

A Meta-Synthesis for the Effective Teaching of Controversial Issues in the Social Studies Course

Yağmur BAHAR, Ege University, ORCID: 0000-0001-9448-8841
Nilay T. BÜMEN, Ege University, ORCID: 0000-0003-1891-6589

Abstract

In this study, it is aimed to put forward an original synthesis regarding the effective teaching of controversial issues, distilled from qualitative research and that will offer solution to overcome Turkey's problems related to the topic. Qualitative studies from various databases were searched according to specific inclusion criteria; after examining the qualification of these, eight studies were included in the analysis. Primary themes were reached with the findings of the selected studies, and secondary themes emerged through a systematic comparison of these. A synthesis was explored by examining and discussing the relations between themes and categories. The findings revealed that social studies teachers often preferred exclusive partiality and committed impartiality in teaching controversial subjects, and these positions were formed according to their personal characteristics and ideologies. In the teaching of controversial subjects, technical diversity is not provided except for lecture and question-answer, and there are obstacles such as refraining from legal sanctions, inadequacy in discussion and communication skills, and having a condensed curriculum content. As a final synthesis, it has been proposed to revise curricula and curricular resources, make legislative changes that expand academic freedom and cooperation between institutions, and support teachers' discussion and communication skills as well as pedagogical content knowledge for teaching controversial issues.

Keywords: controversial issues, social studies teaching, social studies curricula



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 24, No 3, 2023
pp. 1829-1864
DOI
10.17679/inuefd.1205267

Article Type
Research Article

Received
15.11.2022

Accepted
26.12.2023

Suggested Citation

Bahar, Y., & Bümen, N. T. (2023). A Meta-Synthesis for the effective teaching of controversial issues in the social studies course. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(3), 1829-1864. DOI: 10.17679/inuefd.1205267

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With the emphasis on the concept of the active citizen, it is aimed to develop critical thinking, research, using evidence, problem-solving, social participation and political literacy skills in social studies curricula; teaching controversial topics that develop these skills has gained importance. The teaching of controversial issues is also closely related to curricula and textbooks. The curricula and curricular resources are the most important elements that mediate the implementation of the education policies of the countries. Since social studies teachers in Turkey avoid moving controversial issues into the classroom, this situation expands the null curriculum and narrows the official curriculum. This narrowing prevents primary and secondary school students from being deprived of the concepts and different perspectives that untaught subjects will offer them and prevents the development of their political literacy skills; causing a move away from the goal of active citizenship. In the new regulations to be made to solve this problem, it may be useful to discuss the previous qualitative research and examine them comprehensively.

Purpose

To fulfill the above-mentioned gap, it is aimed to explore a final meta-synthesis on the subject by distilling research based on the teaching of controversial issues in the social studies course in Turkey. Thus, the following questions have been addressed: a) According to the qualitative studies examined, what common themes regarding the teaching of controversial issues in the social studies course can emerge? b) In the light of the common findings of the qualitative studies examined, what is the final synthesis regarding the effective teaching of controversial issues in the social studies course in Türkiye.

It is thought that the study may contribute to the new steps to be taken for effective teaching of controversial issues in Türkiye, the goals of multi-literacy and active citizen education. In addition, effective teaching of controversial issues in primary and secondary schools is also considered important in terms of fostering a culture of peace by developing an understanding of respect, tolerance, reconciliation and democracy in society.

Method

In this research, meta-synthesis was preferred to reach common conclusions and a holistic synthesis by examining the findings of qualitative studies that deal with the teaching of controversial issues within the scope of the social studies course. First, the literature was searched with specific keywords, and the obtained studies were subjected to a three-stage elimination. In the first stage, the studies were listed according to subject, title, method and participants, and in the second stage, they were eliminated according to language, context, research design, format and date criteria. The studies selected in the second stage were independently scored by the researchers with a checklist for evaluating the scientific quality of qualitative studies; eight studies with an average of 11-15 were included in the study. A three-stage approach was used in the analysis of the data. In the first stage, a data set was created in Excel, which contains participants in the studies, direct quotes, and comments from researchers about the quotes, codes and themes. In the second stage, the primary themes were systematically and continuously read and compared using MAXQODA for three months; in the

last stage, the final synthesis for effective teaching of controversial issues in the social studies course from a critical and analytical point of view was revealed.

Findings

Regarding the first research question; five main themes were determined as meaning of controversial issues, topics that are considered controversial in Türkiye, teacher roles in teaching controversial topics, teaching process and emerging obstacles. It is clear that the participants in the studies analyzed have similar views on the meaning of 'controversial issue'. The topics that are considered controversial in the social studies course are Kemalism, the Armenian issue, the Kurdish issue, violence, economics, politics and religion. It was observed that the teachers mostly preferred the exclusive partiality and committed impartiality positions, and they rarely used the exclusive neutrality and neutral impartiality positions. It has been determined that teachers' attitudes, ideological perspectives and degree of sensitivity to controversial issues are effective in the preference of these positions. In the teaching dimension, it was found that teachers rarely structure the teaching of controversial issues; they mostly use lecture and question-answer techniques. Although teachers care about creating a democratic classroom environment, it has been determined that the teaching are insufficient to create a targeted democratic classroom. Teachers' refraining from legal sanctions due to the fear of misunderstanding, inadequacies in discussion and communication skills, and the fact that the content of the curriculum is condensed and designed not to include controversial topics have been identified as important obstacles.

The first synthesis discovered based on common themes is for the curriculum. Thus, with the inclusion of controversial issues in the official curriculum, it was concluded that the curriculum resources should be restructured to support the teaching of controversial topics, and the null curriculum should be narrowed by preventing controversial issues from becoming taboo issues. It has been suggested to increase the academic freedom of teachers and to make legal arrangements in this regard to support their autonomy by preventing them from feeling vulnerable or insecure in the face of possible complaints and misunderstandings. Finally, it is suggested to carry out professional development activities that support teachers' discussion and communication skills and strengthen the pedagogical content knowledge required for teaching controversial issues.

Discussion & Conclusion

In conclusion, our final synthesis for the effective teaching of controversial issues in social studies courses can be summarized as the revising of the curriculum and curriculum resources, legislative amendments that increase academic freedom and cooperation between institutions and supporting teachers' discussion and communication skills as well as pedagogical content knowledge for teaching controversial issues. As stated in the Convention on the Rights of the Child, every child has the right to freely express their views and to have their views taken into account in all matters affecting them. Everyone has a responsibility to listen to children, learn from their opinions and respect them. To fulfill this responsibility, the proposed final synthesis is considered to be important for the Turkish educational system. Indeed, the increase or expansion of controversial issues expands the scope of the null curriculum and narrows the official curriculum, forcing teachers to play the three monkeys on this issue. It is thought that the final synthesis presented in this study may be an important guide in the new arrangements to be made in the curriculum and curricular resources of the social studies course and the

education of social studies teachers and pre-service teachers. In future meta-synthesis studies, it may be useful to examine studies conducted with teachers in different countries and/or different branches (especially in secondary education). Additionally, examining the concept of academic freedom within the scope of K-12, exploring what can be controversial issues in various geographical regions of Turkey, and conducting studies that investigate the perspectives of diverse stakeholders (administrators, teachers, students, parents, NGOs, etc.) on the teaching of controversial issues in social studies lessons. It can be also suggested to develop Turkish-specific teaching models and techniques that can be used in the teaching of controversial issues and to examine the teaching of controversial issues in history and geography courses in high schools.

Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışmalı Konuların Etkili Öğretimine Yönelik Bir Meta Sentez

Yağmur BAHAR, Ege Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-9448-8841
Nilay T. BÜMEN, Ege Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-1891-6589

Öz

Bu çalışmada tartışmalı konuların etkili öğretimine ilişkin olarak, nitel araştırmalardan damıtılan ve Türkiye'nin konu ile ilgili sorunlarına çözüm önerisi sunmaya dönük özgün bir sentez ortaya koymak amaçlanmıştır. Çeşitli veri tabanlarından elde edilen nitel çalışmalar, belirli dâhil etme ölçütlerine göre elenmiş; ölçütleri karşılayan çalışmaların niteliği incelendikten sonra sekiz çalışma analize dâhil edilmiştir. Çalışmaların bulguları kullanılarak birincil temalara; bunların sistematik karşılaştırılmasıyla ikincil temalara, tema ve kategoriler arasındaki ilişkilerin incelenip tartışılmasıyla senteze ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretiminde sıklıkla mutlak taraflılık ve kararlı taraflılık pozisyonlarını tercih ettiği, bu pozisyonların kişisel özellikleri ve ideolojilerine göre şekillendiği belirlenmiştir. Tartışmalı konuların öğretiminde anlatım ve soru-cevap dışında teknik çeşitliliği sağlanamadığı; yasal yaptırımlardan çekinme, tartışma ve iletişim becerilerinde yetersizlik ve program içeriğinin yoğunluğu gibi engeller olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nihai sentez olarak; öğretim programları ve program kaynaklarının yeniden düzenlenmesi, akademik özgürlüğü genişleten mevzuat değişiklikleri ve kurumlar arası iş birliği yapılması, öğretmenlerin hem tartışma ve iletişim becerilerinin hem de tartışmalı konuların öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin desteklenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: tartışmalı konular, ihtilafli konular, hassas konular, sosyal bilgiler öğretimi, sosyal bilgiler öğretim programı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 24, Sayı 3, 2023
ss. 1829-1864
DOI
10.17679/inuefd.1205267

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.11.2022

Kabul Tarihi
26.12.2023

Önerilen Atıf

Bahar, Y. ve Bümen, N. T. (2023). Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimine yönelik bir meta sentez. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1829-1864. DOI: 10.17679/inuefd.1205267

Sosyal Bilgiler Dersinde Tartışmalı Konuların Etkili Öğretimine Yönelik Bir Meta Sentez

Günümüzde geleneksel vatandaşlık anlayışının yerini aktif vatandaşlık kavramının aldığı görülmekte; bu kapsamda aktif vatandaş yetiştirme hedefi sosyal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi öğretim programları ve ders kitapları başta olmak üzere Milli Eğitim Temel Kanunu, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) gibi pek çok politik belgede yer almaktadır. Ulusal ve uluslararası alanyazında çokça kullanılan aktif vatandaş kavramı, genel olarak yaşadığı toplumdaki sorunların farkında olan, bu sorunlara çözüm üreten, toplumu ilgilendiren konularda katılımcı bir rol üstlenen, haklarını bilen ve kullanan vatandaşlar olarak tanımlanmaktadır (Hoskins ve Mascherini, 2009; Janoski vd., 1998). Yeniden kavramsallaşan aktif vatandaşlık perspektifinin oluşmasında birincil öneme sahip Avrupa Konseyi de aktif vatandaşlığın beceri boyutunu “Toplumu ve politikayı etkileme becerisi, kültürler arası yeterlilik, aktif dinleme, problem çözme, tartışma becerileri, araştırma yeteneği, risk değerlendirmesi ve özerklik” olarak tanımlamaktadır (European Commission, 1998 s. 10). Bu vurguların, sosyal bilgiler öğretim programında da yer alan (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), “eleştirel düşünme, araştırma, kanıt kullanma, problem çözme, sosyal katılım ve politik okuryazarlık” (s. 9) gibi pek çok beceriyle örtüştüğü, programın bir parçası olduğu görülmektedir. Ancak yapılan araştırmalar, tartışma ve eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmaya dönük tartışmalı konuların öğretim süreçlerine dâhil edilmediğine; sosyal bilgiler öğretim programında toplumu ilgilendiren sorunların tartışılmadığına işaret etmektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Öztürk ve Kuş, 2019; Yılmaz, 2012). Bu durumda tartışmalı konular ile kastedilenin ne olduğunun ve sosyal bilgiler öğretimi için neden değerli görüldüğünün açıklanması gereklidir.

Üzerinde ortak bir kanıda uzlaşamayan, fikir birliği sağlanamayan, birbirlerine karşıt varsayımsal gerekçelere savunulabilen, toplum içinde ayrışmalara ve infiale sebep olma potansiyeli taşıyan hassas, ihtilafly ya da çekişmeli meseleler, tartışmalı konular (controversial issues) olarak tanımlanmaktadır (Bailey, 1975; Claire ve Holden, 2007; Levinson, 2008). Diğer bir ifadeyle bir toplumu derinden bölen, alternatif değer sistemlerine dayalı çelişkili açıklamalar ve çözümler üreten konular, tartışmalı olarak ele alınmaktadır (Stradling, 1984). Tanımlar göz önünde bulundurulduğunda tartışmalı konuların kapsamının oldukça geniş olduğu; toplumların kültürel, sosyal, tarihi, ekonomik yapısı ile gelenek ve görenekleri, inanç sistemleri, alışkanlıkları ve hâkim iktidar ideolojisi gibi pek çok değişkenden etkilenecek farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Avrupa’da tartışmalı görülen konular göçmenlik ve mülteci sorunu, feminizm, LGBTİ+, demokrasi ile özgürlük idealleri iken (Berg vd., 2003); ABD’de zorbalık, ergen gebeliği, cinsel sağlık eğitimi, göçmen sorunu, alkol ve uyuşturucu bağımlılığı, ırkçılık ve enerji kullanımı (Oulton vd, 2004); Afrika’da cinsellik, yoksulluk, bulaşıcı hastalıklar, istismar, evrim ve din (Chikoko vd., 2011), Türkiye’de ise terör, siyaset, Kemalizm, Ermeni ve Kürt meselesi, mülteci sorunu, şiddet, din ve işsizlik gibi meseleler ön plana çıkmaktadır (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Değer yargıları içerdiği için gerçeklerle, kanıtlarla ya da deneylerle çözülemeyen meseleler olarak görülen tartışmalı konuların (Wellington, 1986), toplumda ayrışma ve infiale neden olma, toplumu bölme gibi potansiyeli olmasına rağmen, neden öğretim aracı olarak kullanılması gerektiğinin ise üzerinde ayrıca düşünülmalıdır.

