 10 yıl arasında olan 6 kişi, 11 ile 15 yıl arasında olan 2 kişi, 16 ile 20 yıl arasında olan 1 kişi, ve 21 ile 25 yıl arasında olan 2 kişinin mevcudiyeti tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada kullanılan iki farklı ölçme aracı vardır. Bunlardan birincisi öğretmen adaylarına yönelik olup, tartışmalı konuların en fazla hangi derslerde yer aldığı, derslerde konuların tartışılmasının yararları ve konular tartışılırken dersin öğretim üyesinin nasıl bir tavır takınması gerektiği ile ilgili görüşlerini almaya yönelik, açık uçlu sorulardan oluşan ve yazılı doldurulması gereken bir ankettir.

İkinci ölçme aracı ise akademisyenlere uygulanmış olan yarı yapılandırılmış bir görüşme formudur. Bu formda, akademisyenlere göre tartışmalı konuların öğretiminin önemi ve gerekliliği, tartışılan konunun hangi özelliğinden dolayı tartışmaya açık olduğu, akademisyenlerin sınıfta konuların tartışılmasını tercih nedenleri, onların konular tartışılırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları çözmek için izledikleri yollar ve son olarak da akademisyenlerin konular tartışılırken takındıkları tavrın nedenleri ile ilgili sorular yer almaktadır.

Her iki ölçme aracının maddeleri de araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik olarak alanyazınla desteklenmiş olup, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Sonrasında ise, bu ölçme araçlarının amaca hizmet edebilirliği, anlaşılabilirliği ve uygulanabilirliği açısından iki farklı alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş, alınan geribildirimler doğrultusunda araştırma ölçeklerine son halleri verilmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Öğretmen adaylarından elde edilen veriler, açık uçlu sorulardan oluşan anket ile toplanmış olup, veriler belirli kodlamalar altında bütünleştirilerek araştırmada kullanılmıştır. Akademisyenlerden elde edilen araştırma verileri ise kendilerinin belirlediği bir zamanda, kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri ve ses kaydının mümkün olduğu sessiz bir ortam kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Sözlü görüşmelerden elde edilen veriler daha sonra yazıya dökülmüş ve her görüşmeci ile ortalama 15-20 dakika olan görüşme süresi, ortalama 3-4 sayfa olan bir yazılı veri haline dönüşmüştür. Yazılı hale dönüştürülen veriler araştırmacılar tarafından belirli temalar altında birleştirilirken, doğrudan alıntılar da araştırma bulguları olarak kullanılmıştır. Bununla birlikte verilerin güvenilirliğini artırmak amacı ile temalar ve yazıya dökülen veriler bir başka alan uzmanı tarafından da değerlendirilerek veri analizinin son aşaması gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Bu araştırmada iki farklı devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmen adayları ile akademisyenlerinden elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan bulgulardan söz edilecektir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Tartışmalı Konuların Öğretiminin Yararları**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre tartışmalı konuların öğretiminin kendileri açısından faydaları Tablo 2'de görüldüğü gibidir:

**Tablo 2**  
*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretiminin yararlarına ilişkin görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Farklı bakış açıları kazanma	29
Konu ile ilgili bilgi sahibi olma	28
Farklı düşüncelere saygılı olma	25
Farklı düşünceleri öğrenme	24
Düşünme becerilerinin gelişmesi	24
Konuyu farklı boyutları ile değerlendirme	22
Kendini ifade edebilme	14
Bilginin kalıcılığını sağlama	10
Yararı yok	7
Farkındalık kazanma	5
Tartışma kültürünü kazanma	3
Bir sonuca varılması	3
Dersi monotonluktan çıkarma	2
Özgüvenin artması	2
Ortak düşüncenin gelişmesi	2
Tarafsızlığı sağlama	1
Önyargının giderilmesi	1



Tablo 2'ye göre öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretiminden edindikleri en önemli kazanımların konu ile ilgili farklı bakış açılarının kazanılması, bilgi sahibi olunması, farklı düşünceleri öğrenme ve saygılı olma, konunun farklı bakış açıları ile değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının bir takım düşünme becerilerini edindikleri yönünde ifadeleri de yer almaktadır. Bunlar, problem çözme (7), empati (5), iletişim (5), etkili dinleme (4), eleştirel düşünme (2), yaratıcı düşünme (1) gibi becerilerdir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Konular Tartışılırken Yaşanılan Problemler**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının konular tartışılırken hangi problemleri yaşadıkları ile ilgili ifadelerini yansıtan maddeler Tablo 3'te yer almaktadır:

**Tablo 3**

*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının konular tartışılırken yaşanılan problemlere ilişkin görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Öğrencilerin birbirlerine karşı saygısızlığı ve hoşgörüsüzlüğü	87
Sınıfta gürültü olması	20
Öğrencilerin tek bir bakış açısına sahip olması	14
Öğrencilerin kendi düşüncelerini empoze etmeye çalışmaları	13
Tartışmanın farklı yönlere kayması	8
Konuların kişiselleştirilmesi	8
İleri sürülen fikirlerin bilimsel olarak desteklenememesi	6
Öğrencilerin düşünsel becerileri kullanamaması (iletişim, empati gibi)	4
Zaman kısıtlılığı	3
Öğretim üyesinin tepkisi	2
Öğrencilerin konuyla ilgili durumlara önyargılı olması	2
Öğretim üyesinin tartışmayı iyi yönetememesi	1
Öğrencilerin birbirlerini yanlış anlaması	1
Tartışmanın sonuca ulaşamaması	1

Tablo 3'e göre öğretmen adaylarının sınıf ortamında konular tartışılırken yaşadıkları en büyük problemin birbirlerine karşı sergiledikleri olumsuz davranışlar olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının birbirlerine karşı saygısızlıkları ve hoşgörüsüzlükleri bu olumsuz davranışların bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanısıra sınıfta gürültü olması, öğretmen adaylarının olaylara bakış açılarının sınırlılığı, birbirlerine kendi düşüncelerini dayatmaya çalışmaları, konuları kişiselleştirmeleri ve tartışmayı farklı yönlere kaydirmaları, sahip oldukları fikirlerini bilimsel olarak desteklememeleri gibi sorunlar da yine önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının tartışmalarda yer alan sorunlar dolayısıyla akademisyenlere yükledikleri sorumluluğun ise çok düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Yalnızca iki öğrenci dersin öğretim üyesinin "davranışsal tepkisini" bir öğrenci de "tartışmayı iyi yönetememesini" sorun olarak görmüştür.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademisyenlerin Konular Tartışılırken Takınmaları Gereken Tavrın Nasıl Olması Gerektiğine İlişkin Görüşleri**

