



**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARTIŞMALI  
VE HASSAS KONULARA YAKLAŞIMLARI  
(ERZURUM ÖRNEĞİ)**

**Hasan GÜNAL**

**Doktora tezi  
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı  
Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA  
2016**

(Her Hakkı Saklıdır)

**T.C.**  
**ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**  
**TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARTIŞMALI VE HASSAS**  
**KONULARA YAKLAŞIMLARI (ERZURUM ÖRNEĞİ)**

History Teacher's Approaches to Controversial and Sensitive Issues  
(The Case of Erzurum)

**DOKTORA TEZİ**

**Hasan GÜNAL**

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

**ERZURUM**

**Şubat 2016**

## KABUL VE ONAY

Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA danışmanlığında, Hasan GÜNAL tarafından hazırlanan “Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konulara Yaklaşımları (Erzurum Örneği)” başlıklı çalışma 23/02/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından. Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Bahri ATA

İmza: .....

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA

İmza: .....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Yasin DOĞAN

İmza: .....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN

İmza: .....

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ

İmza: .....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

08.03.2016

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ

Enstitü Müdürü

## TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum "Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum Örneği)" başlıklı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

23/02/2016

  
Hasan GÜNAL

## ÖZET

### DOKTORA TEZİ

## TARİH ÖĞRETMENLERİNİN TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARA YAKLAŞIMLARI (ERZURUM ÖRNEĞİ)

**Hasan GÜNAL**

**2016, 451 sayfa**

Nitel bir yaklaşımın benimsendiği bu araştırmada, tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüş ve uygulamaları belirlenmek istenmiştir. Veri toplama aracı olarak açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzurum il merkezinde görev yapan 87 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ilk önce Erzurum ili Aziziye, Palandöken ve Yakutiye ilçelerindeki liselerde görev yapan 92 tarih öğretmenine açık uçlu bir anket formu dağıtılmıştır. Bu öğretmenlerden beşi çalışmaya katılmak istemediğinden, geri toplanan anketlerden 87'si incelenerek amaçlı örnekleme yolu ile tartışmalı ve hassas konuları literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak açıklayan ve derslerinde bu konulara yer verdiğini belirten 25 tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Son olarak da beş tarih öğretmeni, 10'ar saatten toplamda 50 ders saati gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları literatürde yer alan tanımlarına yakın olarak ifade ettikleri, bu konuların öğretimine yönelik yeterli eğitim almadıkları ve özellikle öğrencilerinin okul dışı tarih sunum araçlarından bu konularla ilgili yanlış bilgiler edinmemeleri için bu konuların öğretimine olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Tarih öğretmenlerinin öğretim programlarında en fazla tartışma ve hassaslık oluşturduğunu düşündükleri konular ise, Hz. Ali döneminde meydana gelen çeşitli olaylar, kardeş katli, Ermeni Meselesi, Harem, Atatürk ilke ve inkılâpları, Adnan Menderes dönemi ile darbeler olmuştur. Tarih öğretmenleri belirttikleri konuların derslerinde tartışmalı ve hassas duruma gelmesinin en önemli nedeni olarak öğrencilerin değişik çevrelerden edindikleri tarih bilgilerini göstermişlerdir. Öğretmenler öğrencilerinin bu konulara ilgi duyduklarını ve tartışmalı/hassas konuların ele alınmasının tarih derslerine canlılık getirdiğini ifade etseler de özellikle işlerini kaybetme kaygısından dolayı bu konuları rahat bir şekilde ele

alamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde tarih öğretmenlerinin özellikle ülke gündemindeki çok sıcak konularda kaçınma davranışı gösterdikleri veya durumu kurtarmaya çalıştıkları ancak tarihe özgü tartışmalı ve hassas konularda risk aldıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ele aldıkları tartışmalı ve hassas konularla ilgili farklı görüşlere yeterince yer vermedikleri ve bu konuların öğretimi için çok önemli olan kanıt/sorgulama ile çok yönlülük yaklaşımlarını hiç kullanmadıkları anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Öğretimi, Tarih Öğretmeni, Tartışmalı ve Hassas Konular, Kanıt Kullanımı, Sorgulama, Çok Yönlülük.



## **ABSTRACT**

### **Ph. D. DISSERTATION**

#### **HISTORY TEACHER'S APPROACHES TO CONTROVERSIAL AND SENSITIVE ISSUES (THE CASE OF ERZURUM)**

**Hasan GÜNAL**

**2016, 451 pages**

This study, which employs a qualitative approach, aims to determine history teachers' ideas related to controversial and sensitive subjects and their applications. Open ended surveys, semi-structured interview form and observation form are used as means of data collection. Study group is composed of 87 history teachers working in central Erzurum. First of all, 92 history teachers, working at high schools, were handed open ended survey. 5 of the teachers refused to attend to the research, and remaining 87 surveys were examined and with 25 of the teachers who stated to be using controversial and sensitive subjects according to or close to their meanings in literature with purposeful sampling in their classes, semi-structured interviews were conducted. Finally, 5 history teachers and 10 hours for each, 50 course hours in total were observed. In the end of the research, data obtained from open ended surveys, semi-structured interview form and observation form were analysed with content analysis. According to the findings of the research, it is determined that history teachers explained controversial and sensitive subjects close to their meanings in literature and they didn't get enough education for the teaching of these subjects, and in order to avoid students' mislearning of these subjects from other presentation means outside school, they approve teaching these controversial and sensitive subjects in the classroom. Subjects that history teachers thought to be sensitive and controversial are various events in Hz. Ali's time, Armenian subject, Hareem, Ataturk's principles and reforms, time of Adnan Menderes and military strikes. History teachers stated that these subject became controversial and sensitive as a result of history knowledge that students get from different environments. Even though teachers expressed that student are interested in the subjects, and the subjects encourage the class, they cannot talk about the subjects freely for the fear of losing their jobs. Observations show that history teachers avoid

speaking on hot topics of country's agenda, but they risk talking on controversial and sensitive subjects of history. Besides, it is understood that teachers do not allow different views about controversial and sensitive subjects and they never use evidence/inquiry and multiperspectivity approach which are essential for teaching of those subjects.

**Keywords:** History Teaching, History Teacher, Controversial and Sensitive Subjects, Evidence Usage, Inquiry, Multiperspectivity.





## ÖN SÖZ

Nitel çalışmalarda araştırmacının çalışacağı bir konuyu belirlemede kendi yaşadığı deneyimler ve o konuya ilgisi çok önemlidir. Tarih öğretimi alanında tartışmalı ve hassas konuların öğretimini doktora tez konusu olarak belirlememde aile içinde, öğrencilik yıllarımda ve tarih öğretmeni olarak görev yaptığım yıllarda bu konularla ilgili yaşadığım deneyimlerin büyük etkisi olmuştur. Yaşadığım deneyimleri danışman hocam ile paylaştıktan sonra kendisinin de tartışmalı ve hassas konulara olan ilgisinden dolayı konuyu doktora tezi kapsamında çalışmam konusunda yaptığı tavsiyeler ile bu çalışma ortaya çıktı. Araştırma konusunun belirlenmesinden, çalışmanın sonlandırılmasına kadar geçen sürede sürekli olarak bana her türlü desteği veren ve hayatımda çok önemli bir yere sahip olan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan KAYA'ya ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca tez izleme komitesinde yer alan Yrd. Doç. Dr. Aydın GÜVEN ve Yrd. Doç. Dr. Zekerya AKKUŞ'a, konuyu çalışmam hususunda beni yüreklendiren ve elindeki kaynakları sürekli paylaşma nezaketinde bulunan Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK'e de verdikleri katkılardan dolayı şükranlarımı sunarım. Tez süresince her türlü yardımlarını gördüğüm Prof. Dr. Halit Dursunoğlu, Arş. Gör. Hakan ÖRTEN, Arş. Gör. Dr. Yusuf ZORLU, Arş. Gör. Yılmaz KESKİN, Arş. Gör. Erol ÇİĞDEM, Yrd. Doç. Dr. Bayram YILAR ve Yrd. Doç. Dr. Hasan ASLAN'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Tez jürisine katılma nezaketini gösteren ve yaptıkları önerilerle çalışmanın son şeklini almasında büyük katkıları olan Doç. Dr. Bahri ATA ve Yrd. Doç. Dr. Yasin DOĞAN hocalarıma da minnetlerimi sunarım. Tez yazım sürecinde en zor zamanlarımda yanımda olan Prof. Dr. Serhat ZAMAN, Yrd. Doç. Dr. Erol UZUN, Dr. Nilgün ZAMAN, Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÇAVUŞ ve bölümde rahat bir çalışma ortamı sağlayan başta Prof. Dr. Betül ASLAN ve Doç. Dr. Ersin GÜLSOY olmak üzere tüm hocalarımdan desteklerini de hiçbir zaman unutmayacağımı belirtmek isterim. Üzerimde çok büyük emekleri olan başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme, bu süreçte her türlü ihmallerime rağmen güler yüzünü ve desteğini her zaman hissettiğim eşim Derya EKİZ GÜNAL'a da iyi ki varsınız demek istiyorum. Son olarak bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük katkıları olan, uygulamalar süresince hiç zorluk çıkartmayan öğretmenlerimize de çok teşekkür eder ve bu çalışmayı, araştırmamın çalışma grubunda yer alıp beklenmeyen bir anda kaybettiğimiz tarih öğretmeni Hasan IŞIK'a ithaf etmek isterim.

**Erzurum – 2016**

**Hasan GÜNAL**

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI .....	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
ÖN SÖZ .....	vii
TABLOLAR DİZİNİ .....	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xviii

### BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Problem Durumu .....	4
1.1.1. Alt problemler .....	5
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Araştırmanın Sayıtları .....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	10
1.6. Tanımlar .....	10

### İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>11</b>
2.1. Tarih ve Tarih Öğretimi .....	11
2.2. Tarih Öğretiminin Amaçları .....	14
2.3. Tartışmalı ve Hassas Konu Nedir? .....	19
2.3.1. Tartışmalı konu nedir? .....	19
2.3.2. Hassas konu nedir? .....	23
2.3.3. Tartışmalı ve Hassas Konuların Özellikleri .....	27
2.4. Tarih Öğretimi ve Tartışmalı Konular .....	29
2.5. Tarih Derslerinde Bir Konu Niçin Tartışmalı Olmaktadır? .....	36
2.5.1. Tarihin doğası .....	36
2.5.2. İnsanların geçmişte haksızlığa uğramış olduklarına yönelik algısı .....	41

2.5.3. Okul tarihi ile okul dışı kaynaklardan öğrenilen tarihi bilgiler arasındaki farklılıklar .....	42
2.5.4. Güncel sorunların geçmiş olaylarla ilişkilendirilmesi .....	46
2.5.5. Yaşanılan coğrafya .....	46
2.5.6. Öğrencilerin yaşı.....	47
2.5.7. Diğer nedenler .....	48
2.6. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	50
2.7. Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimindeki Zorluklar .....	55
2.7.1. Öğretmenlerden kaynaklanan zorluklar.....	56
2.7.2. Öğrencilerden kaynaklanan zorluklar.....	59
2.7.3. Eğitim ve kaynak eksikliğinden kaynaklanan zorluklar .....	63
2.7.4. Yoğun müfredat, zaman azlığı ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan zorluklar .....	66
2.7.5. Konu özelinden kaynaklanan zorluklar .....	68
2.7.6. Ulus devlet yapılarından kaynaklanan zorluklar .....	73
2.7.7. Toplumsal yapıdan kaynaklanan zorluklar.....	74
2.7.8. İktidarlardan kaynaklanan zorluklar .....	76
2.8. Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konular Niçin Öğretilmelidir? .....	80
2.8.1. Öğrencilere tarihin doğasının tanıtılıp onlara tarih metodolojisine yönelik yeterlikler kazandırmak.....	82
2.8.2. Öğrencilerin günümüz dünyasını anlamalarını sağlamak.....	84
2.8.3. Tarihin değerini ortaya koyup tarih derslerini daha ilgi çekici ve zevkli hale getirmek .....	86
2.8.4. Öğrencileri okul dışı tarih sunumlarının olumsuz etkilerinden korumak....	90
2.8.5. Öğrencilere demokratik katılım ve aktif vatandaşlık becerilerini kazandırmak .....	91
2.9. Tarih Derslerinde Güncel Tartışmalı Kamusal Konular Niçin Öğretilmelidir?.....	101
2.10. Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Öğretmen ve Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Önemli Hususlar .....	116
2.10.1. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen .....	117
2.10.1.1. Tartışmalı ve hassas konuları ele alan bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler .....	118

2.10.1.2. Tartışmalı ve hassas konuları ele alan bir öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli hususlar .....	121
2.10.1.2.1. Öğrencilere farklı bakış açılarının sunulması ve kanıt kullanımı .....	123
2.10.1.2.2. Öğrencilerin kültürel arka planlarını bilmek ve kişisel yaşam öykülerine duyarlı olmak .....	128
2.10.1.2.3. Duygularla başa çıkarak duygu engelini ortadan kaldırmak .....	129
2.10.1.2.4. Önce daha az tartışmalı ve hassas konuları ele almak ve uygun olduğunda uzak ve karşılaştırmalı olayları kullanmak.....	131
2.10.1.2.5. Aşırı görüşlerin ifade edilmesine olanak vermek .....	132
2.10.1.3. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen rolleri .....	133
2.10.2. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde sınıf ortamı.....	140
2.10.3. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılabilir yaklaşım, yöntem, teknik, kaynak ve sunum araçları .....	142
2.10.3. 1. Sorgulama/kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı .....	146
2.10.3. 2. Çok yönlülük/çokperspektiflilik yaklaşımı .....	160
2.10.3.3. Tartışma yöntemi.....	167
2.10.3.3.1. Yapılandırılmış akademik tartışma (SAC) .....	170
2.10.3.4. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde filmlerin kullanımı.....	175
2.10.3.5. Tartışmalı tarihsel konuları çözümleme tablosu.....	181
2.10.3.6. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılabilir diğer yaklaşım, yöntem, teknik, kaynak ve sunum araçları .....	183
2.11. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt Dışında ve Türkiye’de Yapılan Çalışmalar ....	185
2.11.1. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar .....	185
2.11.2. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar .....	202

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>211</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	211
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu .....	212
3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları .....	214
3.3.1. Açık uçlu anket formu .....	216
3.3.2. Görüşme formu .....	217
3.3.3. Gözlem formu .....	223

3.4. Verilerin Analizi.....	227
-----------------------------	-----

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR .....</b>	<b>229</b>
4.1. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konunun Ne Olduğu ile İlgili Görüşleri .....	229
4.2. Tarih Öğretmenlerinin Üniversitedeki Lisans Eğitimlerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları ile İlgili Görüşleri .....	233
4.3. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin Uygun Olup Olmadığı ile İlgili Görüşleri.....	235
4.4. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlarla İlgili Görüşleri.....	240
4.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konularının Öğretiminin Sağlayabileceği Faydalar Hakkındaki Görüşleri.....	246
4.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Güncel Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması ile İlgili Görüşleri .....	252
4.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verilme Durumu ile İlgili Görüşleri .....	261
4.7.1. Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri .....	264
4.7.2. Tarih öğretmenlerinin 10. sınıf tarih ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri .....	268
4.7.3. Tarih öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri.....	274
4.7.4. Tarih Öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri.....	280
4.8. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Yer Verilmeyen Tartışmalı ve Hassas Konulara Yönelik Görüşleri .....	284
4.9. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri.....	290

4.10. Tarih Öğretmenlerinin Belirttikleri Konuların Neden Tartışmalı ve Hassas Duruma Geldiğine Yönelik Görüşleri .....	298
4.11. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı Ve Hassas Konuların Öğretiminde Benimsedikleri Tutumlar ile İlgili Görüşleri .....	305
4.12. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konular Ele Alınırken Öğrencilerinin Göstermiş Olduğu Tutum ve Davranışlar Hakkındaki Görüşleri .....	311
4.13. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuları Ele Alırken Kullandıkları Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik ve Sunum Araçları ile İlgili Görüşleri .....	315
4.14. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuları Ele Alırken Yaşamış Oldukları Çekince ve Sorunlar ile İlgili Görüşleri .....	323
4.15. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Uygulamalarına Yönelik Bulgular .....	332

## BEŞİNCİ BÖLÜM

<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>341</b>
5.1. Sonuçlar .....	341
5.1.1. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konunun ne olduğu ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	341
5.1.2. Tarih öğretmenlerinin üniversitedeki lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	343
5.1.3. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için uygun olup olmadığı ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	344
5.1.4. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar ....	346
5.1.5. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konularının öğretiminin sağlayabileceği faydalar hakkındaki görüşlerine yönelik sonuçlar .....	347
5.1.6. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde güncel tartışmalı ve hassas konuların ele alınması ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	350

5.1.7. Tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verilme durumları ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	352
5.1.8. Tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarında yer verilmeyen tartışmalı ve hassas konulara yönelik görüşlerine yönelik sonuçlar .....	359
5.1.9. Tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verme durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar .....	361
5.1.10. Tarih öğretmenlerinin belirttikleri konuların neden tartışmalı ve hassas duruma geldiğine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar .....	362
5.1.11. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde benimsedikleri tutumlar ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar.....	365
5.1.12. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konular ele alınırken öğrencilerinin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar hakkındaki görüşlerine yönelik sonuçlar .....	368
5.1.13. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken kullandıkları yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve sunum araçları ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	370
5.1.14. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları çekince ve sorunlar ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar .....	372
5.2. Öneriler .....	376
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>380</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>422</b>
EK 1. Tarih Öğretiminde Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Anket Formu .....	422
EK 2. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi ile İlgili Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	424
EK 3. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi ile İlgili Gözlem Formu.....	425
EK 4. İzin Belgesi.....	428
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>431</b>

## TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Açık Uçlu Anket Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Yaptıkları Okul Türleri.....	217
Tablo 3.2. Açık Uçlu Anket Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte ve Hizmet Süreleri .....	217
Tablo 3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenler ve Bu Görüşmelere İlişkin Bilgiler.....	220
Tablo 3.4. Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenler ve Bu Gözlemlere İlişkin Bilgiler.....	226
Tablo 4.1. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konunun Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri.....	229
Tablo 4.2. Tarih Öğretmenlerinin Üniversitedeki Lisans Eğitimlerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları .....	233
Tablo 4.3. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin Neden Uygun Olduğuna Yönelik Görüşleri .....	236
Tablo 4.4. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlarla İlgili Görüşleri .....	240
Tablo 4.5. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminin Sağlayabileceği Faydalar Hakkındaki Görüşleri.....	246
Tablo 4.6. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Derslerde Ele Alınmamasının Sakıncaları ile İlgili Görüşleri .....	250
Tablo 4.7. Tarih Öğretmenlerinin Güncel Tartışmalı ve Hassas Konuların Tarih Derslerinde Ele Alınması ile İlgili Görüşleri .....	253
Tablo 4.8. Tarih Öğretmenlerinin Güncel Tartışmalı ve Hassas Konuların Tarih Derslerinde Ele Alınmasını İsteme Nedenleri.....	256
Tablo 4.9. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verilme Durumu ile İlgili Görüşleri.....	261
Tablo 4.10. Tarih Öğretmenlerinin 9. Sınıf Tarih Ders Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular .....	265
Tablo 4.11. Tarih Öğretmenlerinin 10. Sınıf Tarih Ders Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular .....	269



Tablo 4.12. Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular .....	275
Tablo 4.13. Tarih Öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular .....	281
Tablo 4.14. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Yer Verilmediğini veya Tartışmalı Bir Şekilde Yer Almadığını Düşündükleri Konular .....	284
Tablo 4.15. Tarih Öğretmenlerinin Belirttikleri Tartışmalı ve Hassas Konulara Tarih Öğretim Programlarında Yer Verilmemesinin Nedenleri ile İlgili Görüşleri .....	288
Tablo 4.16. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri.....	291
Tablo 4.17. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Yer Verdikleri Tartışmalı ve Hassas Konular.....	292
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Vermeme Nedenleri .....	296
Tablo 4.19. Tarih Öğretmenlerinin Belirttikleri Konuların Neden Tartışmalı ve Hassas Duruma Geldiğine Yönelik Görüşleri .....	299
Tablo 4.20. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Benimsedikleri Tutumlar ile İlgili Görüşleri.....	305
Tablo 4.21. Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Tartışmalı ve Hassas Konular Ele Alınırken Göstermiş Oldukları Tutum ve Davranışlar ile İlgili Görüşleri.....	312
Tablo 4.22. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması Sırasında Kullanmış Oldukları Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik ve Sunum Araçları ile İlgili Görüşleri .....	315
Tablo 4.23. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin En Uygun Olduğunu Düşündükleri Strateji, Yöntem ve Teknikler .....	320
Tablo 4.24. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Yaşadıkları Çekinceler ve Sorunlarla İlgili Görüşleri.....	323

Tablo 4.25. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Ortaya Çıkan Çekinceler ve Sorunların Yaşanmaması İçin Önerileri .....	329
Tablo 4.26. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Sergilemiş Oldukları Davranışlar.....	333



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Tartışmalı konuların özellikleri. ....	22
Şekil 2.2. Tarih derslerinde bir konunun tartışmalı veya hassas hale gelmesine neden olan faktörler. ....	49
Şekil 2.3. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen ve öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli hususlar.....	116
Şekil 2.4. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen rolleri.....	134
Şekil 2.5. Kanıt/Sorgulama temelli bir ders materyalinin genel yapısı.....	150
Şekil 2.6. Tartışmalı veya hassas olan bir konunun tarih derslerinde sorgulama/kanıt temelli yaklaşım ile ele alınışı-1. ....	151
Şekil 2.7. Tartışmalı veya hassas olan bir konunun tarih derslerinde sorgulama/kanıt temelli yaklaşım ile ele alınışı-3. ....	158
Şekil 2.8. SAC yöntemindeki 5 basamak.....	172
Şekil 2.9. Tartışmalı tarihsel problemleri çözümleme tablosu.....	181

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>AUA</b>	: Açık Uçlu Anket
<b>bkz</b>	: Bakınız
<b>ÇTDT</b>	: Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi
<b>EUROCLIO</b>	: Avrupa Tarih Eğitmcileri Derneği
<b>IRA</b>	: İrlanda Cumhuriyet Ordusu
<b>LYS</b>	: Lisans Yerleştirme Sınavı
<b>SAC</b>	: Yapılandırılmış Akademik Tartışma
<b>SSCP</b>	: Schools' Cultural Studies Project
<b>SYP</b>	: Speak Your Peace Project
<b>TEACH</b>	: Teaching Emotive and Controversial History
<b>TM</b>	: Türkçe-Matematik
<b>vd</b>	: ve diğerleri
<b>YGS</b>	: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

*“Tarih, sonu gelmeyen bir tartışmadır”*  
Pieter Geyl (Hollandalı tarihçi)

## BİRİNCİ BÖLÜM

Çalışmanın ilk bölümünde, araştırma konusu ile ilgili kısa bir giriş bilgisi sunulduktan sonra araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada geçen bazı önemli kavramlara yer verilmiştir.

### 1. GİRİŞ

19. yüzyıldan itibaren bilim alanında pozitivist akım etkili olmaya başlamıştır. Bu akıma göre, bilgi ve bilgiye ulaşma yolları nesnel olduğu için insanlar bu yolları takip ederek tek doğruya ulaşabilirlerdi. Ayrıca pozitivismde ulaşılacak tek doğru bilgi olduğuna inanıldığı için, söz konusu bilginin kişiden kişiye farklılık göstermediği de hâkim olan bir inanış hâline gelmişti (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.23-32). Pozitivizmin eğitim alanına yansıması ise davranışçı eğitim anlayışı olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışa göre, öğrenme, nesnel olarak orada yani bizim dışımızda var olan tek doğru bilginin öğretmen, ansiklopedi veya kitap gibi belli kaynaklardan alınması, zihne yerleştirilmesi için tekrarlanması ve onun hafızada korunması sonucu oluşmaktadır (Aydın, 2006, s.61).

Ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde 20. yüzyılın ikinci yarısına kadar davranışçı eğitim anlayışının hâkim olduğu tarih öğretiminde de ders kitabı yazarları ve öğretmenler tek doğru olarak nitelendirdikleri tarihi bilgiyi, en iyi bilen otoriteler olarak öğrenciye sunmuşlardır. Tarih sınıflarında öğrencilere verilen veya düşen görev de bu otoriteler tarafından kendilerine sunulan bilgileri ezberleyerek sınavlarda onlara geri yansıtmak olmuştur (Kabapınar, 2005, s.202). Ancak 19. yüzyıldan itibaren hem bir dünya görüşü hem de bilim paradigması olarak eğitim alanında oldukça etkili olan pozitivism son zamanlarda ağırlığını postyapısalcı ve postmodern olarak nitelendirilen anlayışlara bırakmaya başlamıştır. Bu durum tarih felsefesi ve bununla bağlantılı olarak

araştırma alanı olan tarih öğretimi anlayış ve uygulamalarında da değişiklik yaşanmasına neden olmuştur (Doğan, 2007, s.96).

Postmodernistlere göre tarihte yorum ve bununla bağlantılı olarak oluşan kurmaca yapıdan dolayı nesnelliğin var olması mümkün değildir (Tunç-Opperman, 1999, s.6, 47). Yani pozitivistlerin iddia ettiği gibi tarihte belirli tarihlemeler dışında tek bir doğru olmadığı gibi tarihi olaylar çok yönlülüğe sahiptir. Bunun sonucu olarak tarihi olaylar üstelik aynı kanıtlarla bile tarihçilere/kişilere göre farklı yorumlanabilmektedir. Posmodernistler bu nedenden dolayı, tarih öğretmenlerinin de tarihin çok yönlülüğünü sınıf ortamına yansıtması gerektiğine inanmaktadırlar (Karabağ, 2002, s.66). Yılmaz da (2013, s.203); bu durumu “Artık tarih öğretmenleri, tarihi olaylarla ilgili tek bir yorumu ifade ederek derslerini işlememeli, tarihi olayların yorumlanmasında var olan çeşitliliği ve farklılığı sınıf ortamına taşınmalıdır” sözleriyle ifade etmektedir.

Bu gelişmelerin bir sonucu olarak pozitivist/davranışçı veya bazı tarih eğitimcilerinin “eski tarih” olarak nitelendirdiği öğretim anlayışı, 1970’lerden itibaren yerini postmodernizmin eğitim alanına yansımaları olan yapılandırmacı anlayışa bırakmıştır (Yapıcı, 2006, s.24). İngiltere’de başlayan ve “Yeni Tarih” olarak da nitelendirilen bu yaklaşımda, öğrencilere eski yaklaşımda olduğu gibi yine geçmiş olaylar ile ilgili bilgiler veriliyordu ama aynı zamanda onların bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerine olanak verecek biçimde eğitilmeleri de isteniyordu. Tarihsel düşünmenin gerçekleşmesi için de tarih sınıflarındaki öğrencilerin artık tarihsel kaynaklardan/kanıtlardan ulaştıkları bilgileri analiz etmeleri, yorumlamaları ve sentezlemeleri gerekiyordu (Stradling, t,y, s.9).

Yukarıda belirtilen yaklaşımın sonucu olarak günümüzde artık, okullardaki tarih öğretiminde öğrencilere tarih biliminin doğasının, temel kavramlarının, tarihçilik becerilerinin sunulmasına daha fazla önem verilmektedir (Kaya, 2015, s.45). Ancak her ne kadar bu yeni yaklaşımda becerilere daha fazla önem verilip (Kaymakçı, 2012, s.198) tarihin disiplin içi amaçları ön plana çıkarılsa da tarihin disiplin dışı olarak nitelendirilen amaçları da demokratik, eleştirel aktif vatandaşlar yetiştirmek için varlıklarını korumaktadır (Dilek, 2007, s.32). Bu yaklaşımın 2000’li yılların başlarında benimsendiği Türkiye’deki tarih öğretiminde de benzer bir durum söz konusudur.

Yeni tarih ders öğretim programlarının genel amaçları arasında yer alan 10. maddede, öğrencilerin *“Tarih alanında araştırma yaparken tarih biliminin yöntem ve tekniklerini, tarih bilimine ait kavramları ve tarihçi becerilerini doğru kullanmalarını sağlamak”* ifadeleri bulunmaktadır (MEB, 2007, s.4). Bu maddeden anlaşılacağı üzere yeni tarih ders programları, öğrencilere hem tarihin doğasının tanıtılması hem de tarihçilik becerilerini kazandırma amacıyla olduğu için önceki programlardan tam anlamıyla bir kopuşu temsil etmektedir (Kaya, 2010, s.353). Yeni tarih ders programlarında ayrıca tarih düşünme becerileri arasında yer verilen *“kronolojik düşünme, tarihsel kavrama, tarihsel analiz ve yorum, tarihsel sorun analizi ve karar verme ile tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma”* doğrudan öğrencilere tarihin disiplin içi olarak nitelendirilen amaçlarını kazandırmaya yönelik becerilerdir (bkz: MEB, 2007, s.10; MEB, 2008a, s.7; MEB, 2008b, s.8; MEB, 2011b, s.7; MEB, 2012, s.8).

Bu amaçlara ilaveten yeni tarih öğretim programlarında temel beceriler başlığı altında öğrencilere; eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme becerilerinin kazandırılmak istendiği belirtilmektedir (MEB, 2007, s.10; MEB, 2008a, s.7; MEB, 2008b, s.8; MEB, 2011b, s.7; MEB, 2012, s.8). Ayrıca tarih öğretiminin genel amaçları arasında yer alan 12. maddede öğrencilere *“Barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin önemini kavratarak bunların korunması ve geliştirilmesi konusunda duyarlı olmalarını sağlamak”* ifadeleri ise tarihin disiplin dışı olarak ifade edilen amaçları ile ilgilidir. Söz konusu ifadeler aynı zamanda günümüzün aktif ve bilinçli vatandaşlarının sahip olması gereken özelliklerdir ki zaten programlarda yer alan *“...Öğrencilerin bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak”* (MEB, 2011b, s.5) ibaresi de artık böyle bir vatandaş tipinin yetiştirilmek istendiğini ortaya koymaktadır.

Görüldüğü üzere Türkiye’de de uygulanmaya başlanan yeni tarih anlayışı ile öğrencilere tarihin hem disiplin içi hem de disiplin dışı olarak nitelendirilen amaçlarının kazandırılması hedeflenmektedir. Ancak yukarıda belirtildiği üzere, tarihin disiplin dışı amaçlarından kasıt, geleneksel ulus devletlerdeki tek kimlikli (Özyurt, 2008, s.213) ve itaatkâr değil eleştirel ve aktif vatandaşlar yetiştirme isteğidir. Üstelik bu vatandaşların aynı zamanda çeşitli tarih sunum araçlarından okuduğu, izlediği, duyduğu her türlü tarihsel bilgiyi eleştirip sorgulaması da beklenmektedir (Kaya, 2005, 189). Buna rağmen belki de geçmişte yaşanan olumsuz tecrübelerin etkisiyle tarih öğretiminin bu şekilde

disiplin dışı amaçlar için kullanılması hâlinde geçmişin olaylarının tarihsel bir bakış açısından yoksun olarak ele alınması gerekeceği, bu durumun da tarihin bir disiplin olarak öğretme hedefinden/amacından uzaklaşılmasına neden olacağı yönünde çekinceler dile getirilmektedir (Dilek, 2007, s.37).

Aslında hem bu araştırmanın yapılmak istenmesinin nedenlerinden biri hem de tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin niçin önemli olduğu tarihin disiplin içi ve disiplin dışı olarak nitelendirilen amaçlarını kazandırmaya yönelik yukarıda verilen bilgilerden kaynaklanmaktadır. İlgili bölümde ayrıntılı bir şekilde açıklanacağı üzere, bu konular ele alınırken sorgulama, çok yönlülük gibi öğrenci merkezli yaklaşımlar kullanılmakta, öğrencilerin tarihin doğasının, çok yönlülüğünün ve tarihçilerin çalışma usullerinin farkına varması amaçlanmakta, bilimsel disiplinin yapısının öğretilmesiyle de eleştirel düşünen, sorgulayan, demokratik ve aktif vatandaşlar yetiştirilmek istenmektedir. Bu nedenlerden dolayı, tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin, tarihin hem disiplin içi hem de disiplin dışı olarak nitelendirilen amaçlarını tarihin doğası dışına çıkılmadan gerçekleştirebilmenin en uygun yollarından biri olduğu söylenilebilir.

Tarih öğretimi, mevcut kanıtların üzerine inşa edilen yorumlar ile ilgilenmektedir (Angvik, 2001, s.37). Tartışmalı ve hassas konularla ilgili tarihsel tartışmalar da öğrencilere tarihçilerin anlatılarını oluşturmak için kanıtlarla çalıştığı anlayışını vererek onların bir disiplin olarak tarihin doğasının farkına varmalarına yardımcı olmaktadır (Baildon ve Afandi, 2014, s.199). Üstelik tartışmalı ve hassas konuları ele almak çoğu kez diğer konulara göre kanıtların daha geniş bir şekilde kullanımını teşvik ettiğinden dolayı öğrencilerde tarihsel gerçeklerin genellikle şüpheli olabileceği ve tarihi olaylara yönelik tek bir doğru yorumun bulunamayabileceği tutumunu oluşturmak daha kolay olduğu gibi (Angvik, 2001, s.37) bu sayede tarihin doğası dışına çıkılmadan öğrencilere demokratik, eleştirel ve aktif vatandaşlık becerileri de kazandırılabilir.

### **1.1. Araştırmanın Problem Durumu**

Yukarıda verilen bilgilerden de anlaşılacağı üzere tartışmalı ve hassas olan konuların ele alınması tarih öğretimi için önemli kazanımlar sağlayabilme potansiyeline



sahiptir. Bu nedenden dolayı araştırmada, Erzurum il merkezindeki liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüşleri ile bu konularda yaptıkları uygulamalar hakkında bilgi edinilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi;

“Erzurum il merkezindeki tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili görüş ve uygulamaları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

### 1.1.1. Alt problemler

Yukarıda belirtilen problem kapsamında aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuların ne olduğı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Tarih öğretmenlerinin, lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretime yönelik eğitim alma durumları ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Tarih öğretmenlerinin, tarih derslerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için uygun olup olmadığı ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili görüşleri nelerdir?
5. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konularının öğretiminin sağlayabileceğı faydalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
6. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde güncel tartışmalı ve hassas konuların konuşulması ile ilgili görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin, tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verilme durumu hakkındaki görüşleri nelerdir?
8. Öğretmenlerin, tarih öğretim programlarında yer verilmediğini düşündükleri tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüşleri nelerdir?
9. Tarih öğretmenlerinin, derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verme durumlarına yönelik görüşleri nelerdir?
10. Tarih öğretmenlerinin, derslerinde bir konunun tartışmalı ve hassas hale gelme nedenleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

11. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında benimsedikleri tutumlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
12. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konular ele alınırken öğrencilerinin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
13. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında kullandıkları yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve sunum araçları hakkındaki görüşleri nelerdir?
14. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıkları çekince ve sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?
15. Tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konularla ilgili yaşadıkları ilginç deneyim ve örnek olaylar nelerdir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamalarını ortaya koymaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Bu araştırma neden yapıldı? Araştırmacının tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik bir çalışma yapmasının nedenleri nelerdir? Aslında bu türden sorular sadece bu araştırma için değil, bütün bilimsel araştırmalar için belirtilmesi gereken önemli hususlardır. Bu araştırmanın yapılmasının üç önemli nedeni bulunmaktadır. Birincisi, nitel araştırmalarda önemli bir yere sahip olan Glesne'ye (2012, s.40) göre; “nitel bir çalışma yapacak olan araştırmacının atması gereken ilk adım, neyi/hangi konuyu çalışmak istediğine karar vermek olmalıdır. Bundan dolayı nitel araştırmacının hangi konuların, belirsizliklerin, çelişkilerin ya da karıştıklıkların ilgisini çektiğini ortaya koyması çok önemlidir. Nitel bir araştırmacının seçtiği konuya ilişkin ilgisi araştırma boyunca kendisi için bir güdülenme unsuru olacaktır. Ayrıca nitel çalışma yapmaya karar veren araştırmacı, kendisine bir konu bulmak için öznelliğinden yararlanabilir ki bunun bir parçası da ilgidir”. Anlaşılacağı üzere nitel araştırmalarda araştırmacının ilgi duyduğu bir konuyu çalışması çok

önemlidir ve araştırmacının tartışmalı ve hassas konuları tez konusu olarak belirlemede, kendisinin de bu konulara yönelik kişisel ilgisi çok önemli bir etken olmuştur. Araştırmanın ön sözünde belirtildiği üzere, bu ilginin oluşmasında kendisinin hem ailesinde, hem öğrencilik yıllarında hem de öğretmenlik mesleğini sürdürürken yaşadığı deneyimler önemli rol oynamıştır.