Özellikle eleştirel düşünme, empati kurabilme, demokratik becerilere sahip olma ve saygı kültürünü benimseme gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu anlaşılan tartışmalı konular (Evans, 1989; Harwood ve Hahn, 1990; Hand ve Levinson, 2012; Hess, 2004; Ochoa-Becker, 1999; Rambosk 2011; Stradling vd., 1984), sorun merkezli program tasarımlarının

uygulanmasıyla önem kazanmış; felsefi, ekonomik, sosyokültürel, siyasi ve toplumsal pek çok kaynaktan beslenen sosyal bilgiler programlarında bir öğretim aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim ABD'deki Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS-National Council for the Social Sciences) Mayıs 2007 tarihli bildirisinde, tartışmalı konuların öğretiminin bir sosyal bilgiler stratejisi olduğunu belirtmiş; sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konularda kendi fikirleri farklı olsa da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için çeşitli görüşleri kullanarak araştırma ruhunu yakalamaları gerektiğine değinmiştir (Byford vd., 2009). Aynı bildiri tartışmalı konuların öğretimiyle öğrencilerde (a) geçmiş ya da günümüzdeki sosyal sorunları inceleme, bilinçli kararlar alma ya da çözüm üretme becerisi, (b) önemli konu ve fikirlerin analizinde eleştirel akıl yürütme ve kanıta dayalı değerlendirme becerisi, (c) farklı bakış açılarını, sosyal söylemin bir parçası olarak normal ve değerli görebilme, (d) makul uzlaşmanın demokratik karar alma süreçlerinin önemli bir parçası olduğunu kabul etme üzere dört temel becerinin geliştirilmesini desteklediğini ifade etmiştir (National Council for the Social Sciences, 2010). Benzer şekilde Berg ve diğerleri (2003), tartışmalı konuların öğretiminin politika ve tartışmalı konular arasındaki ilişkiyi anlama, demokratik katılım, çoklu bakış açıları ile toplumsal karmaşıklığı anlama ve çözüm üretme, mantıksal düşünme, müzakere etme, dinleme gibi beceriler elde etmede gerekli olduğunu savunmuştur. Bunun yanı sıra olumlu siyasi tutum ve katılımı artırma (Patrick, 1967), aile ve arkadaş grupları arasındaki siyasi tartışmalarda pozitif iklim (Long ve Long, 1975), sivil hoşgörü geliştirme (Goldenson, 1978), öğrencilerde fikirlerini ifade etme isteklilik (Cherrin, 1992; Ehman 1977; Remy, 1972) gibi olumlu sonuçlar, tartışmalı konuların öğretiminin yararlarından. Ancak alanyazında ortaya konulan bu olumlu ve istendik etkilere karşın, birçok ülkede öğretmenlerin tartışmalı konuların sınıf içerisine taşınmasından kaçındığı görülmektedir.

Türkiye'de de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçlarında, Avrupa Konseyi ve NCSS raporları gibi resmi-siyasi belgelerde açık bir şekilde yer almasına rağmen; öğretmenler sınıf içerisinde tartışmalı konulara yer vermemeyi ya da tarafsız kalmayı tercih edebilmektedir (ör. Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018). Bazı görüşlere göre tarafsızlık, öğretmenlerde bulunması gereken etik ilkelerden biri olmakla birlikte (Shoemith, 2006; Stenhouse, 1983; Waldren, 2013), eleştirel pedagoji perspektifinden tarafsızlık, bir yanılsamadan ibarettir (Giroux, 2011; McLaren, 2011). Nitekim Kelly (1989), tartışmalı konularda öğretmen rolleri ile ilgili araştırmasında dört tür öğretmen rolünden bahsetmiş (mutlak nötrlük, mutlak tarafsızlık, nötr tarafsızlık, kararlı tarafsızlık)*; öğretmenlerin kendi görüş ve yargılarının varlığını kabullenip, öğrencilerin fikirlerini etkilemeye çalışmadan görüşlerin açıkça tartışılabildiği dördüncü pozisyonun önemine değinmiştir. Hess (2004) ise reddedici (denial), ayrıcalıklı (privilege), kaçingana (avoidance) ve dengeleyici (balance) olmak üzere dört öğretmen rolü belirlemiş; öğretmenlerin rakip bakış açılarının adil bir şekilde dinlenebilmesi için eşit fırsat sunan, dengeleyici rolünde olmaları gerektiğini savunmuştur. Finlandiya, Almanya, Birleşik Krallık gibi Avrupa ülkelerinde de öğretmenlerin ideal görülen rollerde yetkin olabilmesi için ilkeler, stratejiler ve eğitimle¹ hazırladığı bilinmektedir (Berg vd., 2003). Fakat tüm bu girişimlere rağmen ideal görülen ve uygulanan arasında ciddi farklar olduğu (Warner, 1988), öğretmenlerin kişilik özellikleri

* Mutlak nötrlükte sınıfta tartışmalı konulara yer verilmez, mutlak tarafsızlıkta öğretmen kendi görüşünü empoze eder, nötr tarafsızlıkta sınıfta tartışmalı konulara yer verilir fakat öğretmen kendi fikrini açıklamaz ve kararlı tarafsızlıkta ise sınıfta tartışmalı konulara yer verilir ve öğretmen de kendi fikrini açıklar.

(Stradling, 1984), sınıf yönetiminde başarısız olma kaygısı (Günel ve Ramazan, 2016; Zembylas ve Kambani, 2012), tartışmalı konuların öğretiminde yetersiz hissetme (Clabough vd., 2011; Günel ve Ramazan, 2016; Hess, 2009), veli ve yönetim tepkisinden çekinme (McKernan, 1982; Shaver, 2017) gibi sebeplerle, tartışmalı konuların öğretime dahil edilmediği görülmektedir.

Tartışmalı konuların öğretimi, okullarda yürütülen öğretim programları ve kullanılan ders kitaplarıyla da yakından ilişkilidir. Zira program ve program kaynakları, ülkelerin eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde aracılık işlevi gören en önemli unsurlardır. Daha önce belirtildiği gibi, birçok ülkede öğretmenlerin tartışmalı konuların sınıf içerisine taşınmasından kaçınması nedeniyle, bu konu program türlerinden biri olan ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programla bağlantılıdır. İhmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen program (null curriculum)** öğretilmeyen bilgi ve becerileri ifade eden çok boyutlu ve hiyerarşik bir kavramdır. İlk kez Eisner (1985, s. 107) tarafından ifade edilen ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen program, "... Öğrencilere sunulmayan seçenekler, asla bilmeyecekleri bakış açıları, daha az kullanabilecekleri, entelektüel dağarcığının bir parçası olmayan kavram ve beceriler"dir (Akt. Flinders vd., 1986). İster kabul edilsin ister zannedilsin, ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın birinci dereceden bir eğitim sorunu olduğunu iddia eden Eisner (1985), bu çok yönlü kavramın iki boyutu olduğunu belirtir. Bunlar entelektüel süreçler ve konulardır (Cahapay, 2021). Flinders vd., (1986), bu iki boyuta ek olarak duyuşsal boyutu ekler. Okullarda yoğun olarak entelektüel ya da bilişsel süreçlere önem verilmesi, diğer becerilerin (duyuşsal, sosyal, estetik, ruhsal, kinestetik, psiko-motor vb.) göz ardı edilmesine neden olmaktadır. İhmal edilen entelektüel süreçlerin yanı sıra ekonomi, hukuk, psikoloji ve antropoloji gibi konular da okullarda göz ardı edilen disiplinlerdendir (Eisner, 1985). Aslında okullarda (hukuk, ekonomi gibi) belli disiplinlerin tümüyle göz ardı edilmesi ya da belirli bilgilerin dışlanması ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen içerik (null content) olarak düşünülmektedir (Flinders vd., 1986). Örneğin, tarih dersinde bilim tarihine yer vermemek, biyoloji dersi öğretim programından evrim konusunu çıkarmak, Amerikan tarihi dersinde Roosevelt'in ekonomi reformunda işsizlik sorununun çözülemediğine vurgu yapmamak (Flinders vd., 1986), ders kitaplarında kadınların veya azınlıkların başarılarına hiç yer vermemek (Hewitt, 2006) ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen içeriği ortaya koymaktadır. Kısacası inanç ve dinler, toplumsal cinsiyet, etnik köken, cinsellik gibi konular tüm dünyada tartışmalı konular arasında yer aldığından, bunların ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen eğitim programının konuları olduğu söylenebilir. İhmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen eğitim programının hiyerarşik olarak ulusal (makro), okul (mezo) ve sınıf (mikro) düzeylerinde hayata geçirildiği (Cahapay, 2021; Tatar, 2019) düşünüldüğünde, ne kadar karmaşık bir kavram olduğu anlaşılacaktır. Özellikle sınıf düzeyinde (mikro) ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen içerikler öğretmenlerin inanç, tutum ve değerlerinden fazlasıyla etkilenmektedir. Başka bir deyişle, resmi (ulusal-makro) öğretim programlarında bazı tartışmalı konulara yer

**Türkiye'de "null curriculum" teriminin karşılığı olarak "ihmal edilen eğitim programı" ifadesi kullanılsa da "ihmal edilen"le kastedilen şeyin zaman zaman süre yetersizliği nedeniyle konuların yetişmemesi ya da atlanması, öğretim programında olduğu halde sınavlar nedeniyle başka ders konularının işlenmesi şeklinde anlaşıldığı görülmüştür. Oysa kavramla ilgili tanım ve örneklerde görüldüğü gibi, bu kavram bir zihniyetin ürünü olarak okullarda öğretilenler kadar, bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde "öğretilmeyenlerle" ilgilidir, "öğretilmeden öğretilen şeyler paradoksu"dur. Esasen "null curriculum" yalnızca bir program evreni belirlenebildiğinde tanımlanabilir; sadece resmi ya da örtük program incelenerek tamamen tanımlanamaz (Flinders vd., 1986, s.37). Hatta "null curriculum"ın kesinlikle deneysel bir araştırma nesnesi olarak yorumlanmaması gerektiği savunulmakta, tarihsel ya da nitel araştırmalarda yararlı olabileceği belirtilmektedir (Flinders vd. 1986, s. 39). Görüldüğü gibi çok yönlü ve derin bir kavram olan "null curriculum"ın (Cahapay, 2021), sadece ihmal edilen değil, dışlanan veya göz ardı edilen anlamları olduğundan -yanlış anlamları azaltmak adına- bu çalışmadaki Türkçe karşılığında bu sözcüklere de yer verilmiştir.

verilse bile, sınıf düzeyinde (mikro) bu konular ele alınmadan, öğretmenler tarafından atlanabilir/dışlanabilir. Hatta daha önce öğrenilenlerle çelişen ya da bunların sorgulanarak yeniden düşünülmesini gerektiren konularda, öğrenciler de tartışmalı içerikleri görmezden gelerek dışlayabilir.

Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, daha çok öğretmen tutumları ile görüşlerine odaklanıldığı görülmektedir (Aynuz, 2020; Baki Pala, 2020; Baloğlu Uğurlu ve Doğan, 2016; Çopur, 2015; Ersoy, 2013; Kuş, 2015; Öztürk, 2017; Öztürk ve Kuş, 2019; Yılmaz, 2012). Elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretim programının tartışmalı konuların öğretimini ele almada zayıf kaldığını ve öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi için yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. İlk ve ortaokullardaki zorunlu derslerin öğretim programlarında tartışmalı konuların öğretimi ile ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen eğitim programının ilişkisini açıkça ortaya koyan tek ufuk açıcı çalışma ise Tatar’a (2019) aittir. Bu çalışmada tartışmalı konuların ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarının amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında ihmal edilen eğitim programı kapsamında kaldığı belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi, sosyal bilgiler dersi özelinde, tartışmalı konuların öğretimini ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen program kapsamında ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın sosyal bilgiler dersindeki tartışmalı konularla ilişkili bir biçimde ele alınması hem eğitimde program çalışmalarına hem de öğretmen eğitimine önemli bilgiler verebilir. Zira sosyal bilgiler dersindeki tartışmalı konular arttıkça ve göz ardı edildikçe, ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın kapsamı da genişleyerek resmi öğretim programını daraltmaktadır. Bu daralma ilk ve ortaokul öğrencilerinin öğretilmeyen konuların kendilerine sunacağı kavram ve farklı bakış açılarından yoksun kalmasına ve politik okuryazarlık becerilerinin gelişmesine engel olmakta; aktif vatandaşlık hedefinden uzaklaşmaya neden olmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin program geliştirme çalışmalarında ve sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin eğitiminde tartışmalı konuların geniş bir biçimde yeniden ele alınması gerekmektedir. Böylesi bir yeniden yapılanma için daha önce yapılmış nitel araştırmaların masaya yatırılıp, kapsamlı bir şekilde incelenmesi yararlı olabilir. Bu bağlamda, önceki çalışmalardan elde edilen bulgulardaki anlamların ötesini görebilmek adına meta-sentez çalışmaları yapılmaktadır. Zira incelenen fenomen hakkında yeni veya gelişmiş bir anlayışa ulaşmak için yapılan bir meta-sentez çalışması, fenomenin mevcut durumu ile ilgili yeni anlayışlar ortaya çıkarabilir (Paterson, 2012), derinlemesine ve bütüncül bilgi verebilir (Gümüş, 2018). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine dayanan araştırmaların yeniden ele alınmasıyla üretilecek bir meta-sentez, belirtilen sorunlara çözüm üretilmesinde yol gösterici olabilir. Bu boşluğu doldurmak amacıyla, çalışmada Türkiye’de sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine dayanan araştırmalar damıtılarak, konuya ilişkin özgün bir sentez ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.İncelenen nitel araştırmalara göre, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin hangi ortak temalara ulaşılabilir?

2.İncelenen nitel araştırmaların ortak bulguları ışığında, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimine ilişkin nihai sentez nedir?

Çalışmanın Türkiye’de tartışmalı konuların etkili öğretimi için atılacak yeni adımlara, öğretim programları ve program kaynaklarının geliştirilmesine, ihmal edilen/ göz ardı edilen/

dışlanan programın daraltılmasına, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitimine, başta tarihi ve politik okuryazarlık olmak üzere çoklu okuryazarlık ve aktif vatandaş yetiştirme hedeflerine ulaşılmasına katkı getirebileceği düşünülmektedir. İlk ve ortaokullarda tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmeye başlanması; toplumda saygı, hoşgörü, uzlaşma ve demokrasi anlayışını geliştirerek barış kültürünü beslemek açısından da önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu araştırmada, sosyal bilgiler dersi kapsamında tartışmalı konuların öğretimini ele alan nitel çalışmaların bulgularını inceleyerek ortak çıkarımlara ve bütüncül bir senteze ulaşmak üzere, meta sentez yöntemi tercih edilmiştir. Meta sentez, nitel araştırmaların sistematik ve karşılaştırmalı bir şekilde çözümlenerek özgün bir senteze, yoruma ya da kavramsal bir çerçeveye ulaşmak için yeni bilgilerin üretilmesinde kullanılan bilimsel bir yaklaşımdır (Gümüş, 2018; Howell Major ve Savin-Baden, 2010; Maeda vd., 2022; Noblit ve Hare, 1988). Nitel ve karma araştırmaların nitel bulgularının yorumlanması, örgütlenmesi ve temalaştırılması olarak da tanımlanan meta sentez yaklaşımı (Polat ve Ay, 2016; Walsh ve Downe, 2005), genel olarak yapılacak çalışma ile ilgili anahtar kelimelerin belirlenmesi, ilgili kaynaklara erişilmesi, kaynakların belli ölçütler doğrultusunda elenmesi, belirlenen çalışmalarla ilgili ortak tema ve alt temalara ulaşılması ile bu temalardan ortaya çıkacak özgün bir senteze ulaşılması basamaklarında oluşmaktadır (Howell Major ve Savin-Baden, 2010; Polat ve Ay, 2016; Sandelowski ve Barroso, 2007). Bu araştırmada Erwin vd., (2011) tarafından oluşturulan adımlar temele alınmış ve bunlar aşağıda ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Alanyazın Taraması

Araştırma sorularının belirlenmesinin ardından alanyazın taraması yapılmıştır. Süreçte Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ), EBSCOhost, ERIC, SCOPUS ve Web of Science veri tabanları kullanılmıştır. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ve eş zamanlı yapılan taramaların ilk aşamasında anahtar sözcükler Türkçede “tartışmalı konular”, “hassas konular”, “ihtilafli konular”; İngilizcede ise “controversial issues” olarak belirlenmiş, elde edilen çalışmaların incelenmesiyle “tabu konular” ve “sakıncalı konular” anahtar kelimeleri de eklenmiştir. Anahtar kelimeler kullanılarak yapılan ön taramada 36.100 sonuca ulaşılmış, daha sonra Türkiye ve Sosyal Bilgiler dersi bağlamında daraltılmıştır.