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının akademisyenlerden konular tartışılırken görmek istedikleri davranışların neler olması gerektiği ile ilgili görüşleri Tablo 4'de görülmektedir:

**Tablo 4**

*Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının öğretim üyesinin konular tartışılırken nasıl bir tavır takınması gerektiğine ilişkin görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Tarafsız olmalı	60
Tartışmayı iyi yönetmeli	36

Fikirlere saygılı olmalı	30
Hoşgörülü olmalı	26
Demokratik bir tartışma ortamı oluşturmalı	10
Tartışmayı sonuca bağlamalı	7
Konuyla ilgili bilgi sahibi olmalı	4
Sadece bilimsel gerçekleri yansıtmalı	3
Kendi düşüncelerini yansıtmalı	2
Kendini de sorgulamalı	2
Kendine güven duyulmasını sağlamalı	2
Milli konularda hassas olmalı	2
Hiçbir konuyu tartışmaya açmamalı	1
Önyargılı olmamalı	1
Gerektiğinde taraf olmalı	1

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının öğretim üyelerinden en önemli beklentileri, tartışmalı konuların öğretiminde tarafsız ve her öğrenciye eşit mesafede duran bir tutum ve davranış sergilemeleridir. Tartışmayı iyi yöneten -ki bunun içerisinde öğretmen adaylarını tartışmaya teşvik eden ve cesaretlendiren, tartışma süresini iyi ayarlayan, tartışmada çıkan sorunları aşmasını bilen, öğrencilerin konuyu amacından saptırmasına izin vermeyen bir öğretim üyesi profili yer almaktadır- ileri sürülen fikirlere saygılı, hoşgörülü ve demokratik bir tartışma ortamını sağlayan bir öğretim üyesi öğretmen adaylarının yine önemli düzeyde beklentilerini karşılayabilecek konumdadır.

#### **Akademisyenlerin Tartışmalı Konuların Öğretiminin Önemi ve Gerekliliği Hakkındaki Görüşleri**

Akademisyenlerin neden tartışmalı konuların öğretiminin önemli ve gerekli olduğu ile ilgili ifadeleri Tablo 5'te görülmektedir:

**Tablo 5**

*Akademisyenlerin tartışmalı konuların önemi ve gerekliği ile ilgili görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Öğrencilere farklı bakış açılarının kazandırılması	5
Öğrencilerin bilgi düzeylerinin artırılması	3
Öğrencilerde fikir birliğinin sağlanması	3
Öğrencilere tartışma kültürünün kazandırılması	3
Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi	2
Öğrencilerin bilgi düzeylerinin ortaya çıkarılması	1
Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerinin sağlanması	1
Öğrencilerde bilginin kalıcılığının sağlanması	1
Konunun çok yönlü değerlendirilmesi	1

Tablo 5'e göre akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretiminin önemine yapmış oldukları en fazla vurgu, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırması açısındanadır. Akademisyenlerin aşağıdaki ifadeleri bu tespiti destekler niteliktedir:

Ö10: ... Çünkü alanımız Sosyal Bilgiler eğitimi. Dolayısıyla, öğrencilerimizin problem çözme becerilerini kullanarak farklı alanlarda karşılaştıkları sorunlara farklı bakış açıları getirmeleri açısından oldukça önemli...

Ö11: ... Önemli olan öğrencilere farklı bakış açılarının son derece normal olduğunu, tarihsel olaylara farklı yönlerden de bakılabileceğini fark ettirmektir. Yani bence tartışmalı konuların eğitimi tek tek tartışmalı konuları ele alıp onları eğitmekten ziyade, tartışmalı konulara farklı açılardan yaklaşma becerileri geliştirerek gençlerde istedikleri olaya istedikleri açıdan bakabilmelerini sağlamaktır.

Ö9: ...Hepsinin başka bir bakış açısı var. Benim derslerde daha çok kazandırmaya çalıştığım konu da bu. Her konu tartışılabilir. Her konunun tartışılmalı bir yönü var. Neden? Çünkü farklı bakış açıları var. Yani tarihte sunulması gereken de bu...

Akademisyenlerin tartışılmalı konuların öğretiminin öğrencilerin bilgi düzeyinde artış sağlayacağı, öğrencilerde fikir birliği sağlanmasına katkıda bulunacağı ve onların genel anlamda tartışma kültürünü kazanacakları ile ilgili ifadeleri de yine frekans olarak üst sıralarda yer almaktadır. Örnekler vermek gerekirse;

Ö4:... Derste konuların tartışılması önemlidir. Çünkü çocuklar daha iyi görüşlerini ifade edebilmekteler. Ve daha iyi bir bilgi sahibi olmaktadır. Yanlış bir düşünceleri varsa bunları düzeltebiliyoruz tartışmalarla...

Ö9:...Önemli olan bu tartışmaların ortak noktasında neler var ve bunları fark ediyorlar mı? Farklı yönleri neler bunları fark ediyorlar mı ve ortak noktada birleştirebilecek ve gerilim yaratmadan ortak noktaları farklı yönleri fark ettikten sonra bir arada yaşayabilecek unsurlar neler bunlar aslında...

Ö7: ...Ben öğrencinin her türlü konuyu tartışabilmesi taraftarı olan bir akademisyenim. Yani doğruluğundan yanlışlığından ziyade en azından tartışma kültürüne sahip olabilmesi için öğrencilere bu ortamın oluşturulmasının gerekliliğine inanıyorum...

Ö11: ...Belki bir ders saatinde yıllardan beridir tartışılan bir konuyu bir sonuca bağlamak mümkün olmaz ama en azından bilimsel bir tartışmanın nasıl yapılacağını öğretme anlamında bir katkısı bulunmalı...

Ayrıca tartışılmalı konuların öğretiminin farklı açılardan değerlendirilebilecek eğitimsel katkıları da akademisyenler tarafından belirtilen diğer noktalardır. Bunlar:

Ö7:...Özellikle Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerine konuşursak bu öğrencilerin herhangi bir konu üzerinde tartışması onların analiz, sentez ya da mukayese yeteneklerini geliştirecektir....

Ö8:... Öğrenciler genelde kendilerini ifade etmekte zorlanırlar. ...Bu aslında kendilerini ifade etmede iyi bir deneyim alanı oluşturuyor...

Ö12: ... Farklı alternatifli görüşe de açık bir birey olarak gelişmesine de katkıda bulunur...