Yaşanılan deneyimlerin tez yöneticisi ile paylaşılmasından sonra, kendisinin de tartışmalı ve hassas konulara olan ilgisinden dolayı konuyu doktora tezi kapsamında çalışma konusunda sürekli olarak yaptığı tavsiyeler ile bu çalışma ortaya çıkmıştır. Yani çalışma konusunun belirlemede hem araştırmacının hem de tez yöneticisinin konuya yönelik kişisel ilgisi çok önemli bir etken olmuştur. Gerçekten de tartışmalı ve hassas konulara yönelik kişisel ilgi Glesne'nin (2012, s.40) ifade ettiği gibi bu araştırma sırasında önemli bir güdülenme kaynağı olmuştur. Üstelik araştırmacının hem kendi üniversitesinde hem de çeşitli sempozyumlarda tanıştığı ve tez konusu hakkında görüşlerini aldığı alandaki önemli uzman öğretim üyelerinin tartışmalı ve hassas konular ile ilgili olumlu sözleri de bu güdülenmenin daha fazla artmasını sağlamıştır.

İkinci olarak; tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması, tarih öğretim programının kazandırılmasını istediği becerilerin öğrenciler tarafından daha kolay benimsenmesine olanak sağlama potansiyeline sahiptir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin söz konusu potansiyeline rağmen Türkiye'de bu konulara yönelik çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Yapılan literatür taraması sonucunda, tarih öğretimi alanında Türkiye'de "Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi" ile ilgili herhangi bir tez çalışması yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu açıdan araştırma tarih öğretimi alanında Türkiye'de bir ilk olması açısından önemlidir. Ayrıca bu tarama sonucunda tarih eğitimi alanında tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili iki çalışmanın yapıldığı görölmüştür. Bu çalışmalardan biri Çiçek (2009) tarafından yapılan ve IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulan "Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi" isimli araştırmadır. Diğer çalışma ise Demircioğlu (2016) tarafından "Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri" adı ile gerçekteşirilen çalışmadır. Aslında bu durum sadece Türkiye'ye özgü bir durum da değildir.

Tartışmalı konuların öğretiminin Avrupa ve Amerika’da uzun sayılabilecek bir eğitim geleneği vardır. Ancak bu alanda ağırlık genel olarak siyasi, yurttaşlık, sosyal ve ahlaki konulara verilmiş, eğitim örgütleri, akademisyenler ve öğretmenler tarihin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili tartışmalı konulara yeterli derecede önem vermemişlerdir (Foster, 2014, s.21). Bu anlayıştan dolayı evrensel ölçekte de tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ve öğretmenlerin bu konulara yönelik tutumlarına yönelik çok az araştırma bulunmaktadır (Woolley ve Wragg, 2007, s.714). Bu nedenden dolayı araştırmanın, hem Türkiye özelinde hem de evrensel anlamda tarih öğretimi alanında tartışmalı ve hassas konularla ilgili literatüre bir nebze de olsa katkı sağlayacağı ve var olan eksikliği gidermeye yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Üçüncüsü, tarih derslerinde öğretmenlerin öğretiminde en çok zorlandıkları konuların tartışmalı ve hassas olanlar olduğu söylenebilir (Çiçek, 2009, s.152). Hem araştırmacının öğretmenlik yıllarında yaşadığı deneyimler hem de araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin anlattığı çeşitli örnek olaylar da bu durumu açık bir şekilde ortaya koymuştur. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konular ele alınırken bu konuların özelliklerini, tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde hangi rolleri benimseyeceklerini, hangi öğretim yöntemlerini kullanacaklarını, sorunlarla karşılaştıkları zaman neler yapılması gerektiğini bilmeleri çok önemlidir. Araştırma, bu anlamda da hem alan eğitimcilerine hem de tarih öğretmenlerine yardımcı olacağı düşünülen bir çalışmadır.

Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde Türkiye’de var olan durumun ne olduğunu ortaya koyacak bir çalışma olmamasından dolayı araştırmada öğretmen görüşleri alınarak Erzurum örneğinden hareketle de olsa Türkiye’de tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili fikir verebilecek bir durum tespiti yapılmak istenmiştir. Araştırma konusunu belirleyip nitel olarak bu çalışmayı yürütme konusunda tez yöneticisi ile görüş birliğine varıldıktan sonra “*Neden deneysel veya eylem araştırması modellerinde çalışmıyorsunuz?*”, “*Bu konu deneysel/eylem araştırması modelinde çalışılsa daha iyi olur*” şeklinde iyi niyetli önerilerle de karşılaşılmıştır. Araştırmanın deneysel veya eylem araştırması modellerinde yürütülmemesinin en önemli nedeni Türkiye’de tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili var olan durum hakkında tam anlamı ile bilgi sahibi olunamamasıdır. Öğretmenlerin bu konulardaki bilgi seviyesi, eğitim alma durumları, bu konularla ilgili anlayışları, sınıf içi

uygulamaları, yaşanan zorluklar ve sorunlar ile tarih derslerinde en fazla tartışmalı ve hassas duruma gelen konular hakkında bilgi sahibi olunmadan yapılacak bu türden çalışmaların istenilen neticelere ulaşamayacağı düşüncesi ile araştırma bu şekilde tasarlanıp yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen veriler ve bulgular Erzurum örneğinde olsa da tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili Türkiye’de var olan durumu bir nebze de olsa ortaya koyacağından bundan sonra deneysel veya eylem araştırması türünden çalışmaların yapılmasına olanak vereceğine inanılmaktadır.

Araştırmada öğretmen görüşleri ele alınmak istenmiştir. Çünkü tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Lockwood, 1996, s.28). Üstelik tartışmalı konuların öğretimi gelecek kuşaklar için gerekli olan becerileri geliştirdiğinden dolayı da fiilen bu tür eğitimi uygulayan öğretmenler hakkında daha fazla bilgi edinilmesi gerekmektedir (Kruger, 2012, s.4). Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili bilgi seviyesi, öğretmenlerin bu konuları öğretirken karşılaşılabilecekleri yasal ve toplumsal baskı, üniversitede bu konuların öğretimi ile ilgili, eğer verildiyse, eğitimin niteliği, bu konuların öğretimi sırasında kullanacakları yöntem bilgisi vb. tartışmalı ve hassas konuların amaca uygun bir şekilde ele alınması için çok önemlidir. Ayrıca öğretmen, öğretim programlarının merkezinde yer alır. Amaca uygun olarak belirlenmiş öğretim hedefleri ve iyi hazırlanmış bir program etkili ve ilgi çekici bir öğretim için gereklidir ama bunlar tek başına yeterli değildir. İstenilen hedeflere ulaşılması için, öğretim programlarının uygulanmasında etkili olan öğretmen davranışları hayati derecede önem taşımaktadır (Lockwood, 1996, s.28).

#### **1.4. Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırmanın sayıtları şu şekildedir:

1. Uygulamaya katılan öğretmenler, hazırlanan açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları içten ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplamışlardır.
2. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlemek için kullanılan açık uçlu anket ile yarı yapılandırılmış mülakat formu elde edilmek istenen görüşleri belirlemek için yeterlidir.

3. Tarih öğretmenleri yürütülen gözlem çalışmalarında sınıf içinde gerçek uygulamalarını yansıtacak şekilde davranmışlardır.

### 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın çalışma grubu Erzurum il merkezindeki üç ilçede 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 87 tarih öğretmeni ile sınırlıdır.
2. Araştırma, uygulamada kullanılan açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış mülakat ve gözlem formu ile elde edilmeye çalışılan özellikler ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Tartışmalı Konu:** Genellikle bir toplumu derinden bölen, önemli duygusal hisler uyandıran, insanlarca siyasi, dini ya da ekonomik çıkarlara hizmet eden gizli bir gündeme sahip olduğu düşünülen, zıt değer ve çıkarlara sahip olan, kamu ilgisini uyandıran, karmaşık olan ve çelişkili görüşler ortaya çıkaran konular tartışmalı olarak ifade edilebilir (Berg vd., 2003, s.3; NI, 2014, s.8; Web-2).

**Hassas Konu:** İnsanları rahatsız ve tedirgin eden, bağlılık göstermeye zorlayan, onlarda ön yargılar oluşmasına ve bu ön yargıların sürdürülmesine neden olan konulardır (Mrdja, t,y, s.46; Stradling, 2003, s.82).

## İKİNCİ BÖLÜM

*“Tarih, kanıt ve akılcılığa dayanan hararetli  
bir tartışmadır”*

James W. Loewen (Amerikalı sosyolog)

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu konularla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Tarih ve Tarih Öğretimi

Her ne kadar tarih sözcüğü, hem geçmişte meydana gelen olayları (real) hem de bu geçmişin tarihçilerin çalışmalarında yeniden kurulup aktarılması (bilim) olarak iki anlama gelecek şekilde kullanılsa da (Bıçak, 1999, s.5; Hocoğlu, 2003, 23-24; Jenkins, 1997, s.18; Koyre, 2000, s.246; Özlem, 2012, s.17; Paykoç, 1991, s.5-6; Tosh, 2011, s.vii) diğer genel kavramlar gibi tarihin de açık ve net bir tanımını yapmak hem içeriğinin zengin hem de kapsamının geniş olmasından dolayı oldukça zordur (Bıçak, 1999, s.5). Bu nedenden dolayı tarih nedir? sorusu farklı insanların/tarihçilerin farklı şekillerde yanıtlayabileceği bir soru olmakta (Collingwood, 2007, s.42) ve tarihin birçok tanımı yapılabilmektedir.

Tarihin birçok tanımının yapılmasının nedeni sadece içeriğinin zengin olması ve kapsamının geniş olması mıdır? Tabii ki bu durumun ortaya çıkmasında başka nedenler de etkili olmaktadır. Carr'ın (2008, s.10-11) belirttiği gibi; “tarih nedir sorusunu cevaplamayı denediğimizde, cevabımız bilerek ya da bilmeyerek zaman içinde kendi tutumumuzu yansıtır ve daha geniş bir soruya yani içinde yaşadığımız toplum hakkında ne düşündüğümüz sorusuna vereceğimiz karşılığın bir parçasını oluşturur”. Anlaşılacağı üzere tarihin birçok tanımının yapılmasının ve yapılan tanımların değişikliğe uğramasının diğer bir nedeni de zamanla tarih anlayışlarında ve tarihçilik mesleğinde meydana gelen gelişmeler ve değişikliklerdir (Kaya, 2005, s.24). Çünkü insanların sahip

olduğu tarih anlayışları, onların tarih bilgisinin doğasına ilişkin epistemolojik varsayımlarını etkilemektedir. Bu varsayımların farklılaşması da değişik tarih tanımlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Yılmaz, 2009, s.199). Ancak çalışmada bu tanımların tamamına değil, bunun yerine araştırmada hem postmodern yaklaşımın benimsemesi hem de tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde en önemli amaçlarından birisinin öğrencilerin tarih biliminin doğasını ve tarihçinin çalışma usulünü öğrenmesi olması nedeniyle (Tokdemir, 2013, s.113) tarihin doğasını, pratikte uygulanma şeklini ve tarih bilgisinin inşa sürecinde tarihçinin oynadığı rolü ön plana çıkararak modernizm ötesi/postmodern (Yılmaz, 2013, s.199) sayılabilecek bazı tanım ve görüşlere yer verilmiştir.

Örneğin İspanyolların en önemli düşünürlerinden/filozoflarından biri olarak kabul edilen Ortega y Gasset (2013, s.51); tarihçinin herhangi bir tarihi belgenin tek cümlesini dahi, o belgeyi yazan kişinin bütün yaşantısını göz önünde bulundurmadan anlamayacağı noktasından hareketle tarihi “daha başlangıç aşamasında, daha ilk çabasında bile yorumlama, yani bir şeyi anlamdırma...” olarak nitelendirmektedir Gasset (2013, s.55), tarihi bilginin oluşmasında tarihçinin rolüne yönelik de “oysa tarih demek geçmişe can verme, geçmişini hayalinde yeniden yaşatmaktır” ifadelerini kullanmaktadır.

Carr’a göre (2008, s.24-25); Collingwood üzerinde önemli bir etkisi olan İtalyan tarihçi Croce ise, “tarihin aslında geçmişini yaşanan anın gözlerinden ve o anın sorunlarının ışığında görmekten oluştuğu ve tarihçinin işinin yalnızca kaydetmek değil değerlendirme yapmak olduğu anlamında “*bütün tarihi çağdaş tarih*” olarak nitelendirmektedir”. Croce’nin “bütün tarihi çağdaş tarih” olarak ifade etmesinde ayrıca tarihçilerin geçmişte hangi olayların ve belgelerin önemli, hangilerinin önemsiz olduğuna ilişkin yaptıkları seçimlerinde bugünkü kaygılarına göre hareket ettiklerini düşünmesi de etkili olmuştur (Evans, 1999, s.38). Anlaşılacağı üzere Croce’nin anlayışına göre tarih bireyi belirlemekte, birey tarihi belirlemektedir. Dolayısıyla onun anlayışında geçmişin belgelerine dayalı nesnel bir araştırmacılık değil, öznellik ön plana çıkarılıyordu (Koloğlu, 1995, s.91).

Benzer düşünceleri Collingwood gibi tarih felsefesi konusunda önemli görüşlere sahip olan İngiliz idealist Oakeshoot da dile getirmektedir. Ona göre “bir zamanlar var



olmuş bir şeyin şu andaki kanıtından hareket eden tarihçi, tarihsel geçmişi oluşturur...tarihsel anlama, şimdiki zamanda bulunan bir öznenin gerçekleştirmekte olduğu bir edimdir. Bu da “geçmiş kendisine konu edinen tarihçidir” (Aysevener, 2001, s.17). Yine ona göre “tarih, tarihçilerin yaşantısıdır. Tarihçiden başkası onu yapamaz, tarihi yapmanın tek yolu, onu yazmaktır” (Carr, 2008, s.26) ve tarih, “tarihçinin şimdiki zamana ilişkin güncel arzuları, hırsları ve sorunlarıyla sıkıca bağlantılı olan bir etkinliktir” (Aysevener, 2001, s.18).

Collingwood’a (2007, s.288) göre ise; “Her tarih, düşünce tarihidir”. Ayrıca ona göre tarih; “geçmiş düşüncenin tarihçinin zihninde yeniden canlandırılması” sonucunda ortaya çıkmaktadır. Tarihi, “tarihçilerin yaptıkları şey olarak ifade eden postmodernist Jenkins de (1997, s.38, 59); “bütün tarih, geçmişte olan insanların akıllarının tarihi olmaktan çok, tarihçilerin akıllarının tarihidir” diyerek tarihsel bilginin oluşmasında tarihçinin rolüne vurgu yapmaktadır. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu da aynı rolü “...Tarihçi sadece okuyan, belleyen ve söyleyen biri değildir. Tarihçi okumaz yazar, bellemez düşünür, taşımaz işler ve kullanır” (1935’ten Akt: Ata, 2000) sözleriyle dile getirmektedir. Son olarak Carr (2008, s.41-42) tarihi, “karşılıklı bir etkileşim süreci, bugünde yaşayan tarihçi ile geçmişin olguları arasında devam eden sürekli bir diyalog” olarak tanımlamaktadır.

Yukarıda bazı tarihçi/düşünürler tarafından tanımları sunulan tarih, insanlar için her zaman önemli bir değer olarak görülmüş (Bıçak, 1999, s.5) ve 19. yüzyıldan itibaren okulların ders programlarında yer almaya başlayarak (Safran, 2002, s.935) her ne kadar zaman zaman durumu “tehlikeye düşse” de (Smart ve Harnett, 2009, s. 103) eğitim kurumlarında günümüze kadar varlığını devam ettirmiştir. Tam da burada kısaca tarih öğretiminin ne anlama geldiği hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Ata (2002, s.8), tarih öğretimini; ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinde değişik ders isimleri adı altında tarih disiplininin içeriğini, yapısını/doğasını ve tarihçilik becerilerini belirli yaş grubundaki öğrencilere kazandırmak amacıyla yürütülmekte olan bir etkinlik olarak tanımlamaktadır. Demircioğlu’na (2014, s.1179) göre ise, tarih öğretiminin “akademik” ve “eğitimsel” olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Tarih öğretiminin akademik boyutunda, tarih eğitimi yapılırken karşılaşılan sorun ve aksaklıkları belirleyip, bunları çözmek ve bu sorun/aksaklıklara yönelik somut öneriler getirilmek amaçlanmaktadır. Eğitim boyutunda ise, tarih öğretim programlarında ifade edilen tarihsel içeriğin

öğrencilere belirli bilgi, beceri ve tutum kazandırmak amacı ile öğretilmesi istenmektedir.

## 2.2. Tarih Öğretiminin Amaçları

İlk bölümde tarihin birbirinden farklı birçok tanımının yapıldığına ve bu durumun yaşanmasına zamanla tarih anlayışlarında ve tarihçilik mesleğinde meydana gelen gelişmeler ve değişikliklerin neden olduğuna yönelik vurgu yapılmıştır. Bu anlayışlar doğrultusunda insanların tarihe biçtiği değer ve tarihi algılayış biçimleri tarih öğretiminin amaçlarına da yansımıştır (Dinç, 2012, s.77; Kaya, 2005, s.24; Kaya, 2015, s.42). Çünkü kendisi tarihsel bir fenomen olan tarih öğretimi (Safran, 2002, s.935), sıkı bir şekilde bilimsel tarihe ve tarihçiliğe bağlıdır. Ayrıca okullardaki tarih öğretimine yönelik yaklaşımlar da tarih alanındaki akademik gelişmeleri izlemiştir (Safran, 2008, s.13; Stradling, 2003, s.viii). Yani “tarih” ve tarihçilik” için temelini ve esasını oluşturmaktadır (Safran, 2008, s.13). Bu durum tarih öğretiminin amaçlarında zamanla değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Köstüklü (2006, s.17), bu değişimlerde ayrıca toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmelerinin de etkili olduğunu belirtmektedir. Durkheim’in da belirttiği gibi her toplum, kendi sosyal, ekonomik, sosyal yapısına uygun bir eğitim anlayışını benimser ve bu eğitim anlayışları da zamana ve memleketlere göre değişebilir (bkz: Ata, 2013, s.38, 48). Benzer durum tarih öğretimi içinde geçerlidir. Ayrıca toplumların söz konusu değişim ve gelişimleri birbirinden farklı seyir izlediği için (Demircioğlu, 2007, s.30) tarih öğretiminin amaçları bir toplumdaki diğerine farklılık göstermektedir (Barton, 2001a, s.54, Demircioğlu, 2010, s.65).