Araştırmada İncelenecek Çalışmaların Seçimi

Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaların seçimi için üç turdan oluşan eleme yöntemi kullanılmıştır. İlk turda çalışmalar; araştırma konusu, başlığı, yöntemi ve katılımcılara göre listelenmiş, bu başlıkları içermeyen çalışmalar elenmiştir. İkinci turda, ilk turda kullanılan ölçütler çeşitlendirilmiş (bkz. Tablo 1), bu ölçütlere uygun olan çalışmalar seçilmiştir.

Tablo 1

İkinci Turda Kullanılan Ölçütler

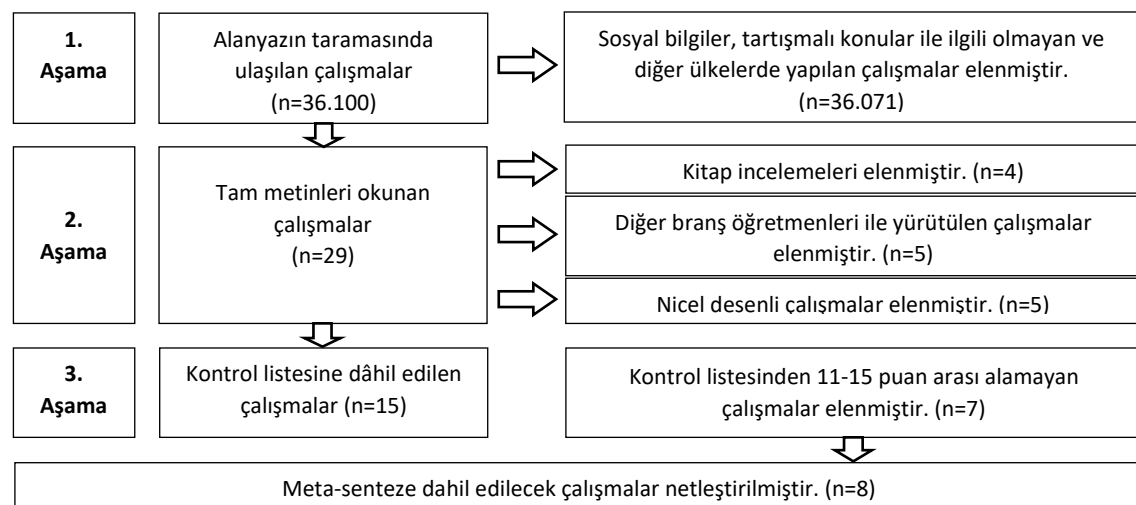
Ölçütler	Aranan Nitelikler	Dahil Edilmeyenler
Dil	İngilizce ve Türkçe	Diğer diller
Bağlam	Türkiye	Diğer ülkeler
Araştırma Deseni	Nitel ve karma çalışmalar	Nitel, deneysel, derleme ve kitap inceleme çalışmaları ile sistematik analizler

Araştırma Formatı	Makaleler ve tezler	Bildiriler, ödevler, raporlar vb. çalışmalar
Katılımcılar	Sosyal bilgiler öğretmenleri, Sosyal bilgiler anabilim dalından akademisyenler ve 4., 5., 6. ve 7. sınıf öğrencileri	Diğer branş öğretmenleri, öğretim üyeleri ile belirtilen niteliklerin dışındaki öğrenciler
Araştırma Tarihi	Ulaşılan çalışmaların tümü 2010-2022 aralığında yapıldığı için hepsi dahil edilmiş, araştırma tarihi nedeniyle eleme yapılmamıştır	

İkinci turda kullanılan ölçütler doğrultusunda seçilen çalışmalar, son turda Erwin ve diğerleri (2011) tarafından oluşturulan, nitel çalışmaların bilimsel kalitesini değerlendirmeye yönelik kontrol listesine göre araştırmacılar tarafından puanlanmıştır. Kontrol listesinden elde edilen puan aralığı 11-15 ise çalışma kaliteli, 6-10 ise orta kaliteli ve 1-5 ise düşük kaliteli olarak sınıflanmaktadır. Bu süreçte kontrol listesinde yer alan maddeler bir tabloya alınmış ve satırda göstergeler, sütunda dâhil edilebilecek çalışmalar yer alacak şekilde düzenlenerek puanlama yapılmıştır. Araştırmacıların birbirlerinden etkilenmemesi adına bağımsız puanlama yapılmış, her iki araştırmacı tarafından puanlamalar tamamlandıktan sonra karşılaştırılmıştır. Böylece iki araştırmacının çalışmalara verdikleri puanların ortalaması alınmış ve 11-15 arasında puan alan sekiz çalışma araştırmaya dâhil edilmiş, yeterli puanı alamayan çalışmalar elenmiştir. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmaları belirleme süreci Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Çalışmaların Araştırmaya Dahil Edilme Süreci



Örneklem

Meta-sentez çalışmalarında fazla sayıda örneklemin analiz ve yorumlamayı zorlaştırdığı gerekçesi ile örneklemin en fazla 10 çalışmayla sınırlandırılması tavsiye edilmektedir (Sandelowski vd., 1997). Noblit ve Hare (1988), her nitel çalışmanın bilgi açısından zengin olduğu gerekçesi ile meta-sentez araştırmalarına iki ile dört arasında çalışmanın dâhil edilmesini önerirken; Howell-Major ve Savin-Baden (2010) altı ila 10, Polat ve Ay (2016) ise sekiz ila 12 çalışmanın yeterli olduğunu belirtmiştir. Örneklem büyüklüğü ile ilgili çeşitli görüşlerin yanı sıra, önemli olan şeyin sentez yapılabilecek veri doyumuna erişmek (Finfgeld, 2003; Finfgeld-Connet, 2018) olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu çalışmada belirlenen sekiz çalışmanın araştırma konusu ile ilgili bir meta-sentez üretmek için yeterli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dâhil edilen sekiz çalışma ile ilgili genel bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar ile İlgili Genel Bilgiler*

Yazar	Türü	Amaç	Desen	Veri Kaynağı	Katılımcılar
Öztürk (2022)	Makale	Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer verilmesine ilişkin görüşlerini belirlemek	Sıralı açıklayıcı karma	Ölçek Bireysel görüşme	545 öğrenci (nicel boyut) 20 öğrenci (nitel boyut)
Baki Pala (2020)	Doktora tezi	Tartışmalı ve hassas konuların 6. sınıf düzeyinde nasıl ele alınabileceğini anlamak ve uygulamada yaşanan sorunlara çözüm üretmek	Eylem araştırması	Bireysel görüşme Odak grup görüşmesi Günlük ve saha notları Öğrenci çalışmaları Ders kayıtları Toplantı kayıtları Ölçek ve anket	10 öğretmen 34 öğrenci Araştırmacı Okul müdürü Geçerlik komitesi
Demir ve Pişmek (2018)	Makale	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışma konuları öğretirken ideolojilerinin ne ölçüde etkili olduğunu araştırmak ve sınıftaki tartışmalı konuları sunma biçimlerine ideolojilerinin nasıl müdahale ettiğini belirlemede öğretmenlerin kişisel özelliklerinin rolünü incelemek	Eş zamanlı karma	Ölçek Kişisel bilgi formu Bireysel görüşme Gözlem	5931 öğretmen (nicel boyut) Sekiz öğretmen (nitel boyut)
Öztürk (2017)	Doktora tezi	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretime ilişkin görüş ve uygulamalarını incelemek	Sıralı açıklayıcı karma	Anket Gözlem	646 öğretmen (nicel boyut) Sekiz öğretmen (nitel boyut)
Çopur (2015)	Yüksek lisans tezi	Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların sınıf ortamında öğretime ilişkin düşüncelerini ortaya koymak	Sıralı açıklayıcı karma	Anket Bireysel görüşme	140 öğretmen (nicel boyut) 10 öğretmen (nitel boyut)
Kuş (2015)	Makale	Sosyal bilgiler ve fen bilgisi öğretmenlerinin tartışmalı konularla ilişkin tutumlarını ve sınıf uygulamalarını araştırmak	Belirtilmemiş	Bireysel görüşme Gözlem	18 sosyal bilgiler öğretmeni 17 fen bilimleri öğretmeni
Ersoy (2013)	Makale	Öğrencilerin ve öğretmenlerin uluslararası çatışma ve savaş olayları hakkındaki algılarını, öğretmenlerin bu konuları sosyal bilgiler dersinde nasıl sunduklarını ve	Durum çalışması	Bireysel görüşme Gözlem	İki sosyal bilgiler öğretmeni 25 ortaokul öğrencisi

		öğretmenlerin bu süreçte karşılaştıkları sorunları anlamak			
Yılmaz (2012)	Makale	Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konuların değişik boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemek	Belirtilme- miş	Bireysel görüşme	10 sosyal bilgiler öğretmeni

Verilerin Analizi

Bu araştırmada Howell-Major ve Savin-Baden (2010) tarafından oluşturulan üç aşamalı analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmalardaki benzerlik ve farklılıkların analiz edildiği ve birincil temaların oluşturulduğu ilk aşamada Excel programı kullanılmış; çalışmalardaki katılımcıların, doğrudan alıntılarının, alıntılarla ilgili araştırmacıların yorumlarının, kodlarının ve temalarının bulunduğu bir veri seti oluşturulmuştur. Birincil temaların oluşturulmasının, dâhil edilen çalışmaların bulgularını içeren bir kopyalama-yapıştırma süreci olduğu söylenebilir.

İkinci aşamada ise ilk aşamada ulaşılan birincil temaların sistemli ve sürekli okunarak karşılaştırılmasıyla ikincil temaların oluşturulması hedeflenmektedir (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010). Böylece birinci aşamada oluşturulan veri seti MAXQODA (2020) nitel veri analizi programına aktarılmış (bkz. Şekil 2); birinci aşamada elde edilen kodlar ile temalar üç ay boyunca farklı zamanlarda okunarak ve sistematik karşılaştırmalar yapılarak ikincil temalara ulaşılmıştır.

Şekil 2

İkincil Temaların Oluşturulmasına Ait Bir Kesit

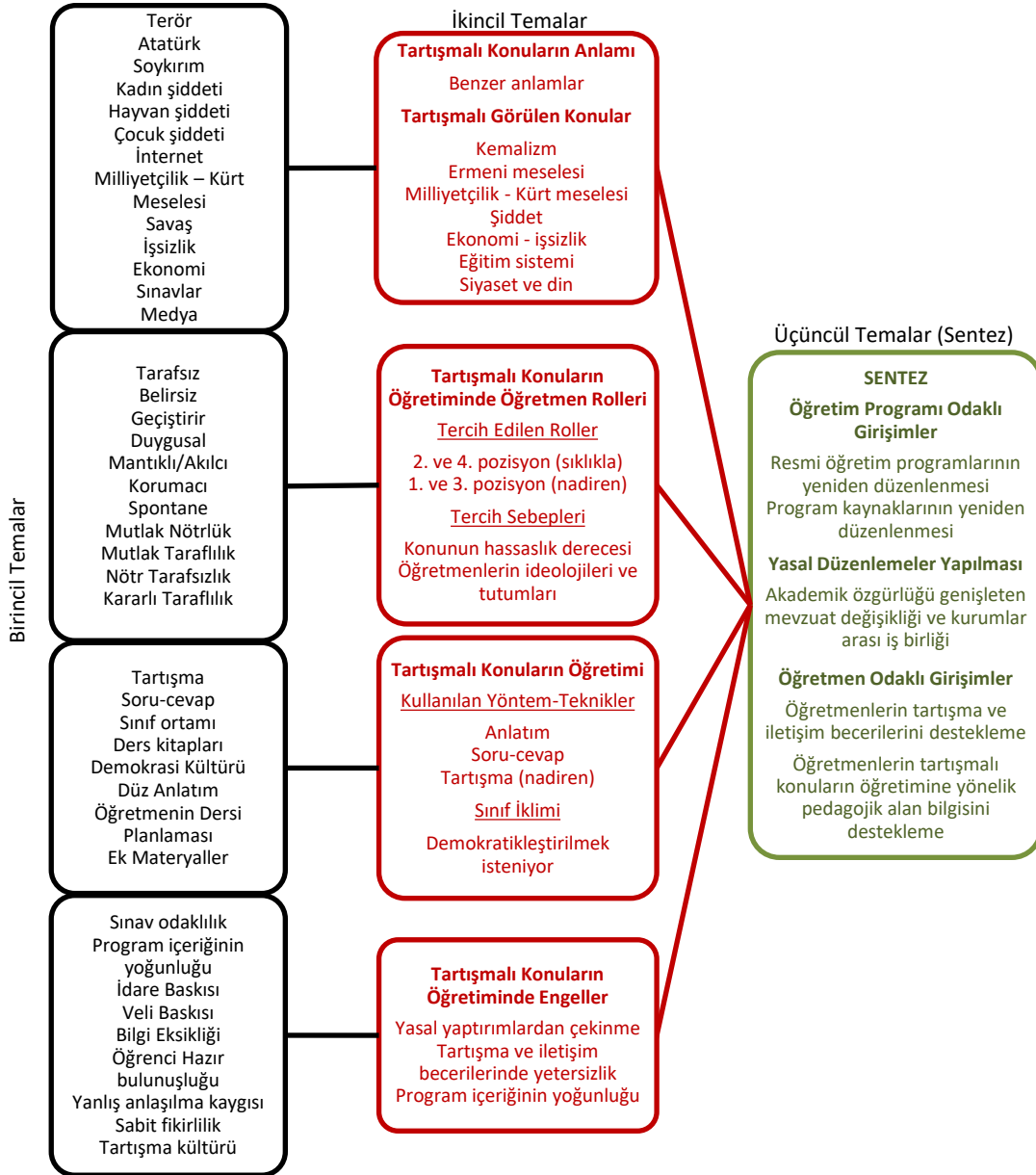
The screenshot displays the MAXQODA software interface. The top menu bar includes options like 'Giriş Sayfası', 'İçerikler', 'Kodlar', 'Memolar', 'Değişiklikler', 'Analiz', 'Karma Yöntemler', 'Görsel Araçlar', 'Raporlar', 'Stats', and 'MAXDicto'. Below the menu, there are several tool icons for document management. The main window shows a document titled 'Belge Tarayıcısı: çopur (101 Paragraf)'. On the left, there is a 'Kod Sistemi' (Code System) panel with a tree view showing categories like 'Belgeler', 'Kümelere', 'Kod Sistemi', 'tartışmalı görülen konular', 'Öğretmen rolleri', 'Öğretimi', 'Öğretimindeki engeller', and 'Kümelere'. The main text area shows a paragraph of text with line numbers 40 to 49. The text discusses the importance of social studies and the role of teachers in addressing sensitive topics like ethnicity and politics in the classroom.