### **Akademisyenlerin Tartışılan Konuların Hangi Özelliklerinden Dolayı Tartışmaya Açık Olduğuna İlişkin Görüşleri**

Öğretim üyelerinin tartışmaya neden olan konuların belirleyici özellikleri hakkında ileri sürdükleri fikirleri yansıtan ifadeler Tablo 6'da yer almaktadır:

**Tablo 6**

*Akademisyenlerin tartışılan konuların hangi özelliklerinden dolayı tartışmaya açık oldukları ile ilgili görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Öğrencilerin kimlik özellikleri	6
Konuların güncelliği	3
Konuların siyasi olaylarla ilgili olması	3
Öğrencilerin konuya bakış açıları	2
Öğrencilerin ilgi alanları	2
Konunun dersin içeriği ile ilgili olması	1

Tablo 6'da akademisyenlere göre öğrencilerin sahip oldukları kimlik özelliklerinin tartışılan konuyu belirleyen en önemli faktör olduğu görülmektedir. Aşağıda yer alan ifadeler bunun bir yansımasıdır:

Ö6: Daha ziyade öğrencilerin bugün var olan siyasi kaygı, ahlaki kaygı, inanç, hayat felsefesi çerçevesinde aklına yatmayan şeyler. Hocanın anlattıklarından kendince doğru bulup bulmadığı hususlarda ya soru olarak katılıyor ya da itiraz ederek kendi bildiğiyle ters bir şey söylendiğinde onu savunma refleksi gösteriyor...

Ö12: Öğrencilerin talebi daha çok kendi ihtiyaçlarına göre şekilleniyor. Bizi bir noktaya götürmeye çalışıyorlar. Diyelim ki birtakım meselelerde bazı hastalıklı tipler var. Onlar sürekli konuları getirip ırkçılık meselesine dayandırıyorlar...

Ö3: Toplumun bir kesiminin ekonomik, siyasi veya dini etkilenmesi. Üçünden biri dördüncü yok...

Tartışılan konunun siyasi içerikli olması ve güncelliği öğretim üyeleri tarafından belirtilen diğer hususlardır. Bu duruma örnekler vermek gerekirse;

Ö4: ...Özellikle son dönemlerde dünyadaki siyasi coğrafya konularını ilgilendiren şeyler. Mesela Büyük Ortadoğu Projesi, Suriye sorunu, göçmenler sorunu. ... Türkiye'nin bu konuda izlediği politikalar eleştiriliyor.

Ö9: Genelde siyasi konular. Siyasi yani eğer güncel olaylara değinen bir siyasallık varsa öyle veya böyle oraya değiniliyorsa o tartışma nedeni olabiliyor...

Ö2: Daha çok aktüaliteye tekabül eden konular. İlgilerini çekiyor ve onları tartışmaya açıyorlar...

Akademisyenlerin konuların farklı bakış açılarının yansımaları ya da öğrencilerin ilgi alanlarına hitap etmesi açısından tartışılabilceği ile ilgili ifadeler ise aşağıdaki gibidir:

Ö7: Bu konular kişiye göre değişebilen göreceli bakış açılarından dolayı tartışmaya açık konulardır. Şöyle ki bizim derslerimiz bir matematik dersi değil. Yani matematikte iki artı iki eşittir dördür. Bunu tartışmaya açamazsınız ama Sosyal Bilgilerde özellikle sosyal alanlardaki konular tartışmaya açıktır. Kişiye göre değişebilir...

Ö12: Karşınızdaki öğrencinin ilgi duyduğu alan diyelim ki para ise tartışılan konu ekonomi olur. Diyelim ki siyaset ise tartıştıkları konular siyaset olur. ... Böylece ilgi alanları çok önem arz ediyor.

### **Akademisyenlerin Konuların Sınıfta Tartışılmasını Tercih Nedenleri Hakkındaki Görüşleri**

Akademisyenlerin konuları sınıfta tartışmalarını tercih etmelerini belirleyen faktörlere yönelik ifadeleri Tablo 7'de yer almaktadır:

**Tablo 7**

*Akademisyenlerin konuların sınıfta tartışılmasını tercih nedenleri ile ilgili görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Öğrenciye eğitimsel katkılar kazandırma	6
Konuların üniversite ortamında tartışılmasının gerekliliği	3
Dersin içeriğine uygun olma	1
Derste zaman kazanma	1

Akademisyenler tartışmalı konuları öğretmelerinin tercih nedenleri ile ilgili farklı görüşleri sürmüştür. Buna göre tartışmalı konuların öğrenciye kazandırdığı eğitimsel katkılar ve öğrenciler için üniversite ortamının tartışmaya en uygun zemin olduğu ile ilgili ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö7: ...Ben öğrencinin tartışma esnasında düşünme yeteneğinin geliştiğine inanıyorum. Öğrenci zihinsel becerilerini kullanıyor. Belki o anda söylemediği bir şeyleri ya da kafasına not ettiği şeyleri daha sonra öğrenebiliyor. Yani bir ufuk açıyor. Bakış açısı kazandırıyor.

Ö10: ...Öğrencilerin vizyonunu genişletecek, mesleki bilgisini geliştirecek konular var olduğunda sonuna kadar tartışmanın sürdürülmesi taraftarı olurum.

Ö5: ...Benim daha çok önemseydiğim nokta öğrencilerin biraz toplum karşısında konuşabilmesi ve fikir üretebilmesi. Bazen bakıyorsunuz çocukta birşeyler var fakat konuşamıyor. Ya da ifade etmeye korktuğu için tartışmaya girmiyor.

Ö12: Konuların tartışılmasını tercih ederim. Nedeni ise şu: Öğrencinin ufkunu açmak ve düşünme kabiliyetini geliştirmek. İki tane daha amacım var benim. Biri öğrencinin ilgisini derse çekmek. Bu şekilde onları dersin nesnesi konumundan çıkarıp öznesi konumuna soktuğunuzda derse daha çok ilgili duyarlar. İkincisi de öğrenciyi etkin kılmanın yanı sıra konular tartışmalarla daha pekiştirilmiş oluyor...

Ö6: ...Öğrenci lisans eğitiminde tartışmazsa ne zaman tartışacak. Sadece Eğitim Fakültesi için söz konusu değil. Tüm eğitim basamakları açısından düşündüğümüzde öğrencinin yüzde doksanın son formal eğitimi lisans eğitimi. Lisans eğitiminde tartışmazsa, sormazsa, cevap aramazsa, zihnindeki sorulara cevap bulmazsa ne zaman bulacak?