Bu bölümde tarih öğretiminin amaçlarında meydana gelen söz konusu değişimlerin tarihsel gelişimi hakkında kısaca bilgiler verilmeye çalışılacaktır. Avrupa’da tarih, önceden hükümdar adaylarını idarecilik sanatına hazırlayan bir disiplin, klasik dillerin öğretimi için gerekli olan materyalleri sağlayan bir yardımcı araç ve dini metinleri daha iyi anlamak için kullanılan bir çerçeve (Safran, 2002, s.935) olarak görülse de özellikle 19. yüzyılda çoğu ülkede örgün eğitimin gelişmesi (Demircioğlu, 2012, s.3; McCully, 2012, s.147) ve siyasi milliyetçiliğin etkisi ile okul programlarında kendisine yer bulmaya başlamıştır (Safran, 2008, s.14). Bu şekilde tarihin okullarda bir ders olarak okutulmaya başlaması ile tarih öğretiminin amaçlarında

ilk önemli gelişme yaşanmıştır. Bu dönemlerde tarih öğretimi; ulusal kimliğin inşası, ulusal aidiyet ve iyi/yurtsever vatandaşlar yetiştirme amacı ile kullanılmıştır (Dance, 1960, s.7; Demircioğlu, 2007, s.14; Ersanlı, 2009, s.23; Foster, 2014, s.22; Jensen, 2003, s.88; Kabapınar, 2012, s.237; Leeuw-Roord, t,y; Magendzo ve Toledo, 2009, s.448; Safran, 2008; 14, Tekeli, 2000, s.16; Tosh, 2011, s.7). Bu öğretim, öğrencileri ders kitapları ve tek taraflı olarak sunulan kaynaklar yoluyla devletin ve toplumun istediği gibi biçimlendirmeyi amaçlamıştır (Dilek, 2007, s.33). Çünkü ülkelerin ordularında, devlet ve sanayi kurumlarında ihtiyaç duyulan “itaatkâr” ve tek tip düşünen bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Demircioğlu, 2012) ve tarih öğretimi bu iş için adeta biçilmiş bir kaftandı. Jensen (2003, s.88), bu nedenden dolayı tarih öğretimini, ulus inşa etme projesinin “köşe taşlarından biri” olarak görmektedir. Hobsbawm ise (2001, s.9) daha ileri giderek bu durumu “nasıl ki haşhaş eroin müptelâlığının hammaddesiye, tarih de milliyetçi, etnik...ideolojilerin hammaddesidir” sözleri ile açıklamaktadır.

Geleneksel olarak da (Demircioğlu, 2007, s.14; Magendzo ve Toledo, 2009, s.448; Stradling, t,y,) nitelendirilen bu tarih öğretiminde, tarihsel bilgi bilimsel bilgi olarak tanımlandığından içerik bilgisinin egemenliğine ve aktarılmasına önem verilmiş, ders içerikleri/öğretim programlarında “sıradan insanlar unutulup siyasi, askeri ve anayasal konulara yer/ağırlık verilmiş, ayrıca ulusal tarih, ülkedeki sayıca çoğunluğa sahip kesimin ve egemen olan dil/kültür topluluğunun tarihiyle örtüştüğü varsayımıyla anlatılıp tüm gruplar bu anlatıya yansıtılmamıştır (Stradling, ty, s.8; bu konuda ayrıca bkz: Foster, 2014; Kabapınar, 2012; Magendzo ve Toledo, 2009; McCully, 2012; Şimşek, 2008).

Yukarıdaki özelliklere dayalı olarak yürütülen geleneksel tarih öğretiminin hem tarih derslerinde hem de tüm dünya üzerinde hissedilen olumsuz etkileri olmuştur. Birincisi bu öğretim davranışçı öğrenmeye dayalı olduğundan ansiklopedik bilgiyi değerli görmüştür (Magendzo ve Toledo, 2009, s.448). Bu yüzden tarih sınıflarında değerlendirme genellikle verilen içerik bilgisinin egemenliğine ve onun eksiksiz bir şekilde hatırlanmasına dayalı olmuştur. Bu genel anlamda 3R (*receive, remember, regurgitate*) olarak formüle edilebilir. Böyle bir ortamda öğrenciye düşen de içerik bilgisini eksiksiz bir şekilde almak, onu hatırlamak ve test ya da sınavlarda bu bilgiyi geri çağırarak olmuştur (Foster, 2014, s.22). Ata ise (1998, s.108), geleneksel tarih

eğitiminde öğrenciye düşen görevleri dinlemek, okumak ve not almak olarak ifade etmektedir. Öğrenciler bu tür eğitimde ezbere dayalı öğrendiklerinden dolayı tarih dersi onlar için genellikle sıkıcı bulunmaktadır (Black, tya, s.11; Kabapınar, 2012, s.237; Şimşek, 2003, s.144; Turan, 2012, s.220). Üstelik öğrencilerde tarih dersine yönelik olan bu algı maalesef günümüzde de devam etmektedir (Kaya, Aslan ve Günal, 2013, s.8).

İkinci olarak; geleneksel tarih anlayışını benimseyen ülkelerin tarih derslerinde ulusal başarılar övülmüş, milli kahramanlara dikkat çekilmiş, ulusal ve askeri zaferlere yönelik sevinç ifadeleri kullanılmıştır. Ayrıca okul ders kitapları da bu ulusal anlatıları desteklemek için yazılmış ve diğer ulusların katkıları genellikle önemsenmemiştir. Sık sık 'onlar', 'onların', 'onları' olarak tanımlanan diğer ulusların katkılarını ayırmak için 'biz', 'bizim' ve 'bizleri' ifadeleri kullanılmıştır (Foster, 2014, s.23). Tarih müfredatı diğer milletleri ya da etnik grupları dışlamak ya da kötülemek için sistematik olarak kullanıldığı zaman (McCully, 2012, s.147) bunun olumsuz sonuçlar ortaya çıkarması kaçınılmazdır. Nitekim böyle bir eğitim de doğal olarak “ötekiler” (Tekeli, 2000, s.16) ve “yabancı düşmanlar” yaratıp (McCully, 2012, s.147) insanoğlunun 20. yüzyılda iki büyük olumsuz deneyim yaşamasına neden olmuştur. 1914-1918 ve 1939-1945 yılları arasında iki büyük savaşı yaşayan insanlık, sadece siyasi ve ekonomik alanlarda alınacak önlemlerle savaşların önünü almanın imkânsızlığını görmüş, sürekli bir barış ortamı yaratmada diğer etkenlerle birlikte eğitimin önemini de anlamıştır (Safran ve Ata, 2006, s.61-62). Bu ortamı yaratmak için de 1918’de “Entelektüel İşbirliği Milletlerarası Komitesi” ve 1945’te UNESCO öncülüğünde ders kitaplarının revizyonu için süreklilik gösteren çalışmalar yapılmıştır (Schueddekoop, Bruley, Dance ve Vigander, 1969, s.7, 9). Görüldüğü gibi tarih öğretimi bir zamanlar bağınaz milliyetçiliğin saldırgan ya da militan biçimlerini geliştirmeye çalışırken artık Avrupa toplumları arasında karşılıklı anlayış ve saygıyı oluşturmaya çalışmaktaydı (Jensen, 2003, s.88) ve tarih öğretiminin amaçlarında ikinci önemli değişim bu şekilde yaşanmıştır.

Tarih öğretiminin amaçlarında yaşanan üçüncü önemli değişim, 1970’lerde gerçekleşmiştir. Sanayinin gelişmesine paralel olarak bu yıllarda toplumdaki ekonomik yapı eğitim kurumlarında fen bilimlerinin öne çıkmasına neden olmuştur. Bu durum sosyal bilimler disiplinlerinin gerekliliğinin tartışılmasına hatta İngiltere’de tarih

dersinin müfredatlardan kaldırılmasının bile konuşulmaya başlanmasına yol açmıştır (Safran, 2008, s.14). Bu tartışmaların başlamasında İngiliz Tarih Derneği'nin dergisinde Price'e ait olan "*Tarih Tehlikede*" isimli bir makalenin yayınlanmasının önemli etkisi olmuştur. Tartışma, tarih eğitimi ile uğraşan kişiler üzerinde büyük etki uyandırmış ve bu kesimler oluşan algıyı ortadan kaldırmak için çalışmalara başlamıştır (Smart ve Harnett, 2009, s.104). Ülke çapında öğretmenler birleşerek yerel dernekler kurmaya başlamış, bu derneklerde yapacakları çalışmalarla tarih dersinin metoduna, müfredatına ve içeriğine yeni bir canlılık getirmek istemişlerdir (Karabağ, 1999, s.67). Bu çalışmalarla, tarih derslerinin geçmişin bilgisinin kronolojik olarak öğrencilere anlatılmak için müfredatlarda yer almadığı ortaya konmaya çalışıldığı gibi aynı zamanda bu dersin öğrencilerin karmaşık olan toplumsal/ekonomik zorluklarla baş etmelerini sağlayacak yapıya dönüştürülebileceği kanıtlanmaya çalışılmıştır (Safran, 2008, s.14). Çünkü bu dönemde artık beceriler ve yeterlikler moda olmuş, bilgi ve gerçekleri kendi başına bir değer olarak ezberleme ve hatırlama yetisi sorgulanmaya başlanmıştı (Smart ve Harnett, 2009, s.104). Bu doğrultuda, tarih programlarının karar verme, problem çözme gibi zihinsel becerileri geliştirme doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına girişilmiştir (Safran, 2008, s.14).

Aynı zamanlarda konu alanlarını daha açık bir şekilde ortaya koyma fikri, Coltham ve Fines'in (1971) tarih öğrenimi için bir taksonomi sunan "*Tarih Öğretiminin Eğitimsel Amaçları*" başlıklı çalışmalarıyla birlikte gelişmeye başlamıştır (Smart ve Harnett, 2009, s.104-105). İki İngiliz eğitimcisinin söz konusu eseri, tarih öğretiminden beklentileri, başka bir ifade ile bu ders aracılığıyla öğrencilerin kazanabileceği temel becerileri açık bir şekilde ortaya koyduğu için bu alanda bir dönüm noktası olmuş (Demircioğlu, 2007, s.15) ve tarih öğretiminde Bloom'un taksonomisinden daha fazla öne çıkmıştır (Karabağ, 1999, s.67; ayrıca bkz: Safran, 2006, s.129-144). Bütün bu çabaların sonucunda bir anda rüzgâr tersine dönmeye başlamış, yeni düşünceler ve hareketlenmeler İngiltere'de Historical Association'un kurulmasını ve bu kurumun dergisi *Teaching History*'nin çıkmasını sağlamıştır (Karabağ, 1999, s.67). Anlaşılacağı üzere tarih eğitiminde ilerleyen zamanlarda dünya üzerindeki farklı eğitim sistemlerini de etkileyecek "yeni yaklaşım" insanlara İngiltere'den merhaba demiştir (Kabapınar, 2012, s.237). Bu yeni yaklaşımın ortaya çıkmasında *Okullar Tarihi 13-16 Müfredat Projesi (Schools History Project, SHP)* önemli rol oynamış hatta bu yaklaşımın ilk

dönemlerdeki “itici gücü” olmuştur (Smart ve Harnett, 2009, s.104-105; bu proje hakkında detaylı bilgi için bkz: Karabağ, 1999, s.67-74).

Bağnaz milliyetçi ideolojinin deli gömleği ile kısıtlanmayan, bu nedenle geçmişle ilgili çoklu anlatıları sunan (Foster, 2014, s.23) ve “yeni tarih” olarak adlandırılan bu proje, ilkokuldan liseye kadar bütün eğitim basamaklarını, müfredat programlarından ders kitaplarına, sınıf içinde uygulanan etkinliklerden ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine kadar öğretimin bütün unsurlarını bu yaklaşım çerçevesinde yeniden yapılandırmıştır (Kabapınar, 2003, s.104; Kabapınar, 2012, s.237). Yeni tarih yaklaşımında, kronoloji ve tarihsel bilginin önemi de göz önünde bulundurularak tarih öğretiminde bir nevi daha iyi bir denge sağlanmaya çalışılmıştır. Şöyle ki; öğrencilere geçmiş olaylar ile ilgili bilgi verilirken aynı zamanda onları bu olaylar üzerinde tarihsel olarak düşünmelerine olanak verecek biçimde eğitmek istenilmiştir. Yani tarih sınıflarındaki öğrencilerin, tarihsel kaynaklardan ulaştıkları bilgileri analiz etmeleri, yorumlamaları ve sentezlemeleri gerekiyordu (Stradling, ty, s.9).

Bu eğitim anlayışında öğrencilerin kaynaklarla/kanıtlarla çalışmasının istenilmesiyle “tarih öğretiminde araştırma, sorgulama, kanıtları değerlendirme ve değerlendirilen bu kanıtlar aracılığıyla sonuca ulaşma esasları” ön plana çıkarılmış olmaktadır. Bir nevi öğrencilere “dedektif rolü” verilerek onların bu mesleğin gerektirdiği sorgulamayı, araştırmayı ve kanıtları değerlendirmeyi öğrenmeleri istenilmekteydi (Demircioğlu, 2012, s.4). Bu bilgilerden anlaşılacağı üzere yaklaşık son 40 yılda meydana gelen değişikliklerle, özellikle gelişmiş ülkelerde öğrencilere tarihin doğasının, temel kavramlarının, tarihçilik becerilerinin sunulmasına ve onlarda eleştirel becerilerin geliştirilmesine daha fazla önem verilmektedir (Kaya, 2015, s.45).

Ancak tam da bu noktada belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır. Her ne kadar son yıllarda tarih öğretiminde Dilek (2007, 26-32) tarafından, disiplin içi olarak tabir edilen amaçlar ön plana çıkarılsa da tarih öğretiminin disiplin dışı/sosyal amaçları da varlığını korumaktadır. Bu durum da normal kabul edilmelidir. Çünkü tarih öğretiminin bir amacı da öğrencilerin bir birey olarak gelişimini sağlayıp toplumsal gelişime katkı sağlamaktır. Tarih öğretiminin bu amacı toplumsal yarar elde etmek ile ilgilidir. Tarih müfredatlarının söz konusu olan bu amacına ulaşması için öğretmenlerin

tarih ile vatandaşlık arasında daha yakın bir ilişki kurması gerekmektedir (McCully ve Pilgrim, 2004, s.18). Tabi buradan yukarıda belirtilen ulus devletlerin benimsediği *kültürel açıdan türdeş ve tek kimlikli* (Özyurt, 2008, s.213) vatandaşlık anlayışına vurgu yapıldığı sonucu çıkarılmamalıdır. Burada sözü edilen disiplin dışı amaçlar demokratik/eleştirel yaklaşımdır. Bu öğretimden elde edilmek istenenler ise; kişisel düşünceyi geliştirmek, öğrencileri demokratik bir toplumda yaşamaya hazırlamak ve onların aktif yurttaşlar haline gelmesini sağlamaktır (Dilek, 2007, s.32).

### **2.3. Tartışmalı ve Hassas Konu Nedir?**

İlgili literatürde ağırlıklı olarak İngilizcesi “controversial issues” olarak belirtilen tartışmalı konu ve “sensitive issues” olarak nitelendirilen hassas/duyarlı/duygusal konu kavramlarını günlük yaşantımızda sıkça kullandığımız gibi bu kavramları televizyon, gazete, radyo, internet gibi çeşitli medya ve iletişim organları vasıtasıyla da sıkça duyarız. Her ne kadar bu kavramlara çok yabancı olmasak da “tartışmalı” ve “hassas” konu kavramları genellikle birbirlerinin yerine kullanılmakta ve karıştırılmaktadır. Bu nedenden dolayı sosyal bilimler alanında, özellikle de tarih öğretiminde, önemli bir yere sahip olan bu kavramlar arasında gerekli olan ayrımın yapılması gerekmektedir (Stradling, 2000, s.17; Tokdemir, 2013, s.47).

#### **2.3.1. Tartışmalı konu nedir?**

İlgili literatürde tartışmalı konunun ne olduğuna ve bu türden konuların sahip olduğu özelliklere yönelik değişik araştırmacı ve kurumlar tarafından birçok tanım yapılmış ve bilgiler verilmiştir (bkz: Cook, 1984; Cotton, 2006, s.235; Çopur, 2015, s.7; Dearden, 1981, s.38; Fiehn, 2005, s.11; Hindrum, 2012; Huddleston, 2003, s.4; Johnson, Johnson ve Smith, 2000, s.30; Malikow, 2006, s.107; McCully, 2006, s.52; McKernan, 1982, s.58; Mrdja, t,y, s.46; NI, 2014, s.8; Oyam GB, 2006, s.2; s.56; Oulton, Dillon ve Grace, 2004a, s.411; Oulton, Day, Dillon ve Marcus, 2004b, s.505; QCA, 1998; Stradling, 1984a, s.3; Versfeld, 2005, s.7; Zembylas ve Kambani, 2012, s.110; Web-1). Ancak yapılan bu tanımlarda birçok benzerlik bulunmasından dolayı hem tekrara düşmemek hem de okuyucuyu sıkmamak adına çalışmada genel kabul

gören tanımlara yer verilmiş, ardından sunulan bu tanımların ışığında tartışmalı bir konuda bulunan özellikler belirtilip daha genel bir tanım yapılmaya çalışılmıştır.

Tartışmalı (controversial) kelimesi, önemli kabul edilecek sayıda insanın bir konu veya sorun üzerinde tartışması anlamına gelmektedir (Oulton vd., 2004a, s.411). Bu konular/sorunlar iki kişi arasındaki özel anlaşmazlıklardan büyük ölçekteki toplumsal çalkantılara kadar değişik nedenlerden dolayı ortaya çıksa da tartışmalar çekişmeli bir anlaşmazlık veya üzerinde tarafların aktif bir şekilde iddialarını devam ettirdiği farklı görüşlerden (PHEC, 2012, s.17) ve alternatif bakış açılarından dolayı yapılmaktadır (Miller ve Flores, 2012, s.155).