Üçüncü aşama, eleştirel ve analitik bakış açısıyla tümevarımsal çıkarımlara ulaşılan, birincil ve ikincil aşamalarda elde edilen bulgularla yeni bir sentez oluşturulan ve tüm sonuçların resmedildiği son aşamadır (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010; Noblit ve Hare, 1988). Değerlendirmenin değerlendirmesinin yapıldığı (Patton, 2014), araştırmadaki tüm kod-tema ve kategoriler arasındaki derin anlamların açığa çıkarılıp bu anlamlar arasındaki ilişkinin yorumlandığı (Barroso, 2003) bu aşamada, üçüncül temalara yani özgün senteze ulaşılmaktadır (Erwin vd., 2011; Howell-Major & Savin-Baden, 2010). Araştırma kapsamında üçüncü aşamada,

sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimi için yapılabileceklerle yönelik sentez, farklı görüşlerin karşılaştırıldığı ve en iyilerinin açık ve net bir şekilde ifade edilmeye çalışıldığı, üç ay süren derinlemesine tartışmalarla ortaya çıkarılmıştır. Her üç aşamada ulaşılan temalar Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Araştırmada Ulaşılan Birincil, İkincil ve Üçüncül Temalar



İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel verilerin kullanıldığı meta sentez çalışmalarında inandırıcılık ve teyit edilebilirliği sağlamak için çeşitli stratejiler önerilmektedir (Fingeld-Connet, 2018; Howell-Major ve Savin-Baden, 2010; Polat ve Ay, 2016). Bu araştırmada inandırıcılık, teyit edilebilirlik ve aktarılabirliği sağlamak adına araştırmaya dâhil etme, hariç tutma ve alanyazın taraması kriterleri ile incelemeye dâhil edilen çalışmalar ayrıntılı bir şekilde açıklanmış; seçilen çalışmalarda yöntem,

katılımcı ve veri toplama araçları çeşitliliği gözetilmiştir (Aspfors ve Fransson, 2015; Finfgeld-Connett, 2018). Olası ön yargıları önlemek için araştırmaya dâhil edilecek çalışmalar nitelik bakımından incelenerek, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı puanlandıktan sonra ortalamalara göre seçilmiş; kod ve temalar araştırmacılar arası eleştirel tartışmalarla oluşturulmuştur (Howell-Major ve Savin-Baden, 2010; Miles ve Huberman, 1994; Patton, 2014). Özgün bir sentez için uzun süreli incelemeler ve tartışmalar önerildiğinden (Aspfors ve Fransson, 2015; Finfgeld-Connett, 2018; Polat ve Ay, 2016), ortak temaların oluşturulması ve nihai senteze ulaşabilmek üzere derinlemesine tartışmalar üç ay boyunca devam etmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular dâhil edilen çalışmalardaki doğrudan alıntılarla desteklenmiş; araştırma süreci tüm açıklığıyla ortaya konmaya çalışılmıştır (Finfgeld-Connett, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde çalışmanın birinci araştırma sorusu olan “İncelenen nitel araştırmalara göre sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin hangi ortak temalara ulaşılabilir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İlgili soru kapsamında tartışmalı konuların anlamı, tartışmalı görülen konular, tartışmalı konuların öğretiminde öğretmen rolleri, öğretim süreci ve engeller olmak üzere beş ana başlık belirlenmiştir.

Tartışmalı Konuların Anlamı

İncelenen çalışmalardaki katılımcıların “tartışmalı konu” kavramının ne anlama geldiği ile ilgili görüşlerin benzer olduğu görülmektedir (Çopur, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Öğretmenler ve öğrenciler tartışmalı konuları, tek bir çözümü ya da tek bir doğru yanıtı olmayan, herkes tarafından farklı yorumlanabilecek meseleler olarak tanımlamaktadırlar:

Tartışmalı konular, üzerinde birden fazla fikir beyan edilebilen konulardır.” [Enes Öğretmen] (Çopur, 2015).

Çoğu insan tartışmalı konu hakkında farklı görüşlere sahip. Yani bir konu hakkında çok fazla görüş varsa o konu tartışmalıdır.” [7E2B] (Öztürk, 2022).

Tartışmalı Görülen Konular

İncelenen çalışmalara göre sosyal bilgiler dersinde tartışmalı görülen konular terör (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022), Kemalizm (Kuş, 2015; Yılmaz, 2012), Ermeni meselesi (Çopur, 2015; Yılmaz, 2012), milliyetçilik - Kürt meselesi (Çopur, 2015; Kuş, 2015), şiddet (Kuş, 2015; Öztürk, 2022), ekonomi - işsizlik (Çopur, 2015), eğitim sistemi (Çopur, 2015; Kuş, 2015), siyaset ve din (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012) olarak ön plana çıkmaktadır. Tartışmalı görülen konuların öğretmenlerin öznel görüşlerine dayandığı, bu gerekçeyle de çeşitlilik gösterdiği görülmektedir:

Türk-Kürt meselesi şu anda ön plana çıkmış durumda her iki tarafın birbirini anlaması ve tanınması açısından mutlaka tartışılmalı konu ve farklı fikirler rahatlıkla ifade edilebilmeli mesela terörle kürtlük meselesini ayırma konusu. [Enes Öğretmen] (Çopur, 2015)

Genel anlamda tartışmalı konular olarak gördüğümüz şeyler mesela Atatürk’ün hayatı ile ilgili. Mesela Atatürk’ün içki kullanması ya da sigara kullanması bu tip konular üzerinde kişilik noktasına değinilmesi yasaklanıyormuş gibi hissedilir. Ama bunun bilinmesi gerekir. Çünkü insanların hataları olabilir. Onu da neticede bir insan olarak göstermek gerekir diye

düşünüyorum. Bunları tarihimizde tabu olarak kabul edebiliriz. Çünkü her insanın her olayın en iyi tarafını gösterme noktasına gidilmiş. [Katılımcı 6] (Yılmaz, 2012)

Genel olarak şiddeti kastediyorum. Kadına yönelik şiddetten bahsetmiyorum, çocuklara, erkeklere ve hayvanlara yönelik şiddetten bahsediyorum. Son zamanlarda buna çokça tanık olunuyor. Bu durumun önüne geçmek için neler yapılabilir, ne gibi önlemler alınabilir? Bunların önüne geçilmesi için önlem alınması gerekiyor. Son zamanlarda buna çokça tanık olunuyor. Bu durumun önüne geçmek için neler yapılabilir, ne gibi önlemler alınabilir? Bunların önüne geçilmesi için önlem alınması gerekiyor. [7E6Ö] (Öztürk, 2022)

Ermeni soykırımını genel olarak güncelliğini koruyan bir konu. Sözde tartışmalar var biliyorsunuz. Tabu olduğunu kesinlikle söyleyebilirim çünkü milliyetçi duygularla değerlendirdiğimiz bir konu. [Katılımcı 1] (Yılmaz, 2012)

Tartışmalı Konuların Öğretiminde Öğretmen Rollerini

İncelenen araştırmaların sadece ikisinde (Kuş, 2015; Öztürk, 2017) tartışmalı konuların öğretiminde doğrudan öğretmen rollerinin belirlenmesi için çalışılmış; her ikisinde de Kelly'nin (1986) dördünlü sınıflaması (1.pozisyon: mutlak nötrlük, 2. Pozisyon: mutlak taraflılık, 3. Pozisyon: nötr tarafsızlık, 4. Pozisyon: kararlı taraflılık) kullanılmıştır. Diğer çalışmalarda ise (Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Ersoy, 2013) belirtilen sınıflama kullanılmamakla birlikte, araştırma bulguları dördünlü sınıflama kapsamında değerlendirilebilecek rollere işaret etmektedir. Tüm çalışmalar birleştirildiğinde, görüşmeler ve gözlemlerden elde edilen veriler doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2. ve 4. pozisyonu sıklıkla tercih ettiği, bunun yanı sıra nadiren 1. ve 3. pozisyonu kullandıkları belirlenmiştir:

Öğretmen her zaman konuyla ilgili fikrini söyler. Ancak bunun arkasındaki gerçeği de söyler. Öğrencilerin özgür ve duyarlı düşüncelerini sağlamaya çalışır. [SSC 7 Gözlem] (Kuş, 2015)

SBÖ2: Farklı din ve millete dâhil insanlar parlamento seçimlerinde temsil edilmeli? Siz bu konuda ne düşünüyorsunuz? Mesela, Süryaniler kendini ifade etmeli mi?

Ö9: Bence etsinler Hocam.

SBÖ2: Devlet bu hakkı veriyor mu peki? Vermiyor işte çocuklar. O yüzden demokrasi yok. Bir şeyleri konuşurken önce inanalım. Mesela herkes kendi düşüncesini açıklamalı. Mesela bir soru daha sizlere. Zorunlu din dersi var. Sizce olmalı mı olmamalı?

Ö5: Bence kaldırılmalı.

SBÖ2: Değil mi? Aferin sana. (SBÖ2 tartışmalı konuların öğretiminde bazen ikinci pozisyonu kullanmaktadır.) Çok güzel teşekkür ederim. Bazılarınız ailelerinizin söylediğini söylüyor. Buradan ailenizin demokratik olup olmadığını anlayabiliyorum. (Gözlem, Öztürk, 2017)

Mümkün olduğu kadar objektif duruyorum ve tartışmayı yönetiyorum; eğer öğretmen konuya taraf olursa otorite olarak görülüyor. [Enes Öğretmen] (Çopur, 2015)

Diğer yandan öğretmenlerin pozisyon tercihlerinde tartışmalı konunun hassaslık derecesinin belirleyici olduğu saptanmıştır (Kuş, 2015). Özellikle uluslararası çatışmalar ve savaş konusunda öğretmenlerin korumacı, duygusal, akılcı ve belirsiz roller sergilediği anlaşılmaktadır. Korumacı tutumdaki öğretmenler, tartışma konusunun program dışında olması ve öğrenci hazır bulunuşluğunun yetersiz olması gibi sebeplerle 1. pozisyonu (mutlak nötrlük) tercih etmektedir:

Aslında bu konuları gündeme getirmiyorum çünkü onlardan etkilenmelerinden endişe ediyorum... gerçekten derinden. Tabii ki o görüntüleri (savaş haberleri) izledim. Korkunç görüntüler vardı. [Öğretmen] (Ersoy, 2013)

Duygusal tutum sergileyen öğretmenler tartışmalı konuya kendi perspektifinden bakarak, 2. pozisyonu (mutlak tarafsızlık) kullanmaktadır:

Öğretmen, (öğrencilerin) İsraililer kendilerinin Allah'ın çocukları olduğuna inanıyorlar ve kendilerini seçilmiş bir ırk olarak görüyorlar, şeklinde -düşünceler belirttiğini, bunu öğretmenlerinden, tarih kitaplarından ve babalarından öğrendiğini sözlerine ekledi. [Gözlem] (Ersoy, 2013)

Akılcı tutumdaki öğretmenlerin tartışmalı konuya tarafsız yaklaştığı ve 4. pozisyonda (kararlı tarafsızlık) konumlandığı ifade edilmektedir:

Bu öğretmen derse "Haberleri izler misin? Ülkemizde ve dünyada neler oluyor?" sorularını sorarak başladı. Öğretmen, İsrail-Filistin çatışmasını öğrencilerinin dünyanın sorunlarını fark etmesi ve onlara çözüm üretmesi için kullandığını anlattı: Amacım onlara dünyada bu tür olayların yaşandığını göstermekti. Çocuklardan neler yapılabileceğini düşünmelerini istedim... Mağdur kim olursa olsun savunmalı, mağduru kim olursa olsun uyarmalıyız... Haksızlığı görmezden gelemeyiz. Bütün dünya bizimdir ve bu olumsuzluklardan herkes etkilenebilir... [Gözlem] (Ersoy, 2013)

Belirsiz tutum sergileyen öğretmenlerin ise 3.pozisyonu (nötr tarafsızlık) tercih ettikleri görülmektedir:

Öğretmenler derste konuyla ilgili görüşlerini açıklamasalar da öğrencilerinin görüşlerini ifade etmelerine izin vermişlerdir. [Gözlem] (Ersoy, 2013)

Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde benimsedikleri pozisyonlarda bir diğer belirleyicinin, öğretmenlerin kendi ideolojileri olduğu görülmektedir (Demir ve Pişmek, 2018).

Özellikle İnkılap Tarihi gibi tartışmalı konulara açık görülen derslerde öğretmenlerin görüşlerini açıklayıp açıklamamaya yönelik tutumları, tartışmalı konuların öğretimindeki pozisyonlarını etkilemektedir:

Öğrencilerimin başkaları tarafından zehirlenmesine izin veremem. [P5, Görüşme] (Demir ve Pişmek, 2018)

P4'ten çok etkilendiğini belirten bir öğrenci (BC lakaplı) Efendim/Hanımfendi, bir televizyon kanalında Şapka Reformu'nun gereksiz olduğunu söylediler dedi. Öğretmen, onları veya ne bildiklerini umursama. Sadece insanları karıştırıyorlar. Bu bir yalan. P4, tartışmalı konuların sınıfta tartışılmasına izin vermedi. [P4 Gözlem] (Demir ve Pişmek, 2018)

Bu bulgulara göre öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde seçtikleri pozisyonların tartışmalı konunun bağlamına ve öğretmenlerin kendi ideoloji ve tutumlarına göre şekillendiği, konuya göre değişiklik gösterdiği görülmektedir.

Tartışmalı Konuların Öğretimi

Tartışmalı konuların öğretim süreci incelendiğinde, öğretmenlerin bu süreci nadiren yapılandığı, sınıf içerisinde kendiliğinden gelişen tartışmalar yürüttüğü ortaya çıkmaktadır

(Baki Pala, 2020). Diğer yandan en sık kullanılan tekniklerin anlatım ve soru-cevap olduğu görülmektedir (Çopur, 2015; Öztürk, 2017; Kuş, 2015):

Genel olarak tartışmalı konuların öğretiminde anlatım, soru cevap, çok nadir tartışma yöntemi ve tekniğini kullanmaktadır. [SBÖ1] [Gözlem] (Öztürk, 2017)

Soru-cevap şeklinde çocukların fikirlerini alıyorum. Çocuklar kendi düşüncelerini kendileri oluştursun ve konuşsun istiyorum. [Eren Öğretmen, Görüşme] (Çopur, 2015)

Tartışmalar sırasında öğretmenler tarafından en sık yapılan etkinlik konu hakkında bilgi vermek olmuştur. [Gözlem] (Kuş, 2015)

Tartışmalı konuların öğretim sürecinde öğretmenlerin demokratik sınıf ortamı oluşturmaya önem verdiği görülmektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2017). Bu süreçte demokratik sınıf ortamı hem tartışmalı konuların öğretimi hem de sosyal bilgiler dersinin doğası itibarıyla gereklilik olarak algılanmakta, öğretmenler tartışma ortamı oluşturabilmek için sınıfın demokratik olması gerektiğini savunmaktadır:

Bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak öncelikli hedefim demokratik bir sınıf ortamı kurarak aktif vatandaşlar yetiştirmek çünkü şimdiye kadar bizler de dahil pasif vatandaşlar yetiştirildi. Bunun yerini artık aktif vatandaşlık almalı. Bunu öğretmek için en iyi yer okul ve öğretilen en iyi ders ise sosyal bilgilerdir [STT-3/M, Görüşme] (Kuş, 2015)

Demokratik sınıf ortamı oluşturmaya özen göstermektedir. [SBÖ8, Gözlem] (Öztürk, 2017)

Öğrencilerimi tartışmalı konulara katılım konusunda teşvik etmek için sınıfta demokratik bir ortam oluşturmaya çalışıyorum. Çocuklar görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmeli ve bir konu hakkında farklı duygu ve düşüncelerini demokratik bir şekilde ifade etme hakkına sahip olduklarını bilmeliler. [Enes Öğretmen, Görüşme] (Çopur, 2015)

Demokrasi bir kültürdür. Bu da dediğin gibi demokratik bir ortamda sağlanabilir. [Filiz, Görüşme] (Baki Pala, 2020)

İncelenen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda tartışmalı konuların öğretim sürecinde demokratik sınıf ortamı oluşturulmasına verilen önem öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra kullanılan yöntemlerin sınırlı kaldığı, hedeflenen demokratik sınıf ortamı için destekleyici olmadığı, anlatım ve soru-cevap dışında yöntem-teknik çeşitliliği sağlanamadığı görülmektedir.