Ö9: Tercih ederim. Çünkü üniversitedeyiz. Üniversite hocası ve öğrencileri olarak siyaset de dahil her konu konuşulup tartışılabilir...

Ö2: ...Üniversite ortamı dışında bu konular tartışılıp konuşulup ona dayalı bir anlayış geliştirdiği zaman çocuk bunlarla daha çok paraleller içeriyor. Ya da farklı düşünceler çıkıyor ortaya. Devletin remi ideolojisinin dışında sapa gibi şeyler olabiliyor. O yüzden sınıf ortamında tartışılmalı. Ve sınıf ortamında mümkün olduğunca çocuğun fikri, ne olursa olsun söyleyebilmeli. Bunu burada söylemediği zaman dışarda söylüyor. Ya da içine atıp sabit hale getiriyor...

## Akademisyenlerin Konular Tartışılırken Karşılaştıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Akademisyenlerin tartışılan konularla ilgili tartışma ortamında yaşadıkları problemlere ilişkin ifadeleri Tablo 8'de yer almaktadır:

**Tablo 8**

*Akademisyenlerin konular tartışılırken karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Öğrencilerin bilgi altyapılarının olmayışı ya da yetersizliği	5
Öğrencilerin tartışma adabını bilmemeleri	5
Öğrencilerin konuyu kişiselleştirmeleri	3
Öğrencilerin bilimsel/nesnel olamamaları	3
Öğrencilerin tartışmayı farklı yönlere kaydırması	2
Öğrencilerin konuyu ikili diyalog şekline dönüştürmeleri	2
Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı duymamaları	1
Öğrencilerin olaylara dar bir çerçeveden bakmaları	1
Öğrencilerin kendi fikirlerini üste çıkarmaya çalışmaları	1
Öğrencilerin kendilerini ifade edememeleri	1

Akademisyenlerden elde edilen veriler, tartışmalı konuların öğretiminde yaşanan en önemli sorunların öğrencilerin bilgi düzeylerinin yetersizliği ve nasıl tartışmaları gerektiğini bilmemeleri olarak görülmektedir. Bu tespite yönelik bazı ifadeler aşağıdaki gibidir:

Ö13: *...Yeterli bilgi yok. Lisedeki ya da ortaokuldaki öğretmeni bir şey demiştir, annesi babası bir şey söylemiştir ya da bir gün televizyonun karşısında dururken bir kanalı açmıştır o kanalda bununla ilgili tartışma mevzusu vardır. Orda onu duymuştur artık kabul etmiştir...*

Ö1: *...Öğrenciler bilgi sahibi olmayıp fikir sahibi olduklarından bilgileri yok ama fikirleri var...*

Ö4: *... Bir de öğrencilerimiz çok okumuyorlar. Okumadıkları için tartışmayı sadece kendi bakış açılarıyla değerlendiriyorlar. Okuyup geniş bir bilgi sahibi değiller...*

Ö6: *... Sınıf disiplini bozulabiliyor elbette. Özellikle siyasi içerikli tartışma olduğunda öğrencilerin tartışma adabını bilmediği için birbirlerine laf yetiştirmeye başlaması rahatsız edici. Hocayla öğrenciler arasında diyalog şeklinde başlayan konuşmalar öğrencilerin birbirlerine sataşma ya da laf yetiştirme şekline dönüşebiliyor.*

Ö5: *...Özellikle kızdığım şey öğrencilerde konuşma kültürü yok. Dinleme adabı da yok. Biri konuşurken paldır küldür diğeri sözünü kesiyor. Sık sık da şu eleştiriyi yapıyorum zaten. "Ya arkadaşlar kendimi anaokulunda sanıyorum. Kaldı ki orda daha rahat ediyorum. En azından parmak kaldırarak konuşmayı biliyorlar" diye. 4. Sınıfa gelmiş öğrenciler bile hala bunu yerleştirememiş.*

Öğrencilerin konuyu bilimsellikten uzak ve iletişimlerini olumsuz yönde etkileyecek düzeyde kişiselleştirmeleri akademisyenlerin vurguladıkları diğer önemli unsurlardır. Akademisyenlerin bu durumlara atıfta bulunan birtakım ifadeleri şu şekildedir:

Ö8: *.... Mesela öğrenci sayısız kültürel tortuyla yanımıza geliyor. Ya da siyasal tortu ile yanımıza geliyor. İşte bölgesel kaygılar, siyasal kaygılar, gelecek kaygısı, ekonomik kaygıları öyle bir tortu oluşturuyor ki bilimsel bilgiye inmek zorlaşıyor.*

Ö11: *İş bilimsellikten çıkıyor. Diyor şöyle böyle. Niye diyorsun. Böyle yazıyor kitapta. Bakıyorsun, o kitabın ismi literatürde geçmiyor. Bilimsel bir kitap değil ama tek dayanağı o ve o dayanak için tartışmaya giriyor. Tek elindeki şey o.*

Ö4: *Öğrencilere bunu savunurlarken tartışma farklı bir boyuta geliyor. Kişiselleşiyor. Kişiselleşince de daha kötüye gideceği için müdahale yapmak zorunda kalıyorum. Daha kötüden kastım birbirlerine tahammül edemiyorlar. Sınıf içinde benim yanımda bir şey olmasa bile dışarıda daha kötüye gidebilir.*

Ö9: *...Kendi fikrine o kadar odaklanıyor ki diğeri bir şey söylediği halde, aslında çoğu zaman da aynı noktayı buldukları halde dinlemedikleri için farkında değil. Dediğini tekrar ediyor...*

Akademisyenlerin diğer rahatsız oldukları durumların öğrencilerin tartışmanın amacından uzaklaşması ve konuları ikili diyalog şekline dönüştürmeleri olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin aşağıdaki ifadeleri bu durumların yansımalarıdır:

Ö4: *...Bizim öğrencilerimiz sadece kendi görüşlerinin doğruluğuna inandıkları için diğer görüşlere saygılı olmuyorlar. Bu da tartışma ortamını farklı yönler çekiyor...*

Ö2: ...Öğrencilerden biri farklı bir fikir diğeri de farklı bir söylediye dönüp birbirleri ile konuyu tartışma gibi ikili bir diyalog olabiliyor. Hani on kişi bir araya gelir sohbet etmeye başlar da iki-üç kişi kümelenir ya. Onlarda o noktaya geliyor...