Tartışmalı kelimesi ile bağlantılı olan tartışmalı konular (controversial issues) kavramı da yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere doğaları gereği çatışan/çelişen değer, ilgi ve tutumları içerir (Cotton, 2006, s.235; Malikow, 2006, s.107) ve genel olarak kutuplaştırıcı bakış açılarını oluşturma potansiyeline sahiptirler (Cook, 1984). Versfeld'in (2005, s.7) de belirttiği gibi bir konu eğer tartışmalı olarak nitelendiriliyorsa o konu ile ilgili tek bir doğru cevap veya çözüm olmadığı gibi konuya bakılacak iki veya daha fazla taraf bulunmaktadır. Dearden (1981, s.38) da benzer şekilde bir konu üzerinde karşıt düşünceler varsa o konunun tartışmalı olarak kabul edileceğini belirtmektedir. Ayrıca Dearden; bu düşüncelerin/görüşlerin mutlaka akla ve mantığa uygun olması gerektiğini belirtmeyi de ihmal etmemektedir.

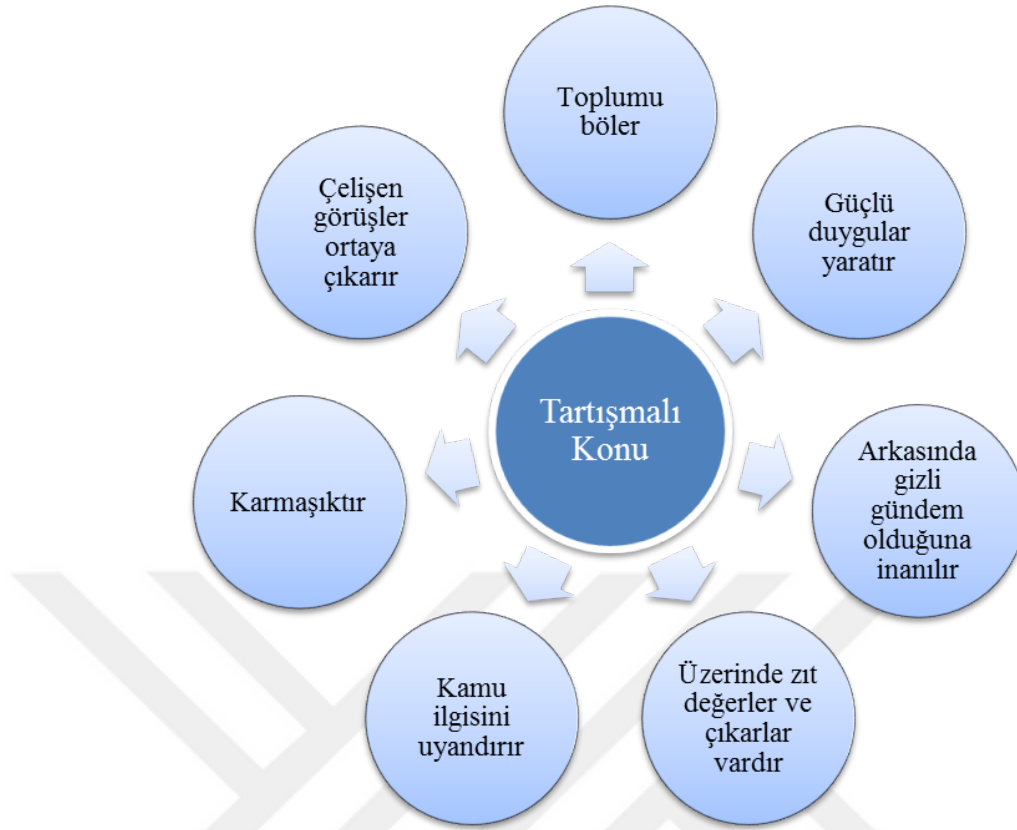
McKernan (1982, s.58); tartışmalı konuları, toplumun bölünmesine neden olan herhangi bir konu veya sorun olarak tanımlamaktadır. Hindrum (2012) ise toplumlarda tartışmalı konularda görülen bu bölünmenin yerel veya evrensel düzeyde olabileceğini belirtmekte ayrıca tartışmanın iki tarafında yer alanların bu konularla ilgili derin ve tutkulu görüşlere sahip olduğunu belirtmektedir. Tarih öğretiminde önemli bir yere sahip olan ve kitabı ülkemizde *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli* adı ile yayımlanan Stradling ise (1984a, s.2) tartışmalı konuyu; "toplumun bölünmesine sebebiyet veren, toplum içinde yer alan önemli grupların birbiriyle çelişen açıklamalar yaptığı ve alternatif değerler temelinde çözüm önerileri sunulan sorun ve anlaşmazlıklar olarak" tarif etmektedir.

Kuzey İrlanda'da tartışmalı konularla ilgili birçok çalışma yapan Alan McCully ise (2006, s.52); Stradling tarafından yapılan bu tanıma katıldığını belirtmekte ancak bu



tanımda tartışmalı konularla ilgili toplumlarda yer alan dini, kültürel ve etnik çatışma ile karakterize olan duygusal unsura yer verilmediğini ifade etmektedir. Kuzey Kıbrıs Rum kesiminde tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili çalışmalar yapan Zembylas ve Kambani de (2012, s.110) hem Stradling hem de Dearden'in tanımlarında duygulara yer vermediklerini vurgulayarak tartışmalı konularda yer alan duygusal unsurun önemini belirtmişlerdir. Çünkü tartışmalı konular; farklı grupların anlayamadığı, üzerinde keskin görüşlere sahip olduğu, toplumun bölünmesine neden olan, çözüm önerilenin kolay olmadığı konular olmakla birlikte aynı zamanda insanlarda güçlü duygular uyandırmaktadır (Fiehn, 2005, s.11; NI, 2014, s.8; Oxam GB, 2006, s.2; Web-1). Tarih dersi özelinde düşünüldüğünde geçmiş olaylar, sorunlar ve kişiliklerle ilgili tarihsel anlaşmazlıklar ve tartışmaların daha da güçlü duygusal hisler uyandırma potansiyeline sahip oldukları söylenebilir (Lim, 2014, s.184). Tartışmalı bir konu ayrıca günümüzle bağlantılı olan/günümüze kadar etkisini sürdüren ve bu nedenden dolayı da toplumda büyük bir ilgi uyandıran, karmaşık ve arkasında gizli gündemler olduğu düşünülen konular şeklinde de tarif edilmektedir (Barton ve McCully, 2007; Berg, Graeffe ve Holden, 2003, s.3; Marcus, Metzger, Paxton ve Stoddard, 2010, s.136; NI, 2014, s.8-9).

Bu tanımların ışığında tartışmalı bir konuda bulunan genel özellikler şu şekilde belirtilebilir:



Şekil 2.1. Tartışmalı konuların özellikleri. NI, 2014, s.9'dan alınmıştır.

Yukarıda verilen tanımlar ve tartışmalı konuların özellikleri hakkında sunulan bilgiler doğrultusunda daha genel bir tanım yapılacak olursa tartışmalı konular; “genellikle bir toplumu derinden bölen, önemli duygusal hisler uyandıran, insanlarca siyasi, dini ya da ekonomik çıkarlara hizmet eden gizli bir gündeme sahip olduğu düşünülen, zıt değer ve çıkarlara sahip olan, kamu ilgisini uyandıran, karmaşık olan ve çelişkili görüşler ortaya çıkaran” konular olarak ifade edilebilir (Berg vd., 2003, s.3; NI, 2014, s.8; Web-2).

Tartışmalı konular bu özelliklerinden dolayı insanların üzerinde anlaşmazlıklar yaşadığı/ görüş ayrılıkları olan konulardır (Mrdja, t,y, s.46; Stradling, 2003, s.82) ve insanların tartışmalı bir konuda anlaşmazlıklar/görüş ayrılıkları yaşamalarının nedenleri aşağıdaki hususlardan dolayı olabilmektedir:

- ✓ Ne oldu?
- ✓ Niçin öyle oldu? Veya şu andaki durumun nedenleri nelerdir?
- ✓ Kim başlattı?

- ✓ Kim suçlu?
- ✓ Kim haklıydı?
- ✓ Kimin savı en sağlam gerekçelere dayanıyor?
- ✓ Bulgularda en seçici davranan kim?
- ✓ Arzu edilen sonuçlara ulaşmak için ne yapılmalıdır?
- ✓ Yapılacak çalışmaların olası sonuçları ne olacaktır?
- ✓ Yapılması gerekenlerin uygun seyri nasıl olmalıdır? (Stradling, 1984a, s.2-3; 2003, s.82).

Bazı tartışmalı konularda bu durumların hepsi hakkında anlaşmazlık olabilmektedir (Stradling, 1984a, s.3). Türkiye ile Ermenistan arasında yıllardır devam eden sorunlar, İsrail-Filistin sorunu, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ile Rum Kesimi arasında uzun zamandır çözülemeyen anlaşmazlıklar, İspanya'daki Bask ve İngiltere ile İrlanda arasındaki sorunlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Tartışmalı sorunları/konuları olan birçok ülkede, yukarıda belirtilen anlaşmazlık noktaları hakkında insanlar birbirine zıt görüşlere sahiptirler (NI, 2014, s.8: QCA, 1998, s.56). Bu nedenden dolayı aynı görüşte olmayanların duygusal tepkileri artmakta (Oxam GB, 2006, s.2), tartışmalı olan bir tarihsel konu etrafında muazzam bir politik/kültürel duyarlılık oluşmakta ve bu durum da grupların, bütün toplumun veya komşu ülkelerin bölünmesinin devam etmesine neden olmaktadır (Stradling, 2003, s.82).

### **2.3.2. Hassas konu nedir?**

Yukarıda belirtilen anlaşmazlık noktalarından dolayı bir toplumda sosyal bölünmeye neden olan veya ulusların bölünmelerine/anlaşmazlık yaşamasına neden olan tartışmalı konuların bazıları da hassas/duyarlı konular olarak tanımlanmaktadır (Stradling, 2003, s.82). Hassas konular insanları rahatsız ve tedirgin eder, bağlılık göstermeye zorlar, insanlarda ön yargılar oluşmasına ve bu ön yargıların sürdürülmesine neden olurlar (Mrdja, t,y, s.46; Stradling, 2003, s.82). Tokdemir'e göre (2013, s.48) ise hassas konular; genellikle dini, ahlaki veya milli değerler açısından sakıncalı olarak görülürler. Kardeş katli, muhacirlik, Ermeni Tehciri gibi konuları hassas olarak nitelendiren Tokdemir, bu konularda insanlar üzerinde tam bir uzlaşma olmadığı gibi bu olayların ortaya koyduğu sonuçların insanları huzursuz edebileceğini belirtmektedir.

Tarihte yer alan hassas konular aynı zamanda kimlikle ilgilidirler ve insanların kendileri ve sahip oldukları hakları konusunda inanışlarını derinden etkilerler. Bir ülkenin veya grubun tarihinin bu yönleri, özellikle grupların veya ulusların gururları/kibirleri ile ilgili olanlar, hem hassas hem de tartışmalı olması en muhtemel olanlardır. Örneğin fetih ve zafer dönemleri de hoşgörüyü ve barışı desteklemeyecek şekilde komşu ülkelere olan tutumları tanımladığından dolayı hassas olabilmektedir (Avrupa Konseyi Tiflis Semineri, 2010, s.2).

Burada değinilmesi gereken önemli bir husus, bütün tartışmalı konuların hassas olmadığıdır (Avrupa Konseyi Tiflis Semineri, 2010, s.2). Bu türden tartışmalı konular akademik niteliklidir, iki tarihçi veya farklı tarih okulu aynı bulguları farklı şekilde yorumlayabilirler (Stradling, 2003, s.82). Örneğin Marksist veya kapitalist bir tarihçi herhangi bir tarihe olaya yol açan nedenleri farklı gördükleri ve farklı çözüm önerileri ileri sürdükleri için aynı problemi farklı şekilde açıklayabilirler (Oulton vd., 2004a, s.411). Osmanlı Devleti'nin kuruluş tarihi, Asya tarzı üretim, tımar sistemi bu türden konulara örnek olarak gösterilebilir. Ancak çoğu hassas konu aynı zamanda tartışmalıdır (Avrupa Konseyi Tiflis Semineri, 2010, s.2). Türkiye-Ermenistan arasında yaşanan soykırım iddiası, İsrail-Filistin devletleri arasındaki sorunlar, Kuzey İrlanda sorunu, Bask sorunu, Fransa'nın Cezayir'deki uygulamaları hem hassas hem de tartışmalı olan konulara örnek olarak gösterilebilir.

Görüldüğü gibi dünya üzerindeki çoğu hassas konu aynı zamanda tartışmalı olma niteliğine sahiptir ancak çok sayıda olmamalarına rağmen bazı hassas konular da tartışmalı değildir. Bütün hassas konular toplumdaki veya uluslararası alandaki güncel, sosyal ve siyasal bölünmeleri yansıtmayabilir. Bu gibi konular bir ülkenin geçmişinde yer alan acılı, trajik, aşağılayıcı/küçük düşürücü veya bölücü dönemlerle ilişkili olduğundan dolayı duyarlıdır (Mrdja, s.46; Stradling, 2003, s.83). Bu gibi konulara II. Dünya Savaşı sırasında Yahudilere yönelik yapılan ve "Holokost" ya da İbranice "Shoah" olarak nitelendirilen (HA, 2007, s.39) soykırım örnek olarak gösterilebilir. BM'nin soykırım tanımına göre Yahudilere yönelik bir soykırım yapıldığı bugün dünya üzerindeki hemen herkes tarafından kabul edilmektedir ve bu durum artık tartışmalı bir konu olmaktan çıkmıştır. Ancak yine de Almanya'da, İsrail'de veya Yahudi inancına sahip olan insanların yaşadığı ülkelerde bu konunun tarih derslerinde ele alınması bazı kesimleri rahatsız edebilir.

Tarih, insanları hem bireysel hem de ulusal, kültürel, dini ve etnik grubun üyeleri olarak tanımladığından dolayı her ulus veya gruplar tarihlerinde böyle hassas konulara sahiptirler. Hassas konular, bir ülkenin diğer ülkeler ile olan ilişkileriyle, ülke içindeki gruplarla veya bir ülkenin tarihinin özellikle acı verici, trajik, aşağılayıcı ve ayrılık yaratan anları ile ilgili olabilirler. Bu konularla ilgili tartışmalar sadece tarihçiler tarafından yapılmaz. Tarihçiler gibi hükümet ve medya da toplumdaki tartışmalarla ilgilenirler (Avrupa Konseyi Tiflis Semineri, 2010, s.2). Bu konu veya sorunlar, resmi veya geleneksel anlatılara ya da potansiyel olarak hükümet pozisyonu ve görüşlerine meydan okuyabilirler (Baldon ve Afandi, 2014, s.201). Bundan dolayı bu konuların ele alınması tarih öğretmenleri için de zor/hassas bir hale gelir. Öğrenci velileri, siyasetçiler, çeşitli baskı grupları bu türden hassas konuların öğretilmesinin gerekli olup olmadığını ve hatta öğretmenlerin konuyu işlemeye devam etmesine izin vermenin doğru bir karar olup olmadığını sorgulamaya başlarlar. Çünkü tarih derslerinde bu konulara değinmenin eski yaraları kanatacağı, bölünmeleri yeniden uyandırabileceği ve yaşanan birçok acılı anıyı hatırlatacağı endişesi duyulur (Stradling, 2003, s.83). Örneğin Kuzey İrlanda’da görev yapan bir tarih öğretmenin kendi geçmişlerinde yer alan hassas bir konuyu ele alması hiç kolay değildir. Benzer şekilde ülkemizde görev yapan bir tarih öğretmenin de ülke gündeminde yer alan bir hassas konuyu ele alması hiç kolay olmadığı gibi “başının ağrmasına” neden olacak potansiyele sahiptir. Bu nedenden dolayı öğretmenler genellikle bu türden sıcak ve hassas konularda kaçınma davranışı gösterirler.

Hassas konular, toplumların ırkçılık, terörizm ve İslamofobi gibi güncel olarak karşılaştığı sorunların geçmiş olayları gündeme getirdiği durumlarda ise daha çok tartışmalı hale gelebilmektedir (Phillips, 2008, s.220; Phillips, 2009, s.123). Bu gibi durumlarda sosyal bilgiler ve tarih öğretmenlerinin yaşayacakları sorunlar daha fazla olmaktadır. Örneğin en dramatik örnekler olarak, Amerika Birleşik Devletleri’nde görev yapan bazı öğretmenler disiplin cezası almış hatta 11 Eylül gibi tartışmalı siyasi konuları öğrettikleri için işlerini kaybetmişlerdir. Öğretmenlerin bu tür konuları öğretmek için yaptıkları planlarını ortadan kaldırmaları veya azaltmaları için talimatlar almaları ise daha yaygın bir uygulama olmuştur. Örneğin New York’ta görev yapan bir öğretmene okul müdürü tarafından ABD’nin Afganistan’ı bombalamasının gerekip gerekmediği gibi 11 Eylül ile ilgili tartışmaların öğretimi için 100 dakikadan fazla süre

verilemeyeceği söylenmiştir. 11 Eylül sonrasında ortaya çıkan bu özel zorluklar her zaman mevcut olan engellerin daha fazla artmasına neden olmuştur (Hess, 2004, s.258).

İngiltere’de ise 1980 ve 1990’larda Okullar Tarih Projesi’nin 4-16 yaş grubu için hazırladığı öğretim programını takip eden öğrenciler günümüzdeki önemli olayların tarihsel kökenlerini inceleyen çağdaş çalışmalar adlı bir üniteyi de öğrenmişlerdir. Bu ünite kapsamında Çin ya da Avrupa Birliği’nin genişlemesi gibi konular da çalışılabilecekken, okulların büyük çoğunluğu Arap-İsrail itilafının kökenleri ile Kuzey İrlanda’daki çatışmalı durumu tercih etmiştir (Phillips, 2009, s. 124).