Tartışmalı Konuların Öğretimindeki Engeller

Araştırma kapsamındaki çalışmalar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, tartışmalı konuların öğretimine ilişkin pek çok ortak engelin varlığı tespit edilmiştir. Söz konusu ortak engeller; yanlış anlaşılma kaygısı ve yasal yaptırımlardan çekinme, tartışma ve iletişim becerilerinde yetersizlik ve program içeriğinin yoğunluğu alt temalarında ele alınmıştır (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Tartışmalı konuların öğretimindeki en büyük engelin öğretmenlerin, tartışmaların öğrenciler aracılığı ile velilere yanlış aktarılmasıyla oluşabilecek yasal yaptırımlardan çekinmeleri ve kendilerini ifade etme şansı bulamayacaklarından kaygı duymaları olduğu görülmektedir:

Genelde müfredat dışına çıkamıyoruz. Çıktığımız zaman sıkıntı çıkabiliyor. Çocuk ailesine direkt yansıtıyor. Ailesi gelip idareye başvurabilir. [Enes Öğretmen, Görüşme] (Çopur, 2015)

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... [İsmail, Görüşme] (Baki Pala, 2020)

Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi sırasında yaşadıkları kaygı, veli şikâyetlerinden hareketle idari yaptırıma varabilmekte, bu durum tartışmalı konulara sınıf içerisinde yer verilmesine engel teşkil etmektedir. Tartışmalı konuların öğretime yönelik öğrenci görüşleri de (Öztürk, 2022), öğretmenlerin yaşadığı bu kaygıyı doğrular niteliktedir:

Sınıfta siyasi partileri tartışmak veya hükümet hakkında konuşmak çoğu zaman mümkün olmuyor. Konuşma sırasında söylenenler daha sonra ailelerimize ve hatta okul yönetimine iletilmektedir. [6K5Ö, Görüşme] (öğrenci) (Öztürk, 2022)

Tartışmalı konuların öğretimindeki engellerden bir diğeri, tartışma ve iletişim becerilerinde yetersizliktir. Bu yetersizliğin kendi deneyim ve eğitim eksikliklerinden kaynaklandığını ifade eden sınırlı sayıda öğretmen olduğu, büyük bir kısmının belirtilen beceri eksikliklerinin öğrencilerden kaynaklandığını ifade ettiği belirlenmiştir. Tartışmalı konuların öğretiminde kendilerini yetkin görmeyen öğretmenler bu durumu “Öğretmesem de öğrencilerin tartışmalı konulardan haberdar olduğunu biliyorum... Aslında ben tartışmalı konuları nasıl öğreteceğimi bilmiyorum” [P6] (Demir ve Pişmek, 2018) şeklinde ifade ederken, tartışma ve iletişim becerilerindeki eksikliği öğrencilere atfeden öğretmenler, öğrencilerin saygı duyma (Kuş, 2015); etkin dinleme, açık fikirli olma (Baki Pala, 2020); sorgulama (Kuş, 2015) ve hazır bulunuşluk (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012) alanlarında problemleri olduklarını vurgulamıştır:

Karşılaştığım önemli sorunlardan biri saygısızlık. Öğrenciler birbirlerini dinlemeye tahammül etmezler; farklı görüşlere saygı yok Çocuklar, diğer insanların farklı düşünebileceğini kabul etmezler [STT 11/F öğretmen] (Kuş, 2015)

Sosyal bilgiler dersinde, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda bu çocuklar hangi konuların tabu, hangi konuların tartışmalı olduğunu bilmez. Yani hayata bakış açısı zaten olgunlaşmamıştır ki... Dolayısıyla öğrencilerin bu konuda tartışma yaratabilecek pozisyonda olduklarını düşünmüyorum. [Katılımcı 6] (Yılmaz, 2012)

Tartışmalı konuların öğretiminde tartışma ve iletişim becerilerindeki eksikliklerin engel haline gelmesi öğrenciler tarafından, “Çünkü benim fikrim ve bir başkasının fikri farklı olduğunda sınıfta çok fazla kavga ve çatışma oluyor. Bu fiziksel olarak değil, sözlü olarak gerçekleşir. Özellikle siyaset, siyasi partiler veya hükümetle ilgili konularda olur...” [7K5Öğrenci] (Öztürk, 2022) şeklindeki öğretmen görüşleriyle paralellik gösterirken; gözlem verileri de (Kuş, 2015) öğrencilere yönelik bu algıyı destekler niteliktedir:

Sınıftaki (gözlemci) varlığımızdan dolayı öğretmen çok temkinlidir; konular ortak olduğunda öğretmen sadece kitapta yazılanları öğrencilere okutuyor. Öğretmen hareket etmiyor ve öğrenciler sorgulamadıkları için bir tartışma ortamından bahsetmek mümkün değildir. [SSC-6 Gözlem] (Kuş, 2015)

Tartışmalar sırasındaki en ciddi sorun, tartışmaların çok sığ olması ve öğrencilerin birbirini dinlememesidir. Demokrasi, basın özgürlüğü, insan hakları, düşünce özgürlüğü gibi konulardaki tartışmalarda toplumsal sorunlar tartışılırken öğrenciler görüşlerini ifade eder ancak

tartışmalarda bir tartışma kurgusu oluşmaz. Sürekli aynı öğrenciler tüm konular hakkında konuşmak isterler [SSC-2 Gözlem] (Kuş, 2015)

Tartışmalı konuların öğretimine ilişkin diğer engelin program içeriğinin yoğunluğu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmalardaki katılımcılar tartışmalı konuları, sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer almadığı gerekçesi ile sınıfa taşımamayı tercih ettiklerini belirterek, programdaki içeriğin hâlihazırda yoğun olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan öğretmenlerin özellikle sekizinci sınıfta liselere giriş sınavlarına önem verdiği, bu sebeple sadece programı takip ettikleri; tartışmalı konuları program dışı ve zaman kaybı olarak algıladıkları ortaya çıkmaktadır:

Tartışmanın olabilmesi için müfredatın daha az yoğun ve esnek olması lazım. [Işıl Öğretmen] (Çopur, 2015)

Sosyal bilgiler tartışmalı konuları bence ele alıp incelemiyor. Benim görüşüm programlar da değişmiş olmasına rağmen yok. [Katılımcı 4] (Yılmaz, 2012)

Sınavlar (TEOG) da bir engel, sınav odaklı bir eğitim sistemimiz olduğu için tartışmalı konular gereksiz görülebiliyor. [Barış Öğretmen] (Çopur, 2015)

Görüldüğü gibi, tartışmalı konuların öğretim programlarında yer almaması, bahsi geçen konuların tartışılmasının öğretmen inisiyatifine bırakıldığını göstermektedir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu olan “İncelenen nitel araştırmaların ortak bulguları ışığında, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların etkili öğretimine ilişkin nihai sentez nedir?” sorusuna yanıt aranmış; çalışmaların ortak temaları üzerine yapılan değerlendirmelerin sonucunda ulaşılan sentez, “tartışmalı konuların etkili öğretimi” üzerine odaklanarak üretilmiştir. Zira incelenen çalışmalarda, tartışmalı konuların öğretiminin her zaman “etkili” olmadığı görülmüş; derslerde tartışmalı konuların yer almasının, onu etkili bir şekilde öğretmeye yetmediği anlaşılmıştır. Bu bağlamda tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmesi için üretilen nihai sentez, öğretim programı odaklı girişimler, yasal düzenlemeler ve öğretmen odaklı girişimler olmak üzere üç ana başlıkta açıklanmıştır.

Öğretim Programı Odaklı Girişimler

Tartışmalı konuların resmi öğretim programları ve ders kitapları, öğretmen kılavuzları, yardımcı kitaplar, etkileşimli web siteleri vb. gibi program kaynaklarına dâhil edilmesi, nitelikli sosyal bilgiler öğretimi için sentez kapsamında ele alınan önerilerden biridir. Sistematik ve karşılıklı bir şekilde incelenen çalışmalar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları öğretim sürecine dahil etmekten kaçındığını ortaya çıkarmıştır (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Bu durum ilk incelemelerde veli tepkisine atfedilmesine rağmen yapılan ayrıntılı analiz, öğretmenlerin temel kaygısının program dışına çıkmış olma durumu olduğunu göstermiştir. Olası bir şikâyete karşı resmi programı hesap verebilirliği sağlamada güçlü bir dayanak olarak kullanan öğretmenler, tartışmalı konuların programlarda yer almaması sebebiyle yasal yaptırımlar karşısında kendilerini savunma ve ispatlama şansı bulamayacaklarından endişe etmekte ve derslerde tartışmalı konulara yer vermemektedir. Diğer yandan belirtilen kaygıları taşımayan ya da tartışmalı konuların öğretimine özellikle önem veren öğretmenlerin tartışma ve iletişim becerileri gelişmiş; eleştirel düşünebilen, ifade özgürlüğünün farkında, katılımcı öğrenciler yetiştirdikleri

düşünüldüğünde, tartışmalı konuların öğretiminin öğretmen inisiyatifine bırakılmasının eğitim eşitsizliğine sebep olacağı; öğrencilerin eşit ve adil eğitim hakkını ihlal edebileceği söylenebilir. Elde edilen bulgular tartışmalı konuların resmi programa dâhil edilmesinin, öğretmen hesap verebilirliğine katkıda bulunacağını, eğitim eşitsizliklerini azaltacağını, program dışına çıkma kaygısını azaltarak öğretmen özerkliğini destekleyeceğini düşündürmektedir.

Tartışmalı konuların öğretim programları kapsamında daha çok ele alınması önerisinin bir diğer gerekçesi, öğretmenlerin özellikle üst kademeye geçiş sınavına girilen sınıf seviyelerinde (8. sınıf), sınav kapsamında yer almayacak içerik ve etkinlikleri öğretim süreçlerine dâhil etmemeleridir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Yılmaz, 2012). Nitekim öğretmenlerin özellikle sekizinci sınıf seviyesinde programın içerik boyutuna bağlılıklarının yüksek olduğu, sınav kapsamında yer almayacak içerikleri “gereksiz” (Çopur, 2015) olarak nitelendirdikleri görülmektedir. Tartışmalı konuların öğretim programlarına dahil edilmesi, öğretmenlerin tartışmalı konuları ekstra program yerine resmi program kapsamında değerlendirmelerini sağlayarak, tartışmalı konuların öğretiminin yaygınlaştırılmasına destek olacaktır.

Öğretim programlarında yapılabilecek düzenlemelere paralel olarak, program kaynaklarının da tartışmalı konuların öğretimini desteklemesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Remillard (2018), program kaynaklarını; ders kitapları başta olmak üzere televizyon, radyo, sinema ve diğer basın ve yayın araçlarını ilgili bakanlık tarafından onaylanmış, ticari amaç taşıyan ya da taşımayan materyaller olarak sınıflandırmakta; eğitim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak tanımlamaktadır. İncelenen çalışmalar, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde ne tür kaynaklar kullanabileceklerini ya da bu kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini bilmediklerini göstermektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012). Ek olarak ders kitaplarının da tartışmalı konuların öğretimini destekleyecek nitelikte yapılandırılmadığı, öğretmenlerin ders kitaplarını öğretim programıyla eşdeğer kabul edip, kitaplar yardımıyla içerik aktarımı yaptığı anlaşılmakta; bu durum sadece tartışmalı konuların öğretimiyle değil, öğrenci merkezli öğretim anlayışıyla da çelişmektedir. Belirtilen açıklamalar dahilinde ortaya çıkan önerilerden biri, özellikle ders kitaplarında tartışmaya yönlendirici etkinlik örneklerine yer verilmesidir. Ders kitaplarının, görsel malzemelerin, video/film ya da kısa filmlerin, medyanın ve gazete, dergi gibi basılı iletişim araçlarının tartışmalı konuların öğretimi kapsamında sosyal bilgiler öğretim programlarına ve öğretim materyallerine dâhil edilmesinin, programın öğrencilerin “Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri”, “Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri” ve “Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları”(MEB, 2018, s.8) gibi özel amaçları gerçekleştirme ile “yaşama yakınlık”, “güncellik” ve “açıklık” (Tan, 2021) gibi öğretim ilkelerini gözetmeye doğrudan hizmet ettiği söylenebilir.

Son olarak öğretim programlarında ve program kaynaklarında tartışmalı konuların öğretimini destekleyici yeniliklere gidilmesinin; sosyal bilgilerde amaçlanan, toplumu ilgilendiren konularda diyalog kurabilme ve politik konularda katılımcı vatandaşlar yetiştirebilme (Yılmaz, 2012) anlayışına da hizmet edeceği söylenebilir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazandırılması hedeflenen “politik okuryazarlık, eleştirel düşünme, sosyal katılım, problem çözme, yenilikçi düşünme empati, iletişim” gibi başat beceriler ile “saygı, adalet, barış, duyarlılık, sorumluluk” gibi değerlerin varlığı (MEB, 2018 s.9), öğretim programı ve program kaynaklarında tartışmalı konulara yer verilmesinin gerekliliğini ortaya koymada kanıt niteliğindedir. İncelenen

çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminden kaçınmaları, özellikle politik konulara tabu gözüyle bakmaları programın misyonuyla ters düşmekte, ihmal edilen/göz ardı edilen/ /dışlanan programın kapsamını fazlasıyla genişletmektedir. Özetle, sosyal bilgiler dersiyle amaçlanan öğrenci profiline ulaşabilmek, tartışmalı konuların tabu konular haline gelmesini önleyerek ihmal edilen program kapsamını daraltmak ve tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili (programlardan kaynaklanan) problemleri azaltmak üzere, öğretim programlarının ve program kaynaklarının tartışmalı konuları içerecek ve tartışma/uzlaşma kültürünü destekleyecek nitelikte düzenlenmesi önerilmiştir.

Yasal Düzenlemeler Yapılması

Araştırma kapsamında incelenen çalışmalar, tartışmalı konuların öğretimindeki engellerden birinin de öğretmenlerin olası şikâyet ve yanlış anlaşılmalara karşısında savunmasız ve güvensiz hissetmeleri olduğunu göstermektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Bu durumda tartışmalı konuların resmi programa ve program kaynaklarına dahil edilmesi, öğretmen hesap verebilirliği açısından etkili bir öneri olarak değerlendirilse de yeterli görülmemektedir. Dolayısıyla bazı yasal düzenlemelerin yapılması gereklidir.