### **Akademisyenlerin Konular Tartışılırken Karşılaştıkları Problemlerin Çözüm Yolları Hakkındaki Görüşleri**

Akademisyenlerin tartışma ortamında karşılaştıkları problemleri aşmak için izledikleri yollar Tablo 9'da görülmektedir:

**Tablo 9**

*Öğretim üyelerinin konular tartışılırken karşılaştıkları problemlerin çözüm yolları ile ilgili görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Konular tartışılırken tarafsız kalmak	5
Tartışmada ortaya koyulan fikirlere örnekler vermek	2
Birbirlerinin sözünü kesmelerine izin vermemek	2
Öğrencilerin bilgi altyapılarını oluşturmalarına fırsat vermek	1
Öğrencilerin bakış açılarını genişletmek	1
Tartışma adabına uymayan öğrencileri susturmak	1
Tartışmayı sonlandırmak	1

Akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretimini gerçekleştirirken yaşadıkları sorunları aşmak üzere gerçekleştirdikleri en sık davranışın "tarafsız kalmaları" olduğu kendi ifadelerinden anlaşılmaktadır:

Ö11: *Ben kimseyi desteklemem. Sadece ben doğru olanı söylüyorum. Doğru olan budur diye bilimsel anlamda... Karşıdaki ikna olur mu olmaz mı o ayrı bir konu. Gitsin araştırsın...*

Ö1: *Genel olarak konular tartışılırken tarafsız kalırım. İki tarafın da hem nalına hem mihına vuran tip olarak amacım iki tarafın da düşünmesini sağlamak.*

Ö4: *...Ben her şeyin ortasını savunuyorum. Yani konuyu bilimsel açıdan değerlendiriyorum. Objektif yaklaşıyorum. Öyle olunca da fazla bir şey yapamıyorlar...*

Akademisyenlerin yaşadıkları diğer sorunları bertaraf etme yolları ile ilgili ifadelerinden bazıları ise şöyledir:

Ö2: *...Sınıfta hoca sıfatıyla ya da akademisyen sıfatıyla mümkün olduğunca ortaya çıkan fikirleri örneklerle destekliyorum. Olumsuzlara da onun antitezini bilimselliğe dayanarak müdahil oluyorum. Ama bu hiçbir zaman onların fikirlerine zarar verecek ya da engel olacak tarzda değil.*

Ö3: *...Başkasının sözünü kestirmem. Çocuğun fikri saçma da olsa benim inanmadığım bir şey de olsa asla kestirmem. Neden? Çünkü orda hoca benim. Kesemez. ...*

Ö6: *... O zaman hoca olarak otoritemi kullanıyorum. Tartışma adabı dışına çıktığında uyarıp susturuyorum. Kontrolü elime alıyorum. Bunu yapmadığım takdirde orası dersane olmaktan çıkar.*

Ö12: *İnsanlık halii... Tartışmanın tam ortasında istemediğimiz şekilde olaylar cereyan ediyor. ... Böyle bir şey olduğunda tartışmayı kesip diğer soruya geçiyorum.*

### **Akademisyenlerin Konular Tartışılırken Takındıkları Tavrın Sebebi Hakkındaki Görüşleri**

Akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretiminde benimsedikleri davranış tarzının neden öyle olduğuna dair ifadeleri Tablo 10'da yer almaktadır:

**Tablo 10**

*Öğretim üyelerinin konular tartışılırken takındıkları tavrın sebebi ile ilgili görüşleri*

<i>İfadeler</i>	<i>f</i>
Tartışmayı en iyi şekilde yönetmek	4
Kendi mesleki konumunun gereğini yapmak	2
Öğrencilerin tartışmaya aktif katılımlarını sağlamak	2
Öğrencilerin fikirlerini öğrenmek	1

Akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretimini gerçekleştirirken asıl amaçlarının en fazla tartışmayı ideal bir şekilde yürütmek olduğu anlaşılmaktadır. Buna yönelik ifadeler ise aşağıdaki gibidir:

Ö10: *...Dolayısıyla siz tartışmayı iyi şekilde yönetmezseniz bunun sonucunda ya bir taraf rencide olur ya da siz etiketlenirsiniz. Ya da öğrencilerinizin etiketlenmelerine fırsat vermiş olursunuz. ...*

Ö11: *Tartışma süresince bana göre her tarafın eşit olarak görülmesi lazım. Yani tartışmayı iyi yönetebilmek için bu şart. ... Bizim tartışmayı yönlendiren olarak son aşamaya kadar tarafsız olmamız ve mümkün olduğunca konunun çeşitli boyutlarıyla ele alınması için sorularla yönlendirip ama sonunda da kendimizce doğru olanı söylememiz gerekir.*

Öğretim üyelerinin tartışmalı konuların öğretimi sürecinde kendi statüleri ile ilgili ve öğrenciler lehine davranışlarını vurguladıkları ifadelerden bazıları ise şu şekildedir:

Ö1: *Bana göre ben orda hocayım, konumum o. Her türlü sese kulak vermek durumundayım. Herkesin psikolojik, kültürel, sosyolojik, tarihi ya da dini arka planına ilk önce kendim tahammül edebilmeliyim...*

Ö12: *Adaleti temin etmeyenden hoca olmaz. Önce adaletli olacaksın ki hoca olarak hükmedebilesin. Sınıfta seninle aynı görüşte olan insanlar çok olsun diye senden farklı görüşte olanları mutsuz edecek şekilde davranış sergilersen terazinin kefelerinde dengeyi kaybedersin...*

Ö6: *Zaten öğrencilerin müzakereye ele alınan konuya katılımı için öğrencinin sınıfta kendini rahat hissetmesi lazım. Hocanın herhangi bir şey eklememesi lazım. Aksi takdirde öğrenci aktif olarak bu tür meselelere girmiyor...*