Ancak bu iki modülün okutulmasıyla ilgili olarak Okullar Tarih Projesi (SHP) direktörü Chris Culpin, çocuklara terörizmin öğretilmesi ile IRA’nın propagandasının yapılmasını savunduğu gerekçesiyle özellikle sağ basın tarafından oldukça sık bir şekilde saldırıya uğramıştır. Okullar Tarih Projesi son yıllarda aynı oranda tartışmalı konuları içeren yeni tarih modülleri geliştirmiştir. Bunlardan bir tanesi özel olarak terörizme odaklanmaktadır ve tarih öğretmenleri ile öğrencilerine çağdaş dünyayı ilgilendiren bir konuyu objektif bir şekilde inceleme imkânı vermektedir. Bu modül, sadece çocukların sorularına cevap vermeye ve onları terörizmin doğası ve sebepleri hakkında bilgilendirmeye çalışmasına rağmen, Okullar Tarih Projesi çocukların zihinlerini El-Kaide’nin propagandasıyla doldurduğu gerekçesiyle aynı muhafazakar basın tarafından saldırıya uğramaktadır (Phillips, 2009, s. 124). Oldukça demokratik ülkeler olarak kabul edilen Amerika ve İngiltere’den sunulan bu gibi örnekler hassas konuların tarih/sosyal bilgiler öğretmenleri taraflarından ele alınmasının hiç de kolay olmadığını ortaya koymaktadır. Buradan hareketle demokrasiyi tam olarak benimsememiş veya demokrasi geleneği tam oturmamış herhangi bir ülkede görev yapan sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin bu gibi konuları ele alırken benzeri hatta daha fazla zorluklar yaşayabileceği söylenebilir.

Bu araştırma tarih eğitimi özelinde yürütüldüğü için bu bölümde son olarak tarih dersleri için tartışmalı ve hassas konunun ne olduğunun tanımını yapmak gerekmektedir. “Ne yaşandığı, niçin yaşandığı, nasıl bir öneme sahip olduğu, hangi tarafın başlamasına neden olduğu, haklı olduğu, en sağlam gerekçelere/belgelere sahip olduğu, bulgularda seçici davrandığı, istenilen sonuçlara ulaşmak için yapılacak çalışmalar ve bu çalışmaların uygun seyri hakkında anlaşmazlıkların yaşandığı

grupların, bütün toplumun veya toplumların bölünmesine neden olan konular tartışmalı ve hassas olarak kabul edilebilir” (Stradling, 1984a, 2-3; Stradling, 2003, s.82).

### 2.3.3. Tartışmalı ve Hassas Konuların Özellikleri

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili etkili öğretim yapabilmeleri için onların bu konuların doğası ve bu konularla ilgili bazı bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenden dolayı çalışmanın bu bölümünde, tartışmalı ve hassas konularla ilgili bilinmesi gereken bazı önemli özellikler hakkında bilgiler sunulmaya çalışılacaktır.

Bir tarihsel konunun/kişiliğin tartışmalı ve hassas oluşu yaşanan zamandan etkilenmektedir. Örneğin bir konu/kişi bir zamanlar aşırı derecede tartışmalı ve hassas olmasına rağmen zamanla tartışmalı ve hassas olma durumunu yitirebilmektedir (Baildon ve Afandi, 2014, s.201; HA, 2007, s.3; Seng, Baildon, Lim, İnanç ve Jaffar 2014, s.14). Bu durumun ortaya çıkma nedenlerinden biri yeni belge ve bilgilere ulaşılmış olmasıdır (Tokdemir, 2013, s.113). Tarihi konularla ilgili insanların anlaşmazlık yaşamasının nedenlerinden biri sorunu çözmek için yeterli kanıtın olmamasıdır (NI, 2014, s.8; Stradling, 1984a, s.2) ve bu durum bütün akademik disiplinlerde yaşanabilir. Böyle konuların tartışmalı durumu eğer ileride yeni kanıtlar ortaya çıkabilirse sona erebilir (Stradling, 1984a, s.2). Osmanlı Devleti’nde ilk paranın hangi hükümdar döneminde bastırıldığı bu konuya örnek olarak verilebilir. Bu durumun yaşanmasının diğer bir nedeni ise toplumun veya siyasi ortamın değişmesidir (Tokdemir, 2013, s.113). Böyle bir durumda herhangi bir konunun tartışmalı ve hassaslık özelliği çoğalabilir, azalabilir veya bir süreliğine rafa kaldırılabilir.

Bazı konuların tartışmalı olma durumu ise genellikle geçicidir. Bu konular çok hızlı bir şekilde gündeme gelmekte, belirli bir dönem için toplumun ilgisini çekmekte, sınıflarda sıcak tartışmalara neden olmakta ve aynı şekilde önemini yitirebilmektedirler (citizED, 2004; Noctor, 1984, s.13). Örneğin Türkiye ile Yunanistan arasında 1996 yılında yaşanan Kardak Krizi’nin o dönemde iki ülkenin tarih ve sosyal bilgiler sınıflarında hararetli bir şekilde tartışılmış olması muhtemeldir ama bu konu günümüzde sıcaklığını yitirdiğinden artık iki ülkenin sınıflarında tartışılma ihtimali çok düşüktür. Bazı tartışmalı ve hassas konular ise toplumun üzerinde kolay bir şekilde çözüm bulamadığı ağır konular olduğundan sürekli olarak kamuoyunun dikkatini

çekmekte ve tartışmalı/hassas olma durumlarını sürdürmektedirler (citizED, 2004; Noctor, 1984, s.13). Kuzey İrlanda'da 40 yılı aşkın süredir devam eden olaylar sürekli kamuoyunun ilgisini çekmiştir ve hâlâ da çekmeye devam etmektedir (Noctor, 1984, s.13).

Tartışmalı konularla ilgili bilinmesi gereken diğer bir husus bu konuların içeriğinin ve etkilerinin yerel, ulusal hatta uluslararası/küresel boyutlara kadar varabilmesidir (Berg vd., 2003, s.3; Cook, 1984, s.3; Oxam GB, 2006, s.2; Web-2). Tarih dersi özelinde düşünüldüğünde bazı tartışmalı konular üzerindeki görüş ayrılıkları sadece bir toplumda bölünmelere neden olurken bazı konular ise uluslararası anlaşmazlıklara yol açabilmektedir (Tokdemir, 2013, s.3). Kardeş katli uygulaması sadece bizim toplumuza özgü tartışmalı ve hassas bir konu iken Ermeni Tehciri, İsrail-Filistin devletleri arasındaki mücadeleler uluslararası anlaşmazlığa neden olan konulara örnek olarak gösterilebilir.

Bazı tarihsel tartışmalar bir spesifik olay etrafında cereyan ederken bazı tarihsel tartışmalar ise birbirine bağlı ve ardışık uzun bir olaylar dizisi sonucu oluşmaktadır. Türkiye- ile Yunanistan arasında yaşanan Kardak Krizi ilk türden tartışmalar grubuna girerken, 1830'larda Doğu Amerika'dan Kızılderililerin/Amerikan yerlilerinin zorla çıkarılıp yerlerinin değiştirilmesi ve Trail of Tears<sup>1</sup> ikinci türden tartışmalara örnek gösterilebilir. Tarihsel tartışmalar ayrıca zaman içinde kalıcı olan toplumsal ya da siyasi konularla ilgili olabilmektir. On yıllarca hatta yüzyıllarca devam eden benzer veya birbirine bağlı tartışmalar bu grupta yer almaktadır. Hristiyanlar, Müslümanlar ve Yahudiler arasındaki dinsel çatışmalar bu gruptaki tartışmalardandır (Marcus vd., 2010, s.136).

Son olarak bazı konular ise sadece tarihsel bağlamda tartışmalıdır; örneğin kölelik ABD'de artık uygulanmamaktadır ve köleliğin varlığı bugün tartışma konusu değildir. Ancak köleliğin etkileri Amerikan/İngiliz tarihinde hâlâ sıcak bir konudur. Bazı konular ise geçmişte tartışmalı olmuş olmayabilir fakat bu konular günümüz değerlerinin ışığında tartışmalı olarak görülebilir veya bu konular bugünkü politik tartışmaların etkilerinden dolayı tartışmalı hale gelmiş olabilirler. Örneğin tarihsel

<sup>1</sup> Trail of Tears 1831'de bu uluslardan biri olan Choctaw'ların yer değiştirmesini tanımlamak için kullanılan bir ifadeden kaynaklanmaktadır. Bkz: [https://en.wikipedia.org/wiki/Trail\\_of\\_Tears](https://en.wikipedia.org/wiki/Trail_of_Tears) 14/10/2015 tarihinde alınmıştır.



ayrımcılığa maruz kalan veya şimdi daha fazla temsil isteyen belirli sosyal grupların geçmişte yaşadıkları yasal kısıtlamalar, haklar veya kaynaklar bu grupta yer alan konulara örnek olarak gösterilebilir (Marcus vd., 2010, s.136). Türk tarihi özelinde düşünüldüğünde ise kardeş katli, cariyelik usulü gibi uygulamalar belki o dönemde yaşayan insanlar için daha az tartışmalı bir konu iken bugünkü değerler ışığında daha fazla tartışmalı olarak görülebilmektedirler. Yukarıda verilen bilgilerle bağlantılı olarak, Dersim olayının ülkemizde gündeme gelmesinde ülke içinde yapılan politik tartışmaların önemli etkisi olmuştur denilebilir.

#### **2.4. Tarih Öğretimi ve Tartışmalı Konular**

Tartışmalı konular; hemen hemen bütün derslerin öğretiminde ortaya çıkabilmektedir (PHEC, 2012 s.103, QCA, 1998, s.8, 56). Okul programlarında yer alan sosyal bilgiler/sosyal bilimler öğretmenleri de hem derslerinin içeriklerinde birçok tartışmalı konu yer alması (NCSS, 2007) hem de bu konuların oldukça ilgi çekici ve sosyal öneme sahip olmalarından dolayı (Cook, 1984, s.3) her an için bu konularla karşı karşıya kalabilirler.

Sosyal bilim derslerinden olan tarih açısından düşünüldüğünde bu durumun gerçekleşme ihtimali daha fazladır (Philpott, Clabough, McConkey ve Turner 2011, s.40). Hatta tarihin, her ülkede en fazla tartışmalı olma potansiyeline sahip ders olduğu bile söylenebilir (Low-Beer, t,y). Çünkü tarih alanında genellikle geçmişin “gerçekleri” ile insanların olaylarla ilgili “yorumları” arasında uyumsuzluk bulunmaktadır. Ayrıca sosyal bilimlerin diğer branşlarına göre tarih disiplininde gerçeklerin kabulü, seçimi ve yorumlanmasında sübjektiflik unsuru daha önemli bir rol oynamaktadır (Kochhar, 2005, s.272).

Söz konusu sübjektifliği oluşturan unsurlardan biri de tarihsel bilginin oluşmasında çok önemli rolü olan tarihçidir (Bıçak, 1999, s.14). Bu durum tarih bilgisinin öznelliğine de yansır. Tarihçiler, kanıtları farklı yorumlayabilmekte, bir olayın farklı yönlerini vurgulayabilmektedirler (Avrupa Konseyi Tiflis Semineri, 2010, s.2). Görüleceği üzere öznellik ve yorum tarihin doğasında yer alan bir unsurdur. Yorumun olduğu yerde farklı açıklamaların ve tartışmaların ortaya çıkması da doğal bir durumdur (Low-Beer, 1999, s.11; Tokdemir, 2013, s.110-111). Bu nedenden dolayı

Loewen (2015, s.37) tarihi, “*kanıt ve akılcılığa dayanan hararetli bir tartışma*”, Geyl (1954) de “*sonu gelmeyen bir tartışma*” (Akt: Evans, 1999, s.261) olarak nitelendirmektedir.

Bu durumun okullarda öğretilen tarihe de yansımaları olmakta ve tarih öğretmenlerinin derslerinde ele aldıkları birçok konu çeşitli nedenlerden dolayı tartışmalı olabilmektedir (Kochhar, 2005, s.272; Stradling, 2003, s.82). Örneğin tarih öğretimi genellikle toplum, kültür, din veya etnik köken açısından tartışmalı konuları içermektedir (Wolley ve Wragg, 2007, s.713). Savaşlar, endüstriyel anlaşmazlıklar, darbeler, ihtilaller, soykırımlar vb. olayların nedenleri bu türden bazı tartışmalı konulara örnek olarak gösterilebilir. Üstelik bu konular dolaylı olarak suçlama veya övgü yüklenerek ele alındığı için belirli kesimlerin rahatsız olma ihtimali her zaman bulunduğu hassas hâle de gelebilmektedirler (PHEC, 2012 s.103; QCA, 1998, s.56).

Tarih dersleri ayrıca kimlik ve değer, ben kimim veya biz kimiz? Biz diğerlerini nasıl değerlendirmeliyiz veya kendimizi nasıl değerlendirmeliyiz? gibi temel sorularına yer vermektedir. Bu sorular oldukça sübjektif ve büyük oranda da insanların dünya ilgili görüşlerine ve değerlerine bağlı olduğu için üzerinde uzlaşma sağlamanın zor olduğu konulardır (Soley, 1996, s.10). Üstelik tarihin her döneminde birçok tartışmalı ve korkunç olay meydana gelmektedir (Low-Beer, t,y). Sonuçta tarih bizlere Holokost, sömürgecilik, savaşlar, yapılan askeri işgaller, dinsel baskılar, politikacıların tartışmalı davranışları, etnik temizlik vb. üzerinde durmamız gereken birçok tartışmalı ve hassas konuyu miras bırakmıştır (Leeuw-Roord, 2001, s.71-72; Stradling, 2003, s.82).

Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus da her ülkenin geçmişinde kendine özgü tartışmalı ve hassas bir konuya sahip olduğudur (Stradling, 2003, s.82). Fransa'nın Cezayir Meselesi, Türkiye ve Ermenistan arasındaki sorunlar, Holokost, İngiltere'nin İrlanda sorunu, İspanya'daki Bask meselesi, İngiltere için kölelik, İsrail-Filistin arasında yaşanan sorunlar, Kıbrıs Sorunu bu manada ilk akla gelen konulardır ve bu örnekler rahatlıkla çoğaltılabilir. Ayrıca bizim kendi tarihimiz açısından bakıldığında Lozan Barış Antlaşması bir başarı mı yoksa başarısızlık mıdır? Sultan II. Abdülhamit “Baskıcı Sultan” mıdır yoksa “Ulu Hakan” mıdır? Sultan Vahidettin vatan haini midir yoksa ülkenin kurtarılmasını isteyen bir padişah mıdır? Kardeş katli doğru mu yoksa yanlış bir

uygulama mıdır? Harf İnkılabının yapılması, halifeliğin kaldırılması kararları doğru mu yoksa yanlış mı olmuştur? vb. olaylar tartışmalı ve hassas olan bazı konulara örnek olarak gösterilebilirler. Her ülkenin tarihinde tartışmalı ve hassas konular varsa o zaman tarih öğretimine düşen görev nedir? sorusu dile getirilmelidir. Kitson'a (2004) göre; *“tarih derslerinin en önemli rollerinden biri de öğrencilerin tartışmalı konuları ele almasını sağlamak”* olmalıdır. Çünkü tarihin bir bilim olarak yapısı ve bu yapının öğeleri olan kanıt, bulgu ve yorum süreci tartışma zemini oluşturmaya ve dolayısıyla tarihsel tartışmaları ele almaya oldukça uygundur (Kaya, 2010, s.347). Baildon ve Afandi'ye göre (2014, s.199), tarih derslerinde öğrencilerin tarihsel düşünme ve anlayışını desteklemede “kaldıraç” olarak kullanılabilir iki tür tartışma bulunmaktadır. Bunlardan birincisi tarih yazımı çerçevesinde olan tartışmalardır ki bunlar genel olarak tarih yazımı tartışmaları olarak adlandırılmaktadır. Diğerisi ise tartışmalı olarak düşünülen belirli içerikle ilgilidir<sup>2</sup>.

Tarih yazımı ile ilgili tartışmalar öğrencilere sadece tarihçilerin anlatılarını oluşturmak için kanıtlarla çalıştığı anlayışını vererek onların bir disiplin olarak tarihin doğasının farkına varmalarına yardımcı olmaz (Baildon ve Afandi, 2014, s.199). Aynı zamanda onların tarihsel anlatıların birçok toplumda niçin ve neden oluşturulduğunu, meşrulaştırıldığını ve yayıldığını anlamalarına da yardımcı olur (Segal, 2006, s.138-139). Öğrenciler bu sayede “kimin, kimlere, niçin ve ne hatırlatmak istediği” anlayışı üzerinde düşünmeye (Confino, 1997, s.1393) ve tarihin ideolojik boyutunu kavramaya başlarlar. Çünkü öğrencilerin unutmaması gereken önemli bir husus da “tarihin asla kendisi için değil, daima birileri için olduğudur. Tarihin okullarda bir ders olarak yer almasında, onun “meşrulaştırıcı” gücünden yararlanmak isteyenlerin gerçek ihtiyaçları ve iktidar ilişkileri de etkili olmaktadır” (Jenkins, 1997, s.29). Böyle bir uygulama öğrencilerin hem tarihin ideolojik yönünü hem de tarihçilerin geçmiş ile ilgili düşünme yollarını biçimlendiren önemli tarihsel kavramların yanı sıra tarihsel sorgulamanın parçası olarak kullanılan yöntem ve prosedürleri, tarihçilerin sordukları soruların türünü, kaynak bulma, doğrulama/teyit etme ve tarihçilerin kanıt temelinde yorumlama yöntemlerini öğrenmesi anlamına gelmektedir (Baildon ve Afandi, 2014, s.199).

<sup>2</sup> Bu çalışmada tarih yazımı ve tarihsel içerik tartışmaları hakkında verilen bilgiler Baildon ve Afandi (2014, s.199-200) tarafından oluşturulan kurgunun genişletilmiş halidir.