Türkiye’de öğretmenlerin akademik özgürlüklerinin kapsam ve sınırlarının yer aldığı herhangi bir resmi altyapı olmamakla birlikte, hesap verebilirliği sağlamada velilere orantısız güç sağladığı düşünülen, “öğretmen şikâyet hattı” olarak da algılanan ALO 147 (Milli Eğitim Bakanlığı İletişim Hizmetleri), CİMER (Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi) yoluyla şikâyet bildirimini gibi hizmetler, öğretmenlerin çalışma verimini ve motivasyonu düşürmekte (Külünkoğlu, 2017; Özer, 2014); tartışmalı konuların öğretimindeki güvensizliğini pekiştirmektedir. Oysa hesap verebilirliğin katı bir şekilde uygulanması; sağlıksız bir baskıya, içeriğin yüzeysel bir şekilde ele alınmasına, akademik özgürlüğün yok sayılmasına ve öğretmenlere haksızlık edilmesine yol açmaktadır (NCSS, 2007). Mevcut durum ile araştırmaya dahil edilen çalışmalarda öğretmen görüşleri, tartışmalı konuların öğretiminde öğretmen özerkliğinin -özellikle de yetki ve sorumluluk boyutunda (Öztürk, 2011)- sağlanabilmesi için, ilköğretimde akademik özgürlük ile ilgili yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir.

Akademik özgürlük kavramı, üzerinde uzlaşılan bir tanıma sahip olmamakla birlikte, akademisyen ve öğrencilerin araştırma, yayım, öğretme ve öğrenme alanlarında baskı ve yönlendirmeden uzak, verimli çalışabilmeleri için ihtiyaç duyulan haklar olarak ifade edilmektedir (Altbach, 2001; Seggie ve Gökbel, 2017; Yang ve Kang, 2022). Yükseköğretim kurumları kapsamında tartışılan bu kavram, ilk ve orta öğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma ve değerlendirme becerilerini geliştirme; öğretmenlerin mesleki özerkliğini sağlama amaçları ile eğitim misyonundaki ortaklıklar gerekçesiyle K-12 sisteminde de tartışılmaya başlanmıştır (Maxwell vd., 2019; Uerling, 2000). Tartışmalı konuların öğretiminde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaygıları düşünüldüğünde, mikro düzeyde öğretmenlerin akademik özgürlük sınırlarının belirlenmesi, öğretmenlerin olası şikâyetler karşısında kendilerini ifade edebilecekleri yetkin kurulların oluşturulması, şikâyetler karşısında doğrudan muhatap kabul edilen okul idaresinin tartışmalı konuların öğretim süreci ve öğretmenlerin akademik özgürlükleri kapsamında bilgilendirilmesi; bu amaçla okul idareleri, üniversiteler, sendikalar, barolar ile milli eğitim müdürlükleri gibi ilgili kurumların iş birlikli çalışması önerilebilir. Makro düzeyde ise K-12 sisteminde öğretmenlerin akademik özgürlükleri kapsamında detaylı

araştırmalara başlanması, ilgili konularda kapsayıcı mevzuat değişikliklerinin yapılması gerekli görülmektedir.

Öğretmen Odaklı Çalışmalar

Tartışmalı konuların öğretime yönelik diğer sentez öğretmenlere odaklıdır ve bunlar tartışma ve iletişim becerilerini destekleme, tartışmalı konuların öğretime yönelik pedagojik alan bilgisi destekleme olarak başlıklandırılmıştır.

Öğretmenlerin tartışma ve iletişim becerilerinin desteklenmesi. İncelenen araştırmalara göre tartışmalı konuların öğretimindeki engellerden biri, öğrencilerdeki tartışma ve iletişim becerilerinin yetersiz olmasıdır. Araştırmalardaki katılımcı öğretmenler, öğrencilerin temel iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu bu sebeple tartışmaların sürdürülebilir olmadığını belirtmiştir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012). Öğrencilerdeki iletişim ve tartışma becerilerinin öğretmenler tarafından geliştirilmesi gereken nitelikler olduğu düşünüldüğünde, bahsedilen beceri eksikliklerinin öğretmenlerden kaynaklandığı ironik bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim az sayıda öğretmen tartışmalı konuların öğretimindeki engellerin kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını vurgulamış, katılımcıların büyük bir kısmı ise bu yetersizlikleri öğrencilere atfetmiştir (Demir ve Pişmek, 2018). Bu durumda öğrencilerin iletişim ve tartışma becerilerindeki yetersizlikler sonuç, öğretmenlerin belirtilen becerileri öğrencilere kazandıran öğretim süreçlerini işe koşamamaları ise sebep olarak ifade edilebilmektedir. Bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tartışma ve iletişim becerilerini geliştirici eğitimlerle desteklenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenler için tartışma ve iletişim becerilerini geliştirici mesleki gelişim programları, beceri atölyeleri ya da çalıştaylar gibi etkileşimli ve uygulamalı öğrenme ortamları oluşturulması, uzun dönemli ve okul temelli bir süreç içinde desteklenmesi önerilebilir. Diğer yandan eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile pedagojik formasyon sertifika eğitimi programlarındaki adaylar için de benzer eğitimlerin, belirtilen engelleri gidermede etkili olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin Tartışmalı Konuların Öğretime Yönelik Pedagojik Alan Bilgisinin Desteklenmesi. Tartışmalı konuların öğretiminde engel görülen konulardan biri de öğrencilerin tartışma yürütebilecek bilişsel gelişime sahip olmadığı görüşüdür (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2017; Yılmaz, 2012). Sosyal bilgiler dersini alan öğrencilerin 10-14 yaş aralığında olduğu düşünüldüğünde, soyut ve mantıksal düşünme, hipotetik düşünme becerilerine sahip oldukları; görece kavramları anlamlandırabildikleri, tümdengelsel ve tümevarımsal stratejileri kullanarak görüş geliştirebildikleri, ek olarak da toplumsal konularla ilgilendikleri ve sorumluluk almaya istekli oldukları görülmektedir (Tan, 2021). Bu durumda öğrenci hazır bulunuşluğunun tartışmalı konular için yetersiz olduğu görüşü bilimsel bir kanıdan ziyade, öğretmenlerin önyargılarına dayanıyor gibi görünmektedir. Öğrencilere yönelik önyargıların ortadan kaldırılması, dolayısıyla da bu önyargıların tartışmalı konuların öğretiminde engel olarak algılanmasını önlemek üzere öğretmenlere, tartışmalı konuların öğretimi odaklı pedagojik alan bilgilerini artırıcı eğitimler düzenlenmesi gerekli görülmektedir. Shullman (1987) tarafından alan yazına kazandırılan pedagojik alan bilgisi kavramı (pedagogical content knowledge), "Bir alanda devamlı olarak öğretilen konular için, fikirlerin en kullanışlı gösterimi, en etkili benzetmeler, örnekler ve açıklamalarla konuyu anlaşılabilir hale getirme becerisi" olarak tanımlanmaktadır (s. 4). Başka bir ifadeyle pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin kendi uzmanlık

alanları ile diğer branşlarla paylaşılan genel pedagoji bilgisinin harmanlanarak, öğretmenlerin uzmanlık alanına özel pedagojik bir birikim oluşturmalarıdır. Tartışmalı konuların etkili bir şekilde öğretilmesi için, sosyal bilgiler branşında pedagojik alan bilgisi kapsamında değerlendirilmesi; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrencilerinin pedagojik potansiyellerini kavrayabilecek ve tartışmalı konuların öğretimi bu kapsamda ele alabilmelerini sağlayacak şekilde desteklenmesi gerekmektedir.

İncelenen çalışmalar, oldukça az sayıda öğretmenin tartışmalı konuların öğretiminde bilinçli hareket ettiğini göstermektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Öztürk, 2017; Kuş, 2015). Tartışmalı konuların öğretiminde öğretmen pozisyonları mutlak nötrlük (sınıfta tartışmalı konulara yer verilmez), mutlak taraflılık (öğretmen kendi görüşünü empoze eder), nötr tarafsızlık (sınıfta tartışmalı konulara yer verilir fakat öğretmen kendi fikrini açıklamaz) ve kararlı taraflılık (sınıfta tartışmalı konulara yer verilir, öğretmen de kendi fikrini açıklar) şeklinde sınıflandırılmaktadır (Kelly, 1986). Bu pozisyonlardan kararlı taraflılık, demokratik sınıf ortamlarının oluşturulabilmesi ve tartışmalı konuların öğretimi için en uygun pozisyon olarak ifade edilmektedir (Kelly, 1986). İlgili çalışmalar kapsamında katılımcı öğretmenlerin pozisyonlarını bilinçli seçmediği; pozisyonların öğretmenlerin kişisel özellikleri ve ideolojilerine göre şekillendiği ortaya çıkmıştır. Bu bulgular ışığında tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenlerin pozisyonları hakkında farkındalığını artırıcı girişimler önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi konusunda kapasitelerinin geliştirilmesi için öncelikli olarak tartışmalı konuların öğretimi için gereken yetkinliklerin tanımlanması, daha sonra ise bu yetkinlikleri kazandırıcı eğitimlerin planlanması önerilebilir. Özetle, tartışmalı konuların öğretiminin tartışma ve iletişim becerilerine ek olarak yöntem/teknik bilgisi gerektirdiği; mevcut beceri ve bilgi birikiminin tartışmalı konuların öğretiminde yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu durumda tartışmalı konuların öğretiminin pedagojik alan bilgisi kapsamında ele alınması; öğretmen ve öğretmen adaylarının bu alanda kapasite geliştirmelerini destekleyici eğitimlerin sağlanması önerilebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular, farklı çalışmalardaki katılımcıların tartışmalı konulara yükledikleri anlamların benzer olmasının yanı sıra, bu konuların ne olduğu hususunda ortak bir kanı olmadığını göstermiştir (Çopur, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Öğretmen ve öğrenciler tartışmalı konuları tek bir çözümü ya da tek bir doğru yanıtı olmayan, herkes tarafından farklı yorumlanabilecek meseleler olarak tanımlarken; tartışmalı konular eğitim sistemi, siyaset, din, etnik meseleler, ekonomi, hak ve hürriyetler, medya, internet, küresel ısınma ve GDO gibi sosyo-bilimsel konular kapsamında geniş bir çerçeveye yayılmaktadır (Çopur, 2015; Kuş, 2015; Öztürk, 2022; Yılmaz, 2012). Bu durumda bir konunun hem tartışmalı hem de öğretmek için yeterli derecede önemli olduğu yargısına varma sorumluluğunu alacak olanların, öğretmenler olduğu söylenebilir (Dearden, 1981; Gardner, 1984). Alan yazın bir konunun tartışmalı olup olmadığının kararlaştırılmasında iki temel görüş etrafında şekillenmektedir. Bu görüşlerden ilki, üzerinde uzlaşmaya varılamayan ve farklı fikirlerle savunulabilen her konunun tartışmalı kabul edilmesi iken (Bailey, 1971); kabulü yaygın olan diğer görüş, ortaya atılan her fikrin aynı zamanda kabul edilebilir ve makul gerekçelerle savunulabilir olması gerektiğine dayanmaktadır. Bununla birlikte hangi konuların tartışmalı kabul edileceği konusunda çeşitli ölçütler belirlenmiş (Berg ve diğ., 2003; Dearden, 1981; McCully, 2006; Yacek, 2018) ve tartışmalı konular öğretiminin desteklenmesi amaçlanmıştır. Örneğin, öğretmenlerin hangi konuların tartışmalı kabul

edeceklerinden, bu konuları sunarken benimseyecekleri rollere kadar verecekleri her bir kararda bilinçli olmanın önemine değinen Kindlinger ve Hahn-Laudenberg (2023), tartışmalı konuların seçiminde davranışsal, politik ve epistemolojik ölçütleri kullanmıştır. Bu ölçütler ile öğretmenlerin tartışmalı konularda fikirler makul olmasa bile, her bir fikre eşit mesafede durmanın yanlış öğrenmelere sebep olabileceği sonucuna ulaşarak, demokratik ve rasyonel olanın tartışılması konusunda öğretmenlere sorumluluk yüklemiş; tarafsız kalmanın sorumluluktan kaçma anlamına geldiğini ifade etmiştir. Bu bakış açısı Hess'in (2004), tarafsızlığın eğitimciler için en çekici yol olarak görülmesine rağmen yanlış eşdeğerlik sorunlarına ve aynı zamanda meşru olanı neyin oluşturduğuna dair anlaşmazlıklara yol açabileceğine yönelik görüşü ile de paralellik göstermektedir. Oysa araştırma bulguları öğretmenlerin bu tür sorumluluklar almaktan imtina ettiğini, yanlış anlaşılmalara ya da yaptırımlara mahal verecek konuları sınıf içerisine taşımaktan çekindiklerini, tarafsız kalmayı tercih ettiklerini; bu durumun tartışmalı konuların öğretiminde önemli bir engel olduğunu göstermektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili öğretmenlerin benzer çekincelerinin olduğu görülmektedir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Gindi ve Elrich, 2018; Hess, 2004; Jerome ve Elwick, 2020; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Rambosk, 2011; Yılmaz, 2012). Tartışmalı konuların öğretiminin önemi ve yukarıda belirtilen çekinceler dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde rahat ve güçlü bir biçimde tartışmaları konuları ele alabilmeleri için meta sentez, ilk kez bu çalışmada sunulmuştur. Başka bir deyişle, bu çalışma ile tartışmalı konuların etkili öğretime ilişkin nitel araştırmalardan damıtılan ve Türkiye'nin konu ile ilgili sorunlarına çözüm önerisi sunmaya dönük özgün bir sentez ortaya koymak hedeflenmiştir.

Yapılan analizler, öğretmenlerin resmi öğretim programını hesap verebilirlik kapsamında bir dayanak olarak kullandıklarını, tartışmalı konuların programda yer almaması sebebiyle program dışına çıkmaktan endişe duyduklarını göstermiştir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Öztürk, 2017, 2022; Yılmaz, 2012). Ayrıca öğretmenlerin üst kademelere geçiş sınavlarında yer almayan içerikleri "gereksiz" olarak değerlendirdikleri ve öğretim süreçlerine dâhil etmedikleri ortaya çıkmıştır (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Yılmaz, 2012). Benzer sonuçlar fen bilgisi öğretmenleri (Gözüm, 2015; Gürbüzkol ve Bakırcı, 2020), sınıf öğretmenleri (Gözüm, 2015; Öntaş, Yıldırım, Egüz ve Kaya, 2020), Türk dili ve edebiyatı ile felsefe grubu gibi sosyal alanlar öğretmenleri (Yazıcı ve Seçgin, 2010) ve tarih öğretmenlerinin (Günel ve Ramazan, 2016) görüşlerinde de ortaya çıkmıştır. Misco ve diğerlerinin (2018), Japon öğretmenlerle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış; öğretmenlerin büyük ölçüde programı yetiştirme ve giriş sınavlarına hazırlama kaygısı taşıdığından tartışmalı konulara vakit ayırmadığına, bu durumun ise temelde bir paradigma sorunu olduğuna değinilmiştir. Barton ve McCully (2007) de, öğretmenlerin zaman zaman kendilerini programa sıkışmış hissedebileceğini belirtmiş, bu sorunun programların daha esnek tasarlanması ve öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarına göre programları uyarlamasıyla aşılabileceğini ifade etmiştir. Tartışmalı konuların öğretiminin eleştirel düşünme, empati ve saygı becerilerini geliştirme, karar verme, problem çözme, kanıt kullanma ve farklı bakış açılarına değer verme ve demokratik alışkanlıklar kazandırarak aktif vatandaş yetiştirme (Berg vd., 2003: Evans, 1989; Harwood ve Hahn, 1990; Hand ve Levinson, 2012; Hess, 2004; NCSS, 2010; Ochoa-Becker, 1999; Rambosk 2011; Stradling vd., 1984) boyutlarındaki katkıları göz önünde bulundurulduğunda, resmi program kapsamına dahil edilmesi gerektiğine yönelik senteze ulaşılmış; bu sayede öğretmenlerin program dışına

çıkma kaygısı azaltılarak tartışmalı konuların öğretiminde daha aktif, özerk ve esnek olacakları düşünülmüştür.