Ö1: *Ben zaten direk ön plana çıkarsam, fikrimi söylersem kimse konuşmaz.*

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu araştırmada hem Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının hem de bu alanda uzman akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşlerinin edinilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, üzerinde durulması gereken sonuçlardan biri, tartışmalı konuların öğretiminin yararlarının hem Sosyal Bilgiler öğretmen adayları tarafından hem de öğretim üyeleri tarafından değerlendirilmiş olmasıdır. Öğretmen adayları ve akademisyenlerin tartışmalı konuların öğretiminin önemi ve gerekliliği ile ilgili görüşleri bütünleştirildiğinde farklı bakış açısı geliştirme ve konu ile ilgili akademik kazanımlar elde etme (bilgi düzeylerinin artması ve düşünsel becerilerinin artması gibi) açısından ortak ve olumlu yönde görüş bildirdikleri görülmektedir. Nitekim alanyazında da bu sonucu destekleyen birtakım çalışmalar mevcuttur. Soley (1996)'ın araştırması bunlardan biridir. Araştırmacı, tartışmalı konuların öğretiminin, öğrencilerin bakış açılarının gelişmesini ve bilginin yapılmasını etkileyen faktörleri anlamaları açısından bir fırsat olduğunu ifade etmektedir. Şöyle ki, bir başkasının dünya görüşünün ve bakış açısının nasıl yapıldığını anlamaya çalışırken, farklılıkları bilmek ve kabullenmek önemli olmayabilir. Önemli olan öğrencinin kendi bakış açısı hakkında dikkatli bir şekilde düşünmeyi öğrenmesi, kendi bakış açısının diğerlerinden farkını görmesi ve bir bakış açısının birçok faktörden etkilenebileceğini bilmesidir. Bu açıdan, sınıfta tartışmalı konuların öğretimi öğrencilerin güvenli bir ortamda soru sormalarını, kaygılarını dile getirmelerini ve birbirlerini dinlemelerini öğrenmeyi sağlar. Johnson, Johnson ve Smith (2000) de tartışmalı konuların yapılandırılmasında önemli bir katkı olarak bakış açılarının gelişmesini göstermişlerdir. Onlara göre öğrenciler bir tartışmaya dahil olduklarında; kendilerinden farklı olan bakış açılarını tam ve kesin bir şekilde öğrenirler, ve uzlaşmacı bir tutum sergileme, tartışmayı kurallarına uygun gerçekleştirme ya da bireysel öğrenme gibi davranışlardan çok farklı bakış açılarını kazanmayı gerçekleştirirler.

Tartışmalı konuların öğrencilerin bakış açılarını genişletmelerinin yanı sıra bu araştırmada da elde edildiği üzere öğrencilerin bilgi düzeylerinin ve düşünme becerilerinin yapılandırılmasını gerçekleştiren diğer öğrenme çıktılarını da sağladığı farklı araştırmalarda mevcuttur. Huddleston ve Rowe (2015) tartışmalı konuların öğretiminin hem eleştirel düşünme becerisini vurgulayan hem de bilgi düzeyinin arttığına vurgu yapan araştırmacılarından biridir. Onlara göre öğretmen, tartışılan konuda öğrencilerin ne kadar bilgi düzeyine sahip olduklarını öğrendiği gibi onların yanlış anlama ve kavramalarını giderme, daha üst düzeyde ve daha karmaşık yapıda bir öğrenmeyi gerçekleştirme noktasında da başarılı olmaktadır. Hess (2008) de tartışmalı konuların öğretiminin içerikle ilgili bilginin üst düzeyde edinilmesi, eleştirel düşünme ve kişilerarası iletişim becerilerinin gelişmesi gibi katkılarına savunan bir araştırmacıdır. Tartışmalı konuların öğretiminin düşünsel becerilere katkısını ele alan Omelicheva ve Avdeyeva (2008) ise, tartışmalı konuların öğrencilerde, içerisinde eleştirel düşünmenin de olduğu üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği sonucuna varmıştır. Othman, Sahamid, Zulkefli, Hashim, ve Mohamad (2015) yine tartışma ortamının öğrenciler için katkısından söz ederken onun eleştirel düşünme becerisini geliştirdiğine vurgu yapmıştır. Nitekim araştırmacı, tartışmaya aktif olarak katılan bir öğrencinin konu ile ilgili kendi düşünsel nedenlerini

açıklamak ve güçlü deliller ortaya koymak zorunda olduğunu, böylece mantıklama, yorumlama ve sorgulamanın öğrencilerde eleştirel düşünmeyi gerçekleştireceğini ifade etmektedir. Yazıcı ve Seçgin (2010) de araştırmalarında, öğretmen adaylarının tartışmalı konuları en fazla eleştirel düşünme becerileri ve yurttaşlık yeterlikleri açısından olumlu ve önemli gördüklerinin tespitini yapmıştır. Tartışmalı konuların öğretim sürecinde öğrencilere kazandırdığı bir başka beceri de karar vermedir. Sosyal Bilgiler ve özellikle de Tarih disiplininin doğası gereği nesnellikten uzak ve farklı bakış açılarına sahip olması (Şıvgın, 2009 ; Yazıcı&Şimşek, 2011), tartışmalı konuların öğretimi sürecinde, öğrencilerin konu ile ilgili farklı bakış açılarını görmeleri ve bu bakış açıları üzerinden analizler yaparak hangisinin kendi kimlik ve kişilik özelliklerine daha uygun olduğunu tercih etmesi açısından önemlidir. Öğrencinin bu süreçte kendi kişisel bakış açısını güçlendirmesi mümkün olduğundan bu da bir çeşit karar vermedir. Ancak, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde karar verme becerisini kazandırırken dikkat etmeleri gereken birtakım unsurlar vardır. Öncelikle, öğretmenin sınıf ortamını öğrencilerin sorularını sorabilecekleri ve düşüncelerini birbirleri ile "saygı" çerçevesinde paylaşabilecekleri demokratik ve rahat bir ortam şeklinde düzenlenmelidir. Kendi düşüncelerini ifade etme fırsatı verilen öğrencilerin ilgili ve dikkatli bir şekilde dinlenmesinin ve öğrencileri taraf olduğu görüş ile ilgili olarak değil ancak ifade edilen bir olgu ya da olay ile ilgili yanlış bilgileri varsa düzeltilmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğrencilere onların düşüncelerinin paylaşıldığı ile ilgili güvence verilmesi ve öğrencilere seviyelerine uygun ve dengeli olarak sağlanmış bir takım materyallerle sorularının cevaplarını bulmalarına yardımcı olunması da önemlidir. Öğrencilere yetişkinlerin duydukları kaygı ve korkuları aşılammaya ve fikir çatışmalarının öğrenmek ve gelişmek için fırsatlar olduğunu özellikle belirtmeye yönelik faaliyetler de etkili olabilecektir (Kreidler, 1990).