Tarih bitmiş bir ürün olarak ele alınamaz. Her nesil onu yeniden araştırmaya/incelemeğe ihtiyaç duymaktadır (Kochhar, 2005, s.273). Tarih yorumlayıcı bir uğraştır ve gözden geçirme/revizyon tarih biliminin tabiri caizse “can damarıdır” (Baildon ve Afandi, 2014, s.199). Buna neden olan ise, tarihin bünyesinde yer alan esneklik, çok seslilik ve onun dinamizmini oluşturan eleştiridir. Bu sayede tarih sürekli bir yenilenme sürecinden geçmektedir (Kabapınar, 1993, s.51). Tarih ayrıca geçmiş ve günümüz arasında süregelen bir diyalogdur. Geçmişin yorumları, yeni kanıtlar, kanıtla sorulan yeni sorular ve zaman geçtikçe elde edilen yeni bakış açıları nedeniyle değişebilmektedir (McPherson, 2003). Bu bilgiler, öğrencilerin geçmişe anlamın belirli yorumsal çerçeveler ve işlemlerin kullanılması yoluyla tarihçiler tarafından verildiğini anlamalarını gerektirir. Ayrıca bu anlamın geçmişin doğasında olmadığını, “tarihçilerin geçmişin anlatısını keşfetmediğini ama geçmişini anlatılar içinde biçimlendirdiklerini anlamalıdır (Segal, 2006, s.133). Carr’ın belirttiği gibi (2008, s.14), “... [önceden] olguların doğrudan doğruya kendilerinin konuştuğu söylenirdi. Bu, elbette doğru değildir. Olgular yalnızca tarihçi onlara başvurunca konuşurlar; hangi olgulara, hangi sıra ya da bağlam içinde söz hakkı verileceğini kararlaştıran tarihçidir”. Bu “kaçınılmaz bir yorum boyutudur ve tarihçiler geçmişini anlam örüntülerine dönüştürmektedirler” (Jenkins, 1991/1997, s.45).

Tarih öğretmenleri öğrencilerinin bu şekilde tarihin yorumlayıcı doğasını anlamasını sağlayarak, onların tarihin niçin tartışmalı olduğu ve neden aynı tarihsel olayla ilgili değişik anlatılar olduğunu anlamalarına yardımcı olabilirler (Baildon ve Afandi, 2014, s.200). Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin “tarihçilerin çalışmalarını ürettikleri sosyo-kültürel ortama dâhil oldukları ve bu ortamda yetiştiklerinden dolayı” çalışmalarında tarafsız olmadıklarının (VanSledright, 2008, s.116) farkına varmasını sağlayabilirler. Çünkü “tarihçi geçmişini değil bugünün insanıdır” (Carr, 2008, s.30). Onun “değer ölçüleri” düşündüğü, tartıştığı, yazdığı ve öğrettiği zamanın değer ölçüleridir...eline geçen materyale (kaynağa) yaşadığı güne kadar kazandığı değer yargıları ile bakabilecektir” (Özbaran, 1987, s.56). Hatta öğrenciler, “çalışmalarında her türlü ırk, din, sosyal tabaka ve milli tesirlerden uzak olduğunu iddia eden bir tarihçinin bile peşin hükümlü olduğunu, seçtiği belgeler ve kullandığı kelimelerden” (Durant A ve Durant W, 1983, s.13) ortaya çıkarılabileceği anlayışını bu sayede kazanabileceklerdir.

İkinci tür tartışmalar ise tartışmalı olarak düşünülen belirli içerikle ilgilidir. Tartışmalı içerik; tarihsel olayları, sorunları, bakış açılarını ve anlatıları kapsamaktadır. Bu konular iktidarda olanlar yani hükümetler, okul yetkilileri, program/müfredat geliştirenler tarafından genellikle “bölücü” ve “hassas” olarak görülürler ve genel anlamda bunlardan kaçınmak eğilimindedirler (Baildon ve Afandi, 2014, s.199). Öğretmenlerden beklenen de benzer davranışları göstermesidir (Kahyaoğlu, t,y) ve tıpkı müfredat planlamacıları ve ders kitabı yazarlarının tarih ders kitaplarında tartışmalı konulara yer vermediği gibi bazı öğretmenler de sınıflarda “tartışmaların bekçisi/engelleycisi” rolünü oynarlar (Lim, 2014, s.186). Çünkü bu öğretmenler kendilerini sınıflarda genellikle otoritenin temsilcisi olarak görürler (Passmore, 1991, s.646).

Okullardaki tarih derslerinde tartışmalı konuların uzun süre çeşitli “maskelerin” altında kalmasının (Phillips, 2008, s.219) en önemli nedenlerinden birinin de bu türden konuların içeriğinden kaynaklandığı söylenebilir. Tartışmalı konuların ele alınması bu konular değerlere, inançlara, kurumlara meydan okuyabileceğinden ve gençleri statükoya meydan okumaları için teşvik ettiğinden dolayı bireyler için tehdit edici olabilmektedir (McCully, 2006, s.58). Özellikle resmi tarih anlatılarının bazı yönlerine yönelik böyle meydan okumalar sosyal uyum, istikrar ve siyasi düzene tehdit olarak algılanabileceğinden bu konularla ilgili tartışmaların çıkması engellenmek istenir. Tarih yazımı tartışmaları ile yakından ilişkili olmasına rağmen tartışmalı içerikle ilgili tartışmalı konular, bazı insanların kaçınmak istediği soru ve görüşlerin ortaya çıkmasına neden olduğu gibi huzur bozucu olarak kabul edilirler (Baildon ve Afandi, 2014, s.200).

Bu türden tartışmalı konular görmezden gelinir, hiç değinilmez, yokmuş farz edilir (Kahyaoğlu, t,y). Tartışmalı içerikle ilgili konular ders kitapları ve müfredatta yer almadığından dolayı önemli kabul edilmektedir (Baildon ve Afandi, 2014, s.200). Örneğin yakın tarihin ülkemizde uzun zaman müfredatlarda kendisine yer bulamamasının en önemli nedenlerinden biri budur (Kahyaoğlu, t,y). Her ne kadar 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersinin okul dersleri arasına girmesiyle tarih eğitimi alanındaki problemlerden ve bu alana yönelik olarak yapılan eleştirilerden biri olan bu hususta önemli bir girişim yapılmış olsa da (Öztürk, 2012, s.iv; Saydam, 2009, s.59) bu dersin konuları arasında hala 6-7 Eylül

Olayları (Kahyaoğlu, t,y), Dersim Hadisesi, Maraş olayları, Sivas Madımak Oteli olayı gibi önemli konular yer almamaktadır.

Aslında bu sadece bizim ülkemize özgü bir durum da değildir. Birçok ülkede ders kitaplarında tartışmalı konular ihmal edilmekte, üzerinde hiç tartışma yokmuş gibi sunulabilmekte, her şeyi kapsayan bir anlatıya dâhil edilebilmekte veya tamamen görmezlikten gelinmektedirler (Baildon ve Afandi, 2014, s.200). Bazı kişiler kapitalizmin çok tartışmalı olduğunu söylemesine rağmen kapitalizm birçok ülkenin ders kitabında tartışmasız/tartışmaya yol açmayacak şekilde sunulmaktadır (Evans, 2007; Zimmerman, 2002'den Akt: Camicia, 2008, s.300). Başka bir örnek olarak düşmanlık, çatışma ve savaş gibi konular Amerikan tarih ders kitaplarında ulusal bir kalkınmanın anlatısı olarak sunulmaktadır (VanSledright, 2008, s.114). Japonya ve Güney Kore'deki tarih ders kitapları da geçmişi eleştirel bir şekilde değil kronolojik ve tek taraflı olarak sunarak tartışmalı konulardan kaçınmaktadırlar (Suh ve Yurita, 2010, s.164). Yine Amerika'daki tarih ders kitaplarında kahraman kişilerin hayatlarındaki karanlık noktalar ve gerçek dünyada sıklıkça duyulan zor ve kafa karıştırıcı durumlar hakkında bilgi verilmek yerine onlarla ilgili basit anlatılar sunulmaktadır (den Heyer, 2003, s.418). Yukarıda belirtildiği bu konulardan kaçınılmasını isteyenler statükonun devam etmesinden yana olan ve onun nimetlerinden faydalanan insanlardır. Bu insanlar değişimden korkmaktadırlar (Kelley, 1962, s.136). Çünkü tartışmalı konular tartışmaya açıldığı zaman statü, güç ve bireylerin/toplumsal grupların konumu risk altında olur (Marcus vd., 2010, s.110). Ancak eğer tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimi daha yaygın ve etkili olursa statüko nihai sonucu yönlendiremeyecektir (HA, 2007, s.41).

Duquet ise, (t,y) tarih derslerinde üç tür tartışmanın ortaya çıkarak güçlü öğretim araçları olarak ele alınabileceği düşüncesindedir. Ona göre bu tartışmalardan birincisi tarihsel tartışmalardır. Tarihsel tartışmalar, tarihçilerin bazı geçmiş olayları yorumlaması ile ortaya çıkmaktadır. Bu tür tartışmalar öğrencilerin hem tarihin geçmişin tek ve gerçek açıklaması olmadığını hem de günümüzün geçmiş olayların yorum ve sonuçlarını içerdiğini anlamalarına yardımcı olur. Ayrıca bu tartışmalar tarihsel düşünceye anlam verir, öğrencilerin çeşitli yorumları sorgulamayı öğrenirken olaylarla ilgili kendi anlamalarını geliştirmelerine ve tarihin kendi günlük yaşamlarına olan etkisini anlayabilmelerine yardımcı olurlar.

İkinci türden tartışmalar ahlaki değerlerle ilgili olanlardır. Bu grupta yer alan tartışmalar geçmiş kaynaklı olmasına rağmen onların etkileri günümüzde hissedilmeye devam etmektedir. Ahlaki tartışmalar bu nedenden dolayı hem tarihsel hem de gelecek olmak üzere ikili bir tartışmaya neden olurlar. Ayrıca bu türden tartışmalar, insanların değerleri ve duyguları üzerinde büyük etkiye sahip olduklarından onların sınıf ortamında ele alınması zorlukların yaşanmasına neden olabilmektedir. Ancak ahlaki değerlerle ilgili tartışmalar öğrencilerin herhangi bir sorunun geçmişte yorumlandığını ve bu durumun günümüzde gelinen konumu etkilediğini anlamalarına yardımcı olduğundan bu türden tartışmaların zorluklarına rağmen tarih derslerinde ele alınması önemlidir (Duquet, t,y). Duquet'in tarihsel tartışma olarak nitelendirdiği tartışma türü Baildon ve Afandi'nin tarih yazımı tartışmalarıyla, ahlaki değerlerle ilgili tartışmalar ise tarihsel içerik tartışmalarıyla benzerlikler göstermektedir.

Üçüncü tür olan potansiyel tartışmalar ise günümüzün durumlarıdır ve gelecek üzerinde etkili olma potansiyeline sahiptirler. Göç/göçmenlik bu tür tartışmalara örnek olarak gösterilebilir. Göçmenlik tartışmalıdır. Çünkü bugün alınan kararlar gelecekte sahip olunan toplumu etkileyecektir. Bu duruma tarihsel bakış açısı ile bakıldığında öğrenciler hem göçmenlikle ilgili geçmişte alınan kararların sonuçlarını hem de durumu günümüzle nasıl karşılaştıracaklarını anlayabileceklerdir. Ayrıca öğrenciler zamanla meydana gelen benzerlikleri, farklılıkları ve toplumun değişimini göz önünde bulundurabileceklerdir (Duquet, t,y). Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye kabul edilip edilmemesi gerektiğine yönelik yaşanan anlaşmazlıklar bu tür tartışmanın ülkemizde yaşanan bir örneği durumundadır.

Son olarak Lockwood (1996, s.28-29), sosyal bilgiler ve tarih sınıflarında ortaya çıkan tartışmalı konuları ampirik ve değerler ile ilgili konular olarak iki gruba ayırmaktadır. Ampirik konular, akademik disiplinlerin öğrenimi bağlamında ortaya çıkmaktadır. Hitler niçin soykırım politikasını seçti? Ermeni tehciri niçin yapıldı? gibi konular bu grupta yer almaktadır. Değerlerle ilgili konular ise, öğrenciler kamu politikalarının veya kişisel eylemlerin doğruluğunu veya yanlışlığını yargıladıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Suriyeli göçmenler Türkiye'ye kabul edilmeli midir? İdam cezası uygulaması geri getirilmeli midir? gibi sorunlar bu türden konulara örnek olarak gösterilebilir.

## 2.5. Tarih Derslerinde Bir Konu Niçin Tartışmalı Olmaktadır?

Yukarıdaki bilgilerden anlaşılacağı üzere, tarih dersleri tartışmalı ve hassas konuların ele alınması için özellikle değerlidir (Passmore, 1991, s.646-647) hatta bu konuların yer aldığı doğal bir alandır (Marcus ve Stoddard, 2009, s.283). Tarih öğretmenleri derslerinde tartışmalı ve hassas konularla hem bu türden konuların bazılarının müfredatta olmasından (Kahyaoğlu, t,y) hem de bazen öğrencilerden bu konularla ilgili beklenmedik bir anda sorular gelmesinden dolayı (Oxam GB, 2006, s.6) ister istemez karşılaşmaktadırlar. Öyleyse burada sorgulanması gereken husus tarih derslerinde bir konu niçin tartışmalı olmaktadır? şeklinde olmalıdır. Araştırmanın bu bölümünde söz konusu husus ilgili literatür doğrultusunda açıklanmaya çalışılacaktır.

### 2.5.1. Tarihin doğası

Tarih derslerinde tartışmalı konuların ortaya çıkmasının en önemli nedeni tarihin doğasıdır. Yukarıdaki bölümde kısaca değinildiği gibi tarihin doğasında tartışma vardır ve bu durum tarih derslerinde birçok konunun tartışmalı olmasına neden olmaktadır (Tokdemir, 2013, s.113). Tarihin doğasının neden tartışmalı olduğunu daha iyi anlayabilmek için tarihin üretimi ve bu üretimde etkili olan faktörler olan geçmişin doğal yapısı, tarihçi, onun çalışma metotları, tarihi olgulara yönelik benimsediği tutum ve yorumu ile tarihin üretiminde etkili olan olgu ve belgeler hakkında kısaca bilgi verilmesi gerekmektedir.

“Tarih” ve “geçmiş” kelimeleri bazen birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Hatta tarih, geçmiş ile ilgili bir araştırma/sorgulama olduğu için geçmiş olarak kabul edilebilmektedir (Donnelly ve Norton, 2011, s.3). Ancak tarih her ne kadar çok açık biçimde geçmişle ilgili olsa da (Aysevener, 2001, s.18) kategorik olarak ondan farklı bir söylemdir (Jenkins, 1997, s.18) ve geçmişin tam olarak kendisi değildir (Donnelly ve Norton, 2011, s.3). Tarih neden geçmişin tam olarak kendisi değildir? Çünkü...“Gerçek tarihsel dünya bir daha geri getirilemeyecek şekilde geçmişte kaybolup gitmiştir. Geçmiş, gerçek dünyanın geride bıraktığı belgeler ya da diğer parçacıkların okunmasıyla oluşturulmak durumundadır” (Evans, 1999, s.118). “Ancak nesnel (real) tarih, tarihçilere çok az kalıntı bıraktığı için bu tarihsel kurmaca hep kuşku hatta iki bakımdan kuşkuludur” (Koyre, 2000, s.246). Anlaşılacağı üzere tarihin



kuşku/tartışmalı olmasında ilk önemli etken geçmişin (real tarih) doğal yapısından kaynaklanmaktadır. Hem geçmişin tarihçilere çok az belge bırakması hem de bu real tarihin yapısı içinde birbiriyle çelişen veya uyumlu olmayan birçok olayın bir arada bulunması sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Bu durum tarihi bir olay hakkında birçok görüşün ortaya çıkmasına neden olduğu gibi farklı dönemlerde, hatta aynı dönemlerde, her tarihinin aynı olayı başka biçimde ele alabilmesi ve yorumlayabilmesi sonucunu doğurmaktadır (Bıçak, 1999, s.5).

Tarihi bir konu hakkında çok sayıda görüşün ortaya çıkmasında tarihsel bilginin üretiminde önemli rol oynayan, önünde bulunan sınırsız hammaddeler (belgeler) arasında seçmeler yapan (Tosh, 2011, s.2) ve geçmişteki olaylarla (olgularla) bizim onlar hakkındaki okumalarımız arasında yer alan bir yorumcu olan (Jenkins, 1997, s.24) tarihinin çalışma usulleri, tutumu ve sahip olduğu özellikler de etkili olmaktadır (Bıçak, 1999, s.5). Tarihinin çalışma usulü nasıldır? Önce incelenecek bir sorun ya da konu seçer (Paykoç, 1991, s.6). Tabii ki bu konu/sorunun seçiminde birçok etken etkili olmaktadır. Yaşadığı dönemde etkili olan eğilimler, o dönemde yaşanan olaylar, tarihinin kişiliği, ailede ve öğretim hayatı boyunca aldığı eğitim, sahip olduğu değerleri, ideolojisi, düşünce yapısı, kendi ilgisi bu etkenlere örnek olarak gösterilebilir (Kaya, 2005, s.61). Bu aşamadan sonra tarihçi konuyla ilgili her türlü kaynağı toplayıp, onları dış ve iç tenkitten geçirdikten sonra kendi kurgusunu oluşturup eserini yazar (Bernheim, 1936, s. 97-159; Kütükoğlu, 2008, 17-35; Paykoç, 1991, s.6) ve tarih ortaya çıkmış olur. Ancak az yukarıda belirtildiği gibi bu tarih geçmişin tam olarak kendisi değildir. “Tarihin soruşturma nesnesini oluşturan geçmiş, bir söylem olarak tarih nesnesinden farklı bir kategori oluşturur ve edimsel olaylar olarak değil; ancak örneğin kitap, makale, belge vs. gibi son derece farklı yayınlar aracılığıyla tarihçiler tarafından geri getirilebilir (Jenkins, 1997, s.18-19).