Resmi öğretim programları ve program kaynaklarında tartışmalı konulara yer verilmesi öğretmen hesap verebilirliğini desteklese de öğretmenlerin yasal yaptırımlar karşısında kaygı duymasını engelleyememektedir. Benzer kaygıların yaşandığı ülkelerde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin akademik özgürlüklerini destekleyici yasal düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir (Jerome ve Elwick, 2020; NCSS; 2010; Oulton vd., 2004; Stradling, 1984; Uerling, 2020). Örneğin tartışmalı konuları vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alan İngiltere’de Vatandaşlık Öğretimi Derneği (The Association for Citizenship Teaching [ACT]) ve Vatandaşlık Danışma Grubu’nun (Advisory Group for Citizenship) iş birliği çalışarak öğretmenlerin tartışmalı konularda yaşadıkları zorluklara dair kılavuzlar oluşturmuştur (Jerome ve Elwick, 2020). Ek olarak Yeterlilikler ve Program Kurumu, öğretmenlerin belli durumlarda fikirlerini açıklamaları gerektiğini kabul ederek zorluklarla karşılaştıklarına neler yapabileceklerine yönelik yaklaşımlar önermektedir (Oulton vd., 2004). Cassar ve diğerleri, (2023) ifade özgürlüğü dersinde Hz. Muhammed’in karikatürlerini gösterdiği iddiaları nedeniyle bir öğretmenin öldürülmesinden sonra Hollanda’da öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminden kaçınma eğilimi gösterdiklerini, fakat okul politikaları desteği ile tartışmalı konuların öğretimine devam ettiklerini belirtmiştir. İlköğretimden ortaöğretim seviyesine tartışmalı konuların öğretimine büyük önem veren Kuzey İrlanda örneğinde ise, programın tartışmalı konuların öğretimini destekleyecek şekilde düzenlendiği; Kamu Politikaları Müzakereleri (Public Policy Deliberations), Tartışmalı Kamu Konuları (Controversial Public Issues) ve Yapılandırılmış Akademik Tartışmalar (Structured Academic Controversies) gibi didaktik stratejilerle öğretmenlerin güçlendirildiği; hatta bu stratejilerin sınıf içi uygulamalara ne ölçüde entegre edildiğine yönelik okul yönetimlerinden yıllık raporlar talep ettiği görülmektedir (King, 2009). Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ise, öğrenci başarısı için yüksek standartlı hedefler değerli kabul edilse de, öğretmenlerin programlarda karar verici olarak rol almaları için güçlü bir akademik özgürlük standardı gerektiği belirtilmektedir (NCSS, 2010). Örneğin Zimmerman ve Robertson (2020), pek çok okul bölgesinin ve eyalet eğitim kurumunun tartışmalı konulardaki sınıf eğitimini engellemek yerine teşvik etmeyi amaçlayan resmi politikaları olduğuna, tartışma kültürünün merkezi bir özellik haline geldiğine değinmiştir. Benzer şekilde Avustralya’da “Okullarda Tartışmalı Konular” politikası ve bu politikanın nasıl uygulayacağına yönelik prosedürler yer almaktadır. Bahsedilen politik belgelerin dayandığı argüman ise okulların rasyonel söylem ve objektif çalışmaya, öğrencilerin iş birliği yoluyla toplum yaşamına aktif ve nitelikli katılımı için sosyal konulara hazırlanmaya uygun ve tarafsız yerler olduğudur (Mcpherson vd., 2023). Bu kapsamda öğretim uygulamalarına yönelik şikâyet ve eleştiriler için akademik özgürlüğü koruyan yazılı bir politika ve mevzuata sahip olunması gerektiği; öğretmen özerkliği ve okulların rasyonelliği ile objektifliği için okul kütüphaneleri, barolar, üniversiteler, ulusal ve yerel konseyler ve öğretmen dernekleri gibi çeşitli sivil toplum örgütleriyle akademik özgürlüklerin korunmasına çalışıldığı ifade edilmektedir (NCSS, 2010). Türkiye bağlamında ise öğretmenlerin akademik özgürlükleri ile ilgili herhangi bir araştırma olmadığı, yasal düzenlemelerin çoğunlukla kariyerde yükselme, izinler, yeterlilikler gibi hususları kapsayan özlük hakları kapsamında yer aldığı (Altan ve Özmuşul, 2022; Canatan Doğan, 2022) görülmektedir. Akademik özgürlükleri resmi karar ve belgelerle korunan öğretmenlerin dâhi tartışmalı konuların öğretimine yönelik çekinceleri olduğu düşünüldüğünde (Mcpherson vd., 2023; Zimmerman ve Robertson, 2020), bu konuda herhangi bir hukuki düzenleme bulunmayan Türkiye’deki öğretmenlerin yasal yaptırımlardan kaygılanarak tartışmalı konulardan

kaçınmaları anlaşılabilir bir tercihtir. Yerleşik demokrasi alışkanlıkları ile bilinen Avrupa ülkeleri ile ABD, Avustralya gibi çokkültürlü ülkelerin tartışmalı konulara ilişkin pratikleri düşünüldüğünde, okul-toplum iş birliğinin hukuki mevcudiyeti öğretmenlerin tartışmalı konulara ilişkin özerkliğini güçlendirmekte; program uyarlamalarında esneklik ve güven sağlamaktadır. Bu durumda hem mikro hem de makro düzeyde öğretmenlerin akademik özgürlük alanlarının belirlenmesine, kurumlar arası koordinasyona ve yeni yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır.

Program odaklı analizler kapsamında ulaşılan bir diğer bulgu, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde ne tür kaynakların kullanılabilirliğini ve bu kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini bilmedikleridir (Baki Pala, 2020; Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012). Bu durumda program kaynaklarının tartışmalı konuları destekleyecek nitelikte oluşturulması ve seçilmesine yönelik senteze ulaşılmış; ders kitapları, sanat eserleri, edebi eserler, görsel materyaller, video/film ya da kısa filmler, medya ile gazete ve dergiler gibi dijital ve basılı iletişim araçlarının tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasının programın “güncellik” ve “yaşama yakınlık” boyutlarını destekleyeceği düşünülmüştür. Nitekim Oulton ve diğerlerinin (2004) Birleşik Krallık'ta vatandaşlık öğretimi kapsamında yürüttükleri araştırmada, ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretiminde kaynak tabanlı öğrenme (resource-based learning) stratejisini kullandıkları; öğrencilerin özellikle basılı materyalleri kullanarak yaptıkları araştırmaların tartışmalı konuları yönetmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde farklı materyalleri içeren program kaynaklarının kullanılmasının öğrencilerde somutlaştırma ile hatırlamayı kolaylaştırdığı, kalıcı öğrenme sağladığı, çoklu öğrenme ortamı sağlayarak farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığı ve olumlu tutum oluşturduğu (Beldağ ve Aktaş, 2016; Çelikkaya, 2013; Kan, 2006; Öztürk ve Baysal, 1999) düşünüldüğünde, program kaynaklarının tartışmalı konuların öğretiminde kullanılmasına yönelik sentez önem kazanmaktadır.

Tartışmalı konuların resmi programa ve program kaynaklarına dâhil edilmesinin bir diğer gerekçesi, ihmal edilen/göz ardı edilen/ dışlanan program kapsamının daraltılarak tartışmalı konuların tabu konular haline gelmesini engelleme düşüncesidir. Tabu konular, insanların hakkında fikir beyan etmesinin sosyal normlar ya da resmi yaptırımlar aracılığıyla yasaklandığı ya da sınırlandırıldığı konulardır (Yılmaz, 2012). Bir toplumda tabu konuların çokluğu, o toplumun antidemokratik ve diktacı yapısıyla doğru orantılıdır. Aktif, demokratik, eleştiren, sorgulayan ve araştıran vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir sosyal bilgiler dersi öğretim programında tartışmalı konuların yer alması; toplumda tabu konuların varlığını azaltarak demokratik kültürün güçlendirilmesine hizmet edecektir. Öğretim programlarının nihai hedefi de kalkınma, demokratik bir toplum oluşturma hedefine hizmet etme ve çağdaşlaşmadır. Toplumda öneme sahip meseleleri görmezden gelen bir eğitim sisteminin ciddi şekilde yetersiz olduğu düşünülmekte (Dearden, 1981); programda yer alan konuların tartışmalı boyutlarına değinilmeden yapılacak öğretimin, konunun kasten yanlış öğretilmesine sebebiyet vereceği belirtilmektedir (Gardner, 1984). Diğer yandan eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği iddiası ile sosyal bilgiler öğretim programında yer alan “programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir” ifadesine karşın (MEB, 2018, s. 6); öğretmenlerin program dışına çıkma kaygısı yaşamaması, yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımlarından problem çözme, yansıtma, etkileşim, tartışma, çoklu bakış açılarının görülmesi için bilişsel çelişkilerin yaratılması ve fırsatlar sunulması

(Yurdakul, 2020) konusunda sosyal bilgiler öğretim programının ne kadar yeterli olduğunu sorgulamaya neden olmaktadır.

Tartışmalı konuların öğretiminde program ve mevzuat odaklı girişimlerin yanı sıra, öğretmen odaklı girişimlere de ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Analizler, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde zorluklar yaşadığını gösterdiğinden (Çopur, 2015; Demir ve Pişmek, 2018; Kuş, 2015; Yılmaz, 2012), öğretmenlerin etkili tartışma ile iletişim becerileri açısından desteklenmesiyle (Hess, 2004) verimli bir tartışma atmosferi oluşturulabilir. Nitekim Avaroğulları (2015) tartışmalı konuların öğretimini içeren altı günlük bir eğitim sonucunda, öğretmenlerin öğrencilere ve tartışmalı konulara bakışının olumlu yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, Avrupa Konseyi'nde dokuz ülkenin katkısıyla hazırlanan tartışmalı konuların öğretimine yönelik mesleki gelişim paketinde, öğrencilerin gerekli becerilerden yoksun olmadığı, aksine öğretmenlerin kendilerini tartışmalı konuların öğretimi kapsamında geliştirmelerine ihtiyaç duyulduğu vurgulanmış; bu amaca dönük strateji ve yöntemlere yer verilmiştir (Council of Europe, 2015). Buna paralel olarak Birleşik Krallık'ta yapılan bir projede de (Teaching Emotive and Controversial History 3-19), öğretmenlerin tartışmalı konuları sıradan derslerde titiz ve ilgi çekici bir şekilde ele almalarını sağlayan, başarısı kanıtlanmış yaklaşımlar sunulmuştur (Gillespie, 2007). Bu durumda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışma ve iletişim becerileri konusunda desteklenmesi suretiyle, tartışmalı konuların öğretilmesiyle ilgili önemli bir engelin aşılabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen odaklı ulaşılan bir diğer sentez ise öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretilmesine yönelik pedagojik alan bilgisi kapsamında desteklenmesidir. Özdemir (2023), sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların, sosyal bilgilerde tartışmalı konuların öğretimi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli algıladıkları; tartışmalı konulara ilişkin öğretim tasarımlarında genel olarak tartışmalı bir konuyu, ikilemi veya etik karar almayı gerektiren durumları ele alamadıkları sonucuna ulaşmıştır. Kindlinger ve Hahn-Laudenberg (2023) de sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunlukla tartışmalı konulardan kaçma ya da kaçınma yönelimi gösterdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde bu meta sentezde de öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde benimsedikleri pozisyonları (Kelly, 1986) bilinçli seçmedikleri; ideolojileri, tutumları, değerleri ve inançları kapsamında çoğunlukla tartışmalı konuları görmezden geldikleri ya da kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tartışmalı konuların ve bu konuları ele alışlarında benimsedikleri tutumların bilinçsiz inisiyatiflere bağlı olduğu düşünüldüğünde oluşacak standart eksikliği, öğretmenlerde genel pedagoji bilgisi ile alana özgü yeterliliklerin sentezlenmesiyle gelişen pedagojik alan bilgisinin (Shullman, 1987) desteklenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Uluslararası alanyazın tartışmalı konular özelinde kullanılabilecek rol oynama, küçük grup tartışmaları, iş birlikli araştırmalar (Berg vd., 2003), alan gezileri, münazaralar (Gillespie, 2007), forum tiyatrosu (Hammer, 2023) ve argümantasyona dayalı öğretim (Özcan, 2021; Robertshaw ve Campbell, 2013) gibi pek çok farklı teknikle birlikte; etkili hazırlık, erişilebilir konu seçimi, görüş çeşitliliğini artırma ve uygun kolaylaştırma (Hand ve Levinson, 2012) gibi farklı stratejiler önermektedir. Diğer yandan tartışmalı konuların kendine özgü öğretim yöntem ve stratejilere sahip olduğunun fark edilmesi ve bu anlayışa uygun hizmet öncesi eğitim ve mesleki gelişim programlarının hazırlanması hem tartışmalı konuların öğretimi hem de eşit ve adil eğitimin sağlanabilmesi için önemli bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

Sonuç olarak sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların etkili öğretilmesine yönelik nihai sentez; öğretim programı ve program kaynaklarının yeniden düzenlenmesi, akademik

özgürlüğü artıran mevzuat değişikliği ve kurumlar arası iş birliği yapılması, öğretmenlerin hem tartışma ve iletişim becerilerinin hem de tartışmalı konuların öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin desteklenmesi olarak özetlenebilir. Demokrasi göstergelerinde üst sıralarda yer alan ülkelerin tartışmalı konuları ele alış yaklaşımlarından anlaşıldığı üzere, sadece program ve program kaynaklarında yapılacak bir müdahale yerine; bütüncül ve kapsayıcı bir stratejinin belirlenmesi ve bu stratejilerin kurumlar arası iş birliği ile uygulanması gerekmektedir. Nitekim incelenen ülkelerde (ABD, Avusturya, Birleşik Krallık, Japonya, Hollanda, Kuzey İrlanda vb.) öğretmenlerin çeşitli yöntem-tekniklerle pedagojik açıdan desteklendiği; programların tartışmalı konuları ele almayı kolaylaştırıcı şekilde yapılandırıldığı ve aynı zamanda okul-aile-toplum ilişkilerini ele alan yasal düzenlemelerle öğretmenlerin akademik özgürlüğünü destekleyen, kapsamlı ve çok boyutlu bir anlayış oluşturulduğu görülmektedir. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde de belirtildiği gibi, "Her çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren her konuda görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir. Herkesin çocukları dinleme, onların fikirlerini öğrenme ve onlara saygı gösterme sorumluluğu vardır" (UNICEF, 2004). Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi için önerilen nihai sentezin Türk eğitim sistemi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Zira tartışmalı konuların artması ya da genişlemesi; ihmal edilen/ dışlanan/ göz ardı edilen programın kapsamını da genişletmekte ve resmi öğretim programını daraltarak, öğretmenleri bu konuda üç maymunu oynamaya zorlamaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında ve program kaynaklarında yapılacak yeni düzenlemelerde ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitiminde, bu çalışmada sunulan nihai sentezin önemli bir yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Nitekim okulların yansımaları sadece "öğrettikleriyle değil, öğretmeyi ihmal ettikleriyle de" güvence altına alınır (Eisner, 1985, s. 103).