Araştırmada öğretmen adayları ve akademisyenlere yöneltilen bir diğer ortak soru ise tartışmalı konuların öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgilidir. Öğretmen adaylarının öncelikli vurgulamaları, kendi aralarındaki etkili iletişimi ve sınıf içi disiplini olumsuz yönde etkileyen bir takım ifadeler olmuştur. Bunlardan en önemlileri öğretmen adaylarının birbirlerinin karşı saygısız ve hoşgörüsüz tutum ve davranışları ve sınıfta oluşan gürültü ortamıdır. Akademisyenlerin ise her ne kadar öğretmen adaylarının bu düşüncelerini destekleyen ifadeleri var ise de onların bu konuların öğretimi ile ilgili yaşadıkları en önemli sorunun öğrencilerinin bilgi altyapılarının olmayışı ve buna bağlı olarak taraflı ve tek bir bakış açısına sahip olmaları ile ilgilidir. Akademisyenler, bu duruma yol açan en önemli nedenin ise öğretmen adaylarının kitap okumamaları ve olaylara dar bir bakış açısı ile bakmaları olduğunu düşünmektedirler. Hem öğretmen adaylarının hem de akademisyenlerin dile getirdikleri bu sorunlar alanyazında da yer bulmaktadır. Linhares ve Reis (2016)'ın üniversite öğrencileri ile yürüttüğü araştırmasında, öğrencilerin 3/5'inin "iletişim"i, yaklaşık 1/5'inin ise "konu ile ilgili bilgi eksikliği"ni en önemli sorun olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ersoy (2013) da kendi araştırmasında bu araştırmadaki öğretmen adaylarının belirttiği sorunu tespit etmiş ve araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının neredeyse yarıya yakınının sınıfta demokratik bir ortam olmadığını, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine saygı göstermediği gibi tartışmaları kişiselleştirerek birbirlerini yargılama ve etiketleme girişiminde bulduklarını ifade ettiklerini vurgulamıştır. Araştırmacının bir diğer önemli tespiti ise, araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının yarıdan fazlasının sınıftaki tartışma ortamında dersin öğretim üyesinin kendileri ile aynı düşüncede olduklarını hissettiklerinde kendilerini daha rahat ifade edebiliyor olmalarıdır. Bu durum aslında, bu araştırmada frekans olarak düşük olsa dahi, öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme zorluğu sorununa da değinmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarından ve akademisyenlerden elde edilen verilerin bütünleştirilebileceği bir diğer bulgu ise dersin öğretim üyesinin tartışma ortamında takınacağı tavrın nasıl olması gerektiği ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının akademisyenlerden en büyük beklentileri tartışmada tarafsız olmalarıdır. Akademisyenlerin görüşleri ise öğretmen adaylarının bu beklentileri ile paralellik içerecek şekildedir. Nitekim akademisyenler de tartışmada tarafsız olmayı ilk hedef olarak göstermişler, bunun amacının tartışmayı iyi yönetmek ve kendi mesleki konumlarını gerçekleştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Alanyazında, öğretmen adayları ve akademisyenlerin tarafsızlıkla ilgili vurgulamalarını destekleyen çalışmalar mevcuttur. Yazıcı ve Seçgin (2010) kendi yaptıkları araştırmalarında, Sosyal Alanlar, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının tartışmalı konuları öğretirken yapmayı hedefledikleri ilk davranışın tartışmayı tarafsız yönetmek olacağını ifade etmişlerdir. Philpott, Clabough, McConkey ve Turner (2011) de kendi nitel araştırmasında gördüğü altı öğretmenin tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenlerin tarafsız kalmaları ve konu ile ilgili bir taraf olmamaları yönünde yorumlamalar yaptıklarını belirtmiştir. Kelly ve Brandes (2001) da tarafsızlığa vurgu yapan ve tarafsız olmayı kendilerinin sınıf içerisindeki pozisyonları ile yani öğretici konumunda olmaları ile ilişkilendiren bir diğer araştırmacıdır. Alanyazında bu araştırmalar dışında, öğretmenin tarafsız ve objektif olmasına vurgu yapan diğer araştırmalar da mevcuttur (Malikow, 2006 ; Misco&Patterson, 2007). Ancak QCA (1998)'nin yaptığı



çalışma, öğretmenin bu yaklaşımı tek başına kullanmasının muhtemelen öğrenciler tarafından tercih edilmeyeceğini ve öğretmenin ne bildiğini ve hangi düşünce yapısına sahip olduğunu bilmek isteyeceklerini ifade etmektedir. Bununla birlikte onlara göre bu yaklaşım öğrencilerin sadece duymak istediklerini duymalarına, böylece önyargılarını güçlendirmelerine de neden olacaktır. Stenhouse (1970) da bir tartışmanın sadece fikir alışverişinden ibaret olmadığını ifade etmektedir. Ona göre tartışma aynı zamanda bilgi ile beslenen bir sorgulamanın yansımasıdır. Bu süreçte bilgi kaynağı olan öğreticinin baskın bir rolünün olmaması ve tarafsızlığını koruması neredeyse imkansızdır. Bu nedenle tartışmada taraflar bilgiyi öğreticiden değil, mevcut delillerden elde edilmelidir.

Öğretmen adaylarının tartışma ortamında akademisyenlerden diğer beklentileri ise fikirlerine saygılı duyulması ve onlara karşı hoşgörülü davranılmasıdır. Abu-Hamdan ve Khader (2014) da bu sonucu destekleyen bir yorumlamada bulunmuştur. Ona göre bazı öğreticiler tartışmalı konulara girmek istemezler çünkü kendilerinin o konular ile ilgili güçlü hissiyatları ve bilgileri yoktur. Aynı zamanda sınıfta da bir karmaşanın olabileceğini düşünürler. Bu nedenle adaleti sağlamak için tarafsız ve tartışmada "taraflara saygı" çerçevesinde bir tartışma ortamını sürdürürler. Hatta bazıları tartışmayı farklı yönlere kaydırmayı da tercih edebilirler. Bu sonuca ilişkin bir başka değerlendirme de Harwood ve Hahn (1990) tarafından yapılmıştır. Araştırmacı, öğretmen adaylarının bu beklentisine farklı bir açıdan bakarak, öğretmenin öğrencilerini dikkatli bir şekilde dinlemesi ve onların tartışmaya katkılarını saygı göstererek öğrencilere tartışma sürecini iyi bir şekilde yöneten bir model olmasının önemi üzerinde durmuştur. Araştırmacı bununla birlikte, öğretmenlerin farklı görüşlere sahip öğrencilere karşı hoşgörülü olmaları ve onların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri demokratik bir ortam oluşturmaları gerektiğini savunmaktadır.