Üstelik “geçmiş ile tarih, geçmişin sadece tek bir tarihsel okunuşunu kaçınılmaz kılacak biçimde birbirine dikilmiş de değildir. Geçmiş ile tarihin seyri birbirlerinden bağımsızdır; birbirlerinden dağlar kadar uzaktır”. Bu nedenden dolayı “aynı soruşturma nesnesi, örneğin bir coğrafi manzara, farklı söylemsel pratikler (tarihçiler, coğrafyacılar, sosyologlar) tarafından farklı şekilde yorumlandığı gibi tarih söz konusu olduğunda da aynı tarihsel olay, olgu veya konuyla ilgili zaman ve mekân dışı farklı yorumsal okumalar olabilmektedir” (Jenkins, 1997, s.18). Fransız İhtilali’nin birçok farklı

versiyonu aynı delillerle, aynı tanıklıklarla yazılmamış mıdır? (Ferro, 2003, s.3). Bu durum tarihsel yorumların göreceliğinin önemli bir kanıtıdır (Carr ve Fontana, 1992, s.64). Son olarak Tunçay da (2012, s.270) tarihi bilginin üretiminde tarihçinin oynadığı rolü “tarihyazımcı (tarihçi)...kendi üstüne düşen ışıkları kafasında kırarak yansıtan bir nevi prizmadan başka bir şey değildir...aynı ortam ve çağda başka bir prizmadan değişik görüntüler yansıtılacağı gibi, aynı prizmanın da bir başka toplum ve zamanda yansıtacağı görüntüler de değişik olacaktır” sözleri ile açıklamaktadır.

Gözlem ve deney bilimleri Collingwood’un (2007, s.329-330) ifadesiyle “sağın” bilimlerinin çıkış noktaları varsayımlardır ama tarihte bunlar olgudur. Tam da burada tarihçinin geçmişin olgularına yönelik tutumundan bahsetmek gerekmektedir. Tarihçi, “geçmişin tüm verilerini açıklamaya, kendisi için olanaklı olsa bile onları öğrenmeye çaba göstermez. Aslında bu bir zorunluluktan kaynaklanmaktadır. Çünkü bir kentin günlük yaşamında olanları bile, bırakınız açıklamayı, betimlemeye bile tarihçinin tüm yaşamı yetmeyecektir” (Carr ve Fontana, 1992, s.63). Bundan dolayı “tarihçi bütün yapıtı boyunca seçer, kurar ve eleştirir...tarihsel düşüncenin özerkliği en yalın biçimiyle bu seçme işinde görülür (Collingwood, 2007, s.312-313). Tarih başka şeylerle birlikte işte tam da budur. “Tarihçi zorunlu olarak seçmecidir ve tarihi olguların oluşturduğu, tarihçinin yorumundan bağımsız ve nesnel bir çekirdeğin var olduğuna inanmak ahmakça, fakat silinmesi çok güç bir yanılgıdır” (Carr, 2008, s.14-15). Ancak “bu seçme işlemi şüphesiz tehlikelidir ve iş gerçekliğin bozulmasına kadar gidebilir. Tarihçinin olgular içinden belli bir doğrultuda seçimler yaparak hoşuna gidecek bir yorum oluşturma ihtimali bulunmaktadır” (Carr ve Fontana, 1992, s.64).

Örneğin bir tarihçi Fransız Devrimi’ni araştırırken, bizlere devrimi insanlığın ilerlemesinin en önemli köşe taşı ya da bir yıkım olarak sunması için, olguların sadece “olumlu” ya da “olumsuzlarını” bilerek seçmesi yeterli olacaktır (Carr ve Fontana, 1992, s.64). Benzer şekilde bir tarihçinin Lozan Barış Antlaşması’nı bir başarısızlık olarak gösterebilmesi, onun bu konuyla ilgili sadece olumsuz olguları ele alması ile kolaylıkla sağlanabilecektir. Anlaşılacağı üzere, herhangi tarihi bir olayla ilgili bilgilerimiz “bilerek ya da bilmeyerek belirli bir dünya görüşüne sahip ve bu görüşünü destekleyen olguların saklanılmaya değer olduğu düşüncesindeki kişilerce bizim için önceden seçilmiş ve belirlenmiştir” (Carr, 2008, s.16-17).

Görüldüğü gibi olgular ve belgeler tarihçi için zorunlu olsa da bunları kesinlikle fetiş haline getirmemek gerekmektedir. Çünkü “olgular ve belgeler kendi başlarına tarih oluşturmazlar” (Carr, 2008, s.23). “Tarihçi amacına uygun bir şey bulunca, onu seçip kendi tarihine alır, gerekirse uygun bulduğu bir üsluba sokar, ona yeni bir biçim verir” (Collingwood, 2007, s.337). Bu kaçınılmaz bir biçimde bir yorum boyutudur ve “tarihçi aralıksız bir biçimde olgularını yorumuna, yorumunu da olgularına göre kalıplandırma süreci içindedir” (Carr, 2008, s.34). Tarihi bilginin üretimindeki bu yorum boyutundan dolayı farklı kaynaklar bir yana dursun aynı kaynaklar/olaylar bile sadece bir okumanın izlenmesini sağlayamamakta (Jenkins, 1997, s.25) aynı tarihi konuyla ilgili farklı görüşler ortaya çıkıp o konu tartışmalı hale gelebilmektedir.

Tarihsel göreceliğin bütünüyle aşılmasında ele alınan olayın sadece geçmiş boyutuna göre değerlendirilmemesi de etkili olmaktadır. Geçmiş boyutu şimdiki zamanda değerlendirildiğinden, bugünün değerleri fazlasıyla tarih bilgisine katılmaktadır (Bıçak, 1999, s.16). Çünkü “tarihçinin yüz yüze kaldığı kanıtlar, geçmişteki insan eylemlerinin bir biçimde şimdiki izleridir” (Aysevener, 2001, s.18). Tam da bu noktada, tarihçinin kişisel özelliklerinden bahsetmek gerekecektir. Tarihçi çağının insanıdır ve çağına insan varoluşunun koşulları ile bağlıdır (Carr, 2008, s.29). Üstelik tarihçi, epistemolojik, yöntem bilimsel ve ideolojik her türden varsayımla çalışmaktadır (Jenkins, 1997, s.53). Tarihçilerin sahip oldukları dünya görüşleri tarihsel bilginin üretiminde çok önemli rol oynamaktadır ve bu durum tarih bilgisindeki “göreliliği” ve “parçalılığı” beslemektedir (Bıçak, 1999, s.15).

Araştırmacının, bilginin üretiminde bu kadar etkili bir görev üstlenmesi, bu bilgi türünün “nesneliliği” hakkındaki sorunu daha da karmaşık hale getirmektedir (Bıçak, 1999, s.15). Çünkü tarihçi bilerek mümkün olduğunca nesnel davranmak istediğinde bile, geçmişin olgularını anlayıp açıklarken içinde yaşadığı topluma ilişkin anlayışından, siyasal ve düşün yapısal (ideolojik) tutumlarından etkilenebilmektedir (Carr ve Fontana, 1992, s.64). Halkın’ın ifade ettiği gibi (2014, s.12); Fenelon’un iyi tarihçinin “hiçbir döneme ve hiçbir ülkeye” mensup olmamasını istemesi gerçekleşmesi mümkün olmayan hatta akıl dışı bir temennidir. Tarihçilerin en bağımsızları bile hayatın kendisi olan bu mirastan kaçamazlar.

Belge denilince de tarihçilerin yorumlarını biçimlendirdiklerinden dolayı aklımıza gelen ilk şey arşiv olmaktır. Ancak arşivler Dominick LaCapra'nın farkına vardığı gibi, geçmişin dengeli bir biçimde kapsanması olanağını vermemektedir. Çünkü buralar, kimi belgelerin tesadüfen saklandığı, kimi belgelerin ise kasıtlı olarak yok edildiği ya da istenmeden kaybolduğu yerlerdir. Bir dönem için değerli görülmedikleri için “kıyıma” uğrayan bu belgeler başka bir dönem için çok önemli olabilmektedirler (Evans, 1999, s.38). Üstelik Carr'ın belirttiği gibi “hiçbir belge bize o belgeyi yazanın kendisinin ne düşündüğünden, neyin olmuş olduğunu düşündüğünden, neyin olmuş olması gerektiği ya da olabileceğini düşündüğünden, yahut belki yalnızca başkaları onun neyi düşündüğünü sanmalarını istediğinden hatta kendisinin ne düşündüğünü sandığından fazla bir şey söylemez” (2008, s.19). “Bundan dolayı en iyi delil en kötü delil olabilir. Çünkü sahte bir güven duygusu içinde bizi uyutabilir ve eksikliğini mükemmellik, yanlılığını ise samimiyet olarak gösterebilir. Ayrıca bu deliller aldatıcılığında pay sahibi olan suç ortaklarının masum olduklarına bizleri inandırabilir” (Collingwood, 2000, s.117).

Jenkins de hem geçmiş ile tarih arasındaki farklılıktan hem de tarihçilerin üzerinde çalıştığı soruşturma nesnesinin (geçmiş) aslında var olmadığı, sadece geçmişten geriye bazı izler bırakmış olduğu noktasından hareketle geçmiş ile tarihin birbirine uydurulma (uygun kılınma) sürecinde “epistemoloji”, “yöntembilim ve “ideoloji” olarak nitelendirdiği üç kuramsal alanı problem olarak nitelendirmekte ve bunlar hakkında ayrıntılı bilgiler vermektedir (bkz: 1997, s.22-31). Aslında yukarıda verilen bilgilerin büyük bölümü bu üç alanı kapsadığından dolayı burada tekrara düşmeme adına bu problem alanları ayrıntılı olarak açıklanmayacaktır. Ancak özellikle epistemolojik olarak nitelendirilen kırılmanın, tarihçilerin çeşitli okumalarda bulunmasına ve bunun sonucu olarak aynı geçmişin bir sürü tarihe olanak vermesine neden olduğundan dolayı (Jenkins, 1997, s.23) bu alan kısaca ele alınacaktır. Jenkins'e göre tarihin, epistemolojik yönden kırılmanın dört nedeni vardır. “Birincisi, geçmişin içeriğinin neredeyse sınırsız olması, ikincisi hiçbir anlatımın geçmişi olduğu gibi yeniden kapsayamaması, üçüncüsü; tarihin kaçınılmaz olarak bir kişisel yapı; “anlatıcı” sıfatıyla tarihçinin bakış açısının dışavurumu olması ve son olarak tarihçinin anlatı yapısını geriye dönük olarak kurmasıdır” (1997, s.23-25).

Bu bölümde son olarak belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır. Okuyucunun aklına tarihteki bütün olgu/olaylar üzerinde farklı görüşler mi vardır sorusu gelebilir. Elbette hayır, tarihteki bazı gerçekler (olgular) üzerinde farklı görüşler bulunmamaktadır (Carr, 2008, s.12; Jenkins, 1997, s.44; Kelley, 1962, s.134). Örneğin Büyük Savaş ya da Birinci Dünya Savaşı adı verilen [olgunun] 1914 ile 1918 arasında meydana geldiğini ve Margaret Thatcher'ın 1979'da iktidara geldiğini biliyoruz (Jenkins, 1997, s.44). Ancak tarihinin ilgilendiği buna benzer olgular değildir (Carr, 2008, s.12). Onlar “hırslı kimselerdir; sadece olanı değil, nasıl ve neden olduklarını, bu şeylerin anlamını ortaya koymak isterler. Bu, kaçınılmaz bir yorum boyutudur ve tarihçiler, geçmişteki olayları anlam örüntülerine dönüştürdüklerinden problematik bir nitelik taşır” (Jenkins, 1997, s.45). Tarih bu sayede bir değil birçok şeyler söyler (Kabapınar, 1992a, s.31) ve farklı tarihçiler aynı görüngüyü farklı biçimlerde yorumlarlar (Jenkins, 1997, s.21-22). Daha önce belirtildiği üzere yorumun olduğu yerde (Tokdemir, 2013, s.110-111) farklı açıklamaların ve tartışmaların ortaya çıkması da doğal bir durumdur (Low-Beer, 1999, s.11) ve bu durum tarih derslerinde birçok konunun tartışmalı olmasına neden olmaktadır (Tokdemir, 2013, s.113).

### **2.5.2. İnsanların geçmişte haksızlığa uğramış olduklarına yönelik algısı**

Herhangi bir ülkede gerek siyasi çevrelerde gerekse de toplum içinde çatışma üretmeye, tartışma yaratmaya devam eden, ateşi sönmemiş veya üzeri küllenmiş olsa bile içten içe yanmaya devam eden “olay” ve “olgular” olarak tanımlanabilecek olan (Kahyaoğlu, ty) bu konuların tarih derslerinde tartışmalı ve hassas hale gelmelerinde tarihin doğası dışında birçok etken de etkili olmaktadır. Örneğin İngiliz Tarih Derneği'nin (The Historical Association) “*Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19 (TEACH)*” isimli raporuna göre tarih derslerinde bir konu, “geçmişte insanlara başka birey ya da gruplar tarafından gerçekte yapılan ya da algılanan haksızlıklardan dolayı tartışmalı ve hassas hale gelebilmektedir” (HA, 2007, s.3). Bu raporda belirtilen “Köle Ticareti”, “Haçlı Savaşları”, “Holokost” gibi konular, özellikle bu olaylardan etkilenen ve bir şekilde haksızlığa uğradığını düşünen öğrencilerin bulunduğu herhangi bir okulun tarih dersinde tartışmalı ve hassas hale gelme potansiyeline sahiptir.

Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas hale gelebilme potansiyeline sahip birçok konu bulunmaktadır. Örneğin öğretim programında yer almasa bile “Dersim Olayı” Tunceli ilinde veya ailesi köken olarak bu ilden olup başka bir ilimizde öğrenim gören öğrencilerin sınıflarında bu şekilde tartışmalı ve hassas hale gelebilir. Dersim Olayı daha önce belirtildiği gibi, öğretim programında yer almamakla birlikte öğrencilerin bu konu hakkında siyasilerin konuşmalarından, televizyondaki haber/tartışma programlarından, belgesellerden, internetten edindikleri/duydıkları bilgiler neticesinde tarih öğretmenlerine soracakları bir soruyla bir anda sınıf ortamına gelebilir. Öğrencilerin toplumda ve medyada tartışılan bu konuları sınıf ortamlarında öğretmenlerine sorular sorarak gündeme getirmeleri kaçınılmaz bir durumdur (Aktekin, 2010, s.111-112). Dersim Olayı ayrıca öğrencilerin öğretim programında yer alan Hakem Olayı, Kербela Olayı gibi bir konu ile bağlantı kurması nedeniyle de yine bir anda tartışmalı ve hassas hale gelebilecek bir konudur.

Benzer şekilde öğretim programlarında yer alan Ermeni Tehciri/Sorunu, nüfus mübadelesi, varlık vergisi, ya da programlarda yer almasa da 6-7 Eylül Olayları Ermeni, Rum, Musevi öğrencilerin bulunduğu bir tarih sınıfında bu algıdan dolayı tartışmalı ve hassas hale gelebilecek konulardır. Yine programlarda yer alan Çerkez Ethem ve Şeyh Sait isyanları, bu kişilerle kan bağı bulunan öğrencilerin bulunduğu, Şapka İnkılabı, İstiklal Mahkemeleri'nin uygulamaları gibi konular ise bu uygulamadan bir şekilde etkilenen veya böyle bir algıya sahip olan ailelerden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta tartışmalı veya hassas duruma gelebilecek konulardır.

### **2.5.3. Okul tarihi ile okul dışı kaynaklardan öğrenilen tarihi bilgiler arasındaki farklılıklar**

Tarih derslerinde bir konunun tartışmalı ve hassas hale gelmesinin diğer bir nedeni de öğrencilerin okuldaki tarih derslerinde öğrendikleri ile aile/toplumda veya diğer tarihçilerden edindikleri bilgiler arasında farklılıklar olmasıdır (HA, 2007, s.3). Bilindiği gibi öğrencilerin tarih bilgilerini edindikleri tek kaynak okullar değildir (Aktekin, 2010, s.109; Barton, 2001b, s.89; Leeuw-Roord, 2001, s.74; McCaffery ve Hansson, 2011, s.46, McCully, 2012, s.147; Seixas, 1993, 301) ve öğrenciler birçok kaynaktan çeşitli tarih yorumlarına/anlatılarına maruz kalmaktadırlar (McCaffery ve

Hansson, 2001, s.53; Seixas, 1993, 301). Bu kaynaklardan biri de aile, yakın akraba ve toplumdur (Barton, 2001b, s.89, 103; Leeuw-Roord, 2001, s.74; Low-Beer, 1999, s.11; McCaffery ve Hansson, 2011, s.53; McCully, 2012, s.147; Seixas, 1993, 301). Ayrıca öğrencilerin tarih sınıflarına tartışmalı ve hassas konularla ilgili olarak birer boş tual olarak geldiklerinin düşünülmesi bir yanılgıdır (Kitson ve McCully, 2005, s.32; McCully, 1997; McCully, Pilgrim, Sutherland ve McMinn, 2002, s.7). Farklı ekonomik, etnik veya coğrafi kökenden gelen öğrenciler okula bilginin farklı parçalarını getirmektedirler (Barton, 2001b, s.91) ve aile/toplumdan edinilen bu bilgiler seçici, ön yargılı, popüler yorumlara dayalı olabilmektedir (Kitson ve McCully, 2005, s.32; McCully, 1997).

Üstelik öğrencilerin tarih derslerinde veya medyada öğrendikleri/duydıkları bilgilerden dolayı spesifik bir olayla ilgili anne ve babalarına soru sorması veya ailenin kendi tecrübelerini çocukları ile paylaşıp onları bu şekilde yetiştirmek istemesi sonucu edinilen bu bilgiler (McCaffery ve Hansson, 2011, s.47) okulda öğrenilen tarihe göre daha etkili olabilmektedir (Leeuw-Roord, 2001, s.74; Low-Beer, 1999, s.10). Çeşitli araştırmacılar tarafından yürütülen bazı çalışmalar sonucunda elde edilen bulgular da bu durumu ortaya koymaktadır. Örneğin McCaffery ve Hansson (2011) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin geçmiş ile ilgili bilgi ve anlayışları üzerinde sırasıyla anne ve babaları % 52, okul % 47 ve yakınları % 25 oranında etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Anne-baba ve aile yakınlarının oranları birlikte düşünüldüğünde (% 77) bu kaynakların okula göre ne denli etkili olduğu görülmektedir. Yine Seixas (1993, s.320-321) tarafından yapılan bir çalışmada diğer bilgi kaynaklarına göre ailede anlatılan tarih ile aile tecrübeleri öğrencilerin tarihi anlamalarında en etkili unsur olarak ortaya çıkmıştır. Barton (2001b, s.93) tarafından Kuzey İrlanda ve Amerika'da yapılan bir araştırma sonucuna göre ise her iki ülkede öğrenciler tarihsel bilgilerinin kaynağı olarak akrabalarını/yakınlarını diğer kaynaklara göre daha fazla