Bu çalışmanın sadece Türkiye'deki sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimi konusundaki nitel araştırmaları kapsamı, bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Dolayısıyla ileride yapılacak meta-sentez araştırmalarında, yurtdışında ve/veya farklı branşlardaki (özellikle ortaöğretimdeki) öğretmenlerle yürütülmüş çalışmaların incelenmesi yararlı olabilir. Ayrıca araştırmanın sonuçlarından hareketle; K-12 kapsamında akademik özgürlük kavramının incelenmesi, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde tartışmalı konuların neler olabileceğinin keşfedilmesi, sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine yönelik farklı paydaşların (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, STK vb.) bakış açılarını birlikte inceleyen çalışmaların yapılması, tartışmalı konuların öğretiminde kullanılabilecek Türkiye'ye özgü öğretim yaklaşımı ve tekniklerinin geliştirilmesi, liselerdeki tarih ve coğrafya derslerinde de tartışmalı konuların öğretiminin incelenmesi önerilebilir. İlaveten bu çalışmada sunulan sentezi genişletecek ve tartışmalı konuların etkili öğretimine katkı sunabilecek yeni araştırmalarla, öğretmenlerin mesleki gelişiminde tartışmalı konuların yer almasına yönelik girişimler hız kazanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, daha önce yapılmış nitel araştırmaların sistematik analizine dayandığından etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Kaynakça/References

- “*” ile işaretlenmiş kaynaklar meta sentez için kullanılmıştır.
- Altan M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <https://doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Altbach, P. G. (2001). Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education*, 41(1), 205-219.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 10(2), 139-150. <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0638>
- Aynuz, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik algı, tutum ve görüşleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bailey, C. (1971). Rationality, democracy and the neutral teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. doi: <https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Bailey, C. (1975). Neutrality and rationality in reaching. In D. Bridges & P. Scrimshaw (Eds.), *Values and Authority in Schools* (pp. 122-144). Hodder & Stoughton Pub.
- *Baki Pala, Ç. (2020). Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: Bir eylem araştırması [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- 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.
- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Beldağ, A., & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). Teaching controversial issues: A European perspective. *Children's Identity and Citizenship in Europe, CiCe Guidelines*. Retrieved from <http://www.cicea.eu/docs/GUIDELINES/general/guidelines-01.pdf>
- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(4), 165-170. <https://doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170>
- Cahapay, M.B. (2021). A systematic review of concepts in understanding null curriculum. *International Journal of Curriculum and Instruction*. 13(3), 1987-1999.
- Canatan Doğan, N. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu’na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Cassar, C., Oosterheert, I., & Meijer, P. C. (2023). Why teachers address unplanned controversial issues in the classroom. *Theory & Research in Social Education*, 51(2), 233-263.
- Cherrin, S. (1992). Teaching controversial issues. Retrieved from <https://podnetwork.org/content/uploads/V4-N6-Cherrin.pdf>
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., & Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.538268>
- Clabough, J., Philpott, S., McConkey, L., & Turner, T. N. (2011). Teachers' struggles with controversial issues: Facing the demon. *National Social Science Journal*, 38(2), 1-15.
- Claire, H., & Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: Principles and practice. In H. Claire, & C. Holden (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues* (pp. 1-14). Stoke on Trent.

- Council of Europe. (2015). Living with controversy – Teaching controversial issues through education for democratic citizenship and human rights (EDC/HRE) – Training pack for teachers. Retrieved from <https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html#>
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/187958>
- *Çopur, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. doi: <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- *Demir, S. B., & Pismek, N. (2018). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: a clash of ideologies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 119-149. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.1.0298>
- Eisner, E.W. (1985). *Educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. MacMillan Publishing.
- Ehman, L. (1977, April) Social studies instructional factors causing change in high school students' sociopolitical sttitudes over a two-year period. Paper presented at the American Educational Research Association in New York. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142480.pdf>
- *Ersoy, A. F. (2013). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Journal of Qualitative Research in Education*, 1(1), 7-30. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.1s1m>
- Erwin, E. J., Brotherson, M. J. & Summers, J. A. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200. <https://doi.org/10.1177/1053815111425493>
- European Commission (1998). *Education and active citizenship in the European Union*. Publication Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b33ea18c-355e-4fa5-bee6-cc07194831ad>
- Evans, R. W. (1989). The societal-problems approach and the teaching of history. *Social Education*, 53(1), 50-52.
- Finfgeld, D. L. (2003). Meta-synthesis: The state of the art-so far. *Qualitative Health Research*, 13(7), 893-904. <https://doi.org/10.1177/1049732303253462>
- Finfgeld-Connett, D. (2018). *A guide to qualitative meta-synthesis*. New York, NY: Routledge.
- Flinders, D. J., Noddings, N. & Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16(1), 33-42. <http://www.jstor.org/stable/1179551>
- Gardner, P. (1984). Another look at controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 16(4), 379-385. <https://doi.org/10.1080/0022027840160404>
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education*, 70(58), 58-66. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.006>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. London: Continuum international publishing group.
- Gillespie, H. (2007). Teaching emotive and controversial history to 7-11 year olds: A report for the historical association. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 7(1), 1-22.
- Goldenson, D. R. (1978). An alternative view about the role of the secondary school in political socialization: A field-experimental study of the development of civil liberties attitudes. *Theory & Research in Social Education*, 6(1), 44-72. <https://doi.org/10.1080/00933104.1978.10506023>

- Gözüm, A. İ. C. (2015). Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz yeterliklerine göre sosyo-bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi (Kars ili örneği). [Yayımlanmamış doktora tezi]. On Dokuz Mayıs Üniversitesi.
- Gümüş, S. (2018). Nitel araştırmaların sistematik derlemesi: Meta-sentez. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), Eğitim yönetiminde araştırma (s.533-552) içinde. Pegem Akademi.
- Günel, H., & Ramazan, K. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *Turkish History Education Journal*, 5(1), 44-73.
- Gürbüzkol, R., & Bakırcı, H. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular hakkındaki tutum ve görüşlerinin belirlenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 870-893. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.751857>
- Hammer, A. (2023). Using forum theatre to address homosexuality as a controversial issue in religious education. *British Journal of Religious Education*, 45(1), 23-33.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom, *Educational Philosophy and Theory*, 44(6) 614-629. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x>
- Harwood, A. M. & Hahn, C.L. (1990). What is a controversial issues discussion? ERIC Digests, No: ED327453 Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327453.pdf>
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261. <https://doi.org/10.1017/S1049096504004196>
- Hewitt, T. W. (2006). *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why?* California: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452204277>
- Hoskins, B. L., & Mascherini, M. (2009). Measuring active citizenship through the development of a composite indicator. *Social indicators research*, 90(3), 459-488. <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9271-2>
- Janoski, T., Musick, M. & Wilson, J. (1998). Being volunteered? The impact of social participation and pro-social attitudes on volunteering. *Sociological Forum*, 13(3), 495-519. <https://doi.org/10.1023/A:1022131525828>
- Jerome, L., & Elwick, A. (2020). Teaching about terrorism, extremism and radicalisation: Some implications for controversial issues pedagogy. *Oxford Review of Education*, 46(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1667318>
- Kan, Ç. (2006). Etkili sosyal bilgiler öğretimi arayışı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 537-544.
- Kelly, T.E. (1986). Discussing controversial issues: Four perspectives on the teacher's role. *Theory and Research in Social Education*, 14(2). 113-138. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505516>
- Kindlinger, M., & Hahn-Laudenberg, K. (2023). German preservice teachers' stances on criteria for discussing controversial issues in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, <https://doi.org/10.1177/23522798231206194>
- King, J. T. (2009). Teaching and learning about controversial issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
- *Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *JSS-E-Journal of Social Science Education*, 14(3), 84-97. <https://doi.org/10.4119/jsse-753>
- Kuş, Z., & Öztürk, D (2019). Social studies teachers' opinions and practices regarding teaching controversial issues. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(8), 15-37. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2019v44n8.2>
- Külünkoğlu, T. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin öğretmene saygı değerine ilişkin görüşleri. *Asya Studies*, 1(1), 11-22.
- Levinson, R. (2008). Promoting the role of the personal narrative in teaching controversial socio-scientific issues. *Science & Education*, 17(8), 855-871. <https://doi.org/10.1007/s11191-007-9076-8>

- Long, S., & Long, R. (1975). Controversy in the classroom: Student viewpoint and educational outcome. *Teaching Political Science*, 2(3), 275-299. <https://doi.org/10.1080/00922013.1975.10740053>
- Maxwell, B., Waddington, D. I., & McDonough, K. (2019). Academic freedom in primary and secondary school teaching. *Theory and research in education*, 17(2), 119-138. <https://doi.org/10.1177/1477878519862543>
- Maeda, Y., Caskurlu, S., Kenney, R.H., Kozan, K., & Richardson, J.C. (2022). Moving qualitative synthesis research forward in education: A methodological systematic review. *Educational Research Review*, 35, 100424, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100424>
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis*. New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203849873>
- McCully, A. (2005). Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11(4), 38-46.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65. <https://doi.org/10.1080/00131910500352671>
- McKernan, J. (1982). Constraints on the handling of controversial issues in Northern Ireland post-primary schools. *British Educational Research Journal*, 8(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/0141192820080106>
- Mcpherson, A., Forster, D., & Kerr, K. (2023) Controversial issues in the Australian educational context: dimension of politics, policy and practice, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(2), 113-127, <https://doi.org/10.1080/1359866X.2022.2152310>
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage Publications.
- Misco, T., Kuwabara, T., Ogawa, M., & Lyons, A. I. (2018). Teaching controversial issues in Japan: An exploration of contextual gatekeeping. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 17(4), 68-82.
- NCSS - National Council for the Social Studies. (2010). Academic freedom and the social studies teacher, *Social Education* 74(6), 334–335.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies* (Vol. 11). California: Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985000>
- Noctor, M. (1984). Teaching about Northern Ireland. In S. Hill & C. Reid (Ed.), *Teaching controversial issues* (pp. 13-27). Edward Arnold Publishers.
- Ochoa-Becker, A. S. (1999). Decision making in middle school social studies: An imperative for youth and democracy. *The Clearing House*, 72(6), 337-340. <https://doi.org/10.1080/00098659909599421>
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507. <https://doi.org/10.1080/0305498042000303973>
- Öntaş, T., Yıldırım, E., Egüz, Ş., & Kaya, B. (2020). Tartışmalı konuların öğretiminin sınıf eğitimi alanına yansımaları. *Eğitim ve Bilim*, 46(205), 161-189. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2020.9104>
- Özdemir, D. (2023). The study on competencies of prospective teachers of social studies to use controversial issues in teaching. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(special issue), 241-274.
- Özer, B. (2014). Milli eğitim bakanlığı "Alo 147" iletişim merkezinin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 215-231. <https://doi.org/10.12780/UUSBD329>
- Öztürk, C., & Baysal, A. G. N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(6), 11-20.
- *Öztürk, D. (2022). Controversial issues: A mixed study with middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(4), 1-18. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.1.9.4>

- *Öztürk, D. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları (Yayımlanmamış doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi Kastamonu.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 82-99.
- Paterson, B. L. (2012). It looks great but how do I know if it fits?: An introduction to meta-synthesis research. In K. Hannes & C. Lockwood (Eds.), *Synthesizing qualitative research: choosing the right approach* (pp. 1- 20). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119959847.ch1>
- Patrick, John J. (1967). Political socialization of American youth: A review of research with implications for secondary school social studies. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED010835.pdf>
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Rambosk, P. (2011). Florida pre-service teachers' and their attitudes towards the use of controversial issues [Unpublished doctoral dissertation] Florida State University, Florida.
- Remillard, J. T. (2018). Mapping the Relationship Between Written and Enacted Curriculum: Examining Teachers' Decision Making, In G.K., H.F., M.G., A.K., E.S. & B.X. (Eds.), *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 483-500). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_27
- Remy, R. C. (1972). High school seniors attitudes toward their civics and government instruction. *Social Education*, 36(6), 590.
- Robertshaw, B. & Campbell, T. (2013). Constructing arguments: Investigating pre-service science teacher's argumentation abilities in a socio-scientific context. *Science Education International*, 24(2), 195-211.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research in Nursing & Health*, 20, 365-371. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-240X\(199708\)20:4%3C365::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-240X(199708)20:4%3C365::AID-NUR9%3E3.0.CO;2-E)
- Seggie, F. N., & Gökbel, V. (2014). Geçmişten günümüze Türkiye'de akademik özgürlük. SETA (Sayı: 98).
- Shaver, E. J. (2017). Controversy and counternarrative in the social studies [Unpublished doctoral dissertation]. Indiana University.
- Shoesmith, B. (2006). Recalling things past: An introduction to continuum. *Journal of Media & Cultural Studies*, 20(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/10304310500475194>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice*, 22(3), 211-215. <https://doi.org/10.1080/00405848309543063>
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121-129.
- Stradling, R., Baines, B., & Noctor, M. (1984). *Teaching controversial issues*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Tan, Ş. (2021). Öğretim ilke ve yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tatar, Ş. (2019). İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Tokdemir, M. A., (2013). Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği) [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Uerling, D. F. (2000). Academic freedom in K-12 education. *Nebraska Law Review*, 79(4), 956-975.
- UNICEF, (2004). Çocuk haklarına dair sözleşme el kitabı. Türkiye: UNICEF.

- Waldren, M. S. (2013). Why liberal neutralists should accept educational neutrality. *Ethical Theory and Moral Practice*, 16(1), 71-83. <https://doi.org/10.1007/s10677-011-9329-0>
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Wellington, J. J. (Ed.) (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Yacek, D. (2018). Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues. *Journal of philosophy of education*, 52(1), 71-86.
- Yang, K. C., & Kang, Y. (2022). Academic Freedom in Xi's China. In K.W. Gray (Ed.) *Normative Tensions: Academic Freedom in International Education* (pp.29-56). London: Lexington Books.
- Yazıcı, S., & Seçgin, F. (2010). Tartışmalı konular ve öğretimine ilişkin bir çalışma. *Journal of International Social Research*, 3(12), 489-501.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- *Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 201-225.
- Yurdakul, B. (2020). Yapılandırmacılık. Demirel, Ö. (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (8. Baskı, s.41-63) içinde. Pegem Akademi.
- Zembylas, M., & 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. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>
- Zimmerman, J., & Robertson, E. (2020). *The case for contention: Teaching controversial issues in American schools*. University of Chicago Press.

İletişim/Correspondence

Eğitim Bilimleri (EPO) Uzmanı Yağmur BAHAR
yagmur.baharr@gmail.com
 Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Nilay T. BÜMEN
nilay.bumen@ege.edu.tr
 Ege Üniversitesi