Bu araştırmada üzerinde durulması gerekli bir diğer sonuç, öğretmen adaylarının "etkili iletişim", akademisyenlerin ise "tartışma adabı" olarak nitelendirdikleri öğrencilerinin birbirlerinin düşüncelerini öğrenme ve saygılı olma konusundaki vurgulamalarıdır. Alanyazında, bu durumun paylaşıldığı araştırmalar vardır. Van Driel, Darmody, ve Kerzil (2016)'in çalışması buna bir örnektir. Araştırmacı, tartışmalı konuların öğretiminin öğrencilerde çoklu bakış geliştirme, empati gibi bazı düşünsel becerileri geliştirdiği gibi onların başkalarının inanç, değer ve bakış açılarını anlama kabiliyetini ve dolayısıyla başkalarına saygılı olmayı öğrendikleri düşüncesini taşımaktadır. Yine Alkın Şahin ve Demirkasımoğlu (2015) da araştırmasında odak grup görüşmesi yaptığı farklı branşlardaki öğretmen adaylarının, etkili bir şekilde gerçekleştirilebilecek tartışma ortamlarının bireylerin empati becerilerinin gelişeceği ve diğerlerinin görüşlerine değer verme, saygı gösterme ve hoşgörülü olma yönünde katkısının olacağını dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak, hem öğretmen adaylarının hem de akademisyenlerin ortak düşüncesi, tartışmalı konuların öğretiminin gerekli olduğu ve eğitimsel açıdan katkılarının üst düzeyde olabileceğine ilişkindir. Demirkasımoğlu ve Alkın Şahin (2015)'in de ifade ettiği üzere etkili bir tartışma ortamının akademik-bilimsel üretkenliği ve özgünlüğü artıracığı, böylece mevcut disiplin alanına katkı sağlayacağı bir gerçektir. Ancak, konular tartışılırken yaşanan bir takım sorunlar hem bu araştırmada hem de alan yazındaki diğer araştırmalarda açığa çıkmaktadır. Bu sorunların aşılmasına yönelik beklentiler, öğretmen adaylarının kendilerinden ziyade akademisyenlere yükledikleri sorumluluklar olarak karşımıza çıkarken, akademisyenlerin de sorumluluğu kendilerinin üstlendiği ve üzerlerine düşen görevleri yapmaları gerektiği yönünde görüş belirtmeleri ön plana çıkmaktadır.

#### KAYNAKÇA/REFERENCES

- Abu-Hamdan, T. & Khader, F. (2014). Social Studies teachers' perceptions on teaching contemporary controversial issues. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(10), 70-78.
- Alkın Şahin, S. & Demirkasımoğlu, N. (2015). Prospective teachers' opinions of argument culture in the classroom environment. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 119-142.
- Bayındır, N., İnan, H. Z. & Demir, S. (2010). Öğretmen adaylarının sınıfta demokratik ortamı geliştirmeye ilişkin öngörülleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5,89-95.
- 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), 298-316.
- Demirkasımoğlu, N. & Alkın Şahin, S. (2015). Akademik yaşamda tartışma kültürü: bir olgubilim araştırması, *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 141-163.

- Dube, O. (2009). Addressing current controversial issues through the Social Studies curriculum: Making Social Studies come alive, *European Journal of Educational Studies* 1(1), 25-34.
- Ersoy, F. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 24-48.
- Harwood, A. M., & Hahn, C. L. (1990). *Controversial issues in the classroom*. Bloomington: ERIC Clearinghouse for Social Studies Education. Retrieved from the ERIC database. (ED327453)
- Hess, D. E. (2002) Discussing controversial public issues in secondary Social Studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. E. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues, *Social Education*, 69(1), 47-48.
- Hess, D. E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-136). NY: Routledge.
- Hess, D. & Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283-314.
- Hotaman, D. (2010). Demokratik eğitim: demokratik bir eğitim programı. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 29-42.
- Huddleston, T. & Rowe, D. (2015). Discussion in citizenship. In L. Gearon (Ed.), *Learning to teach citizenship in the secondary school, A companion to school experience* (pp. 94-103). NY: Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (2000). Constructive controversy: the educative power of intellectual conflict. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 28-37.
- Kelly, D. M. & Brandes, G. M. (2001). Shifting out of "neutral": Beginning teachers' struggles with teaching for social justice. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 437-454.
- Kreidler, W. J. (1990). Teaching elementary children about controversial issues, elementary perspectives: Teaching concepts of peace and conflict. Retrieved from Cambridge: Educators for Social Responsibility website [https://mhschool.com/resources/teaching\\_children\\_controversy.pdf](https://mhschool.com/resources/teaching_children_controversy.pdf) (Accessed July 2016)
- Linhares, E. & Reis, P. (2016). The challenges of integrating the discussion of controversial issues in initial teacher training. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 75-87.
- Malikow, M. (2006) Engaging students in controversial issues. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 106-108.
- Misco, T. & 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.
- Omelycheva, M. Y. & Avdeyeva, O. (2008). Teaching with lecture or debate? Testing the effectiveness of traditional versus active learning methods of instruction. *PS: Political Science and Politics*, (July): 603-7.
- Othman, M., Sahamid, H., Zulkefli, M. H., Hashim, R. & Mohamad, F. (2015). The effects of debate competition on critical thinking among Malaysian second language learners. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 23(4), 656-664.
- Payne, G. K. & Gainey, R. R. (2003). Understanding and developing controversial issues in college courses. *College Teaching*, 51(2), 52-57.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & 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.
- QCA (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Retrieved from Qualifications and Curriculum Authority website: <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> (Accessed August 2016)
- Soley, M. (1996). If it's controversial, why teach it?. *Social Education*, 60(1), 9-14.
- Stenhouse, L. (1970). Controversial value issues in the classroom. In W. G. Carr (Edt.). *A report of the Fourth International Curriculum Conference* (pp. 1-9) Washington: NEA-CSL, 1-9.
- Şivgin, H. (2009). Ulusal Tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış*, 2(4), 35-52.

- Taneri, P. O. (2014). Üniversite öğrencilerinin demokrasinin eğitime yansımaları hakkındaki görüşleri (Çankırı Karatekin Üniversitesi). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 12-27.
- Tuncel, G. & Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları. Marmara Coğrafya Dergisi, 31,82-97.
- Türkdoğan, A. (2014). Nicel, nitel ve karma araştırma. In Selçuk Beşir Demir (Çev. Edt.). Eğitim Araştırmaları (pp. 29-56). Ankara: Eğiten Kitap.
- Van Driel, B., Darmody, M. & Kerzil, J. (2016). Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU'. NESET II report, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Yazıcı, F. & Şimşek, A. (2011). Tarih öğretiminde nesnellik sorunu.Tarih Okulu, 11, 13-32.
- Yazıcı, S. & Seçgin, F. (2010). Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(12), 488-501.
- Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 201-225.

**İletişim/Correspondence**

Yrd. Doç. Dr. Nihal BALOĞLU UĞURLU  
nihalugurlu@ohu.edu.tr

Aylin DOĞAN  
aylin6617@hotmail.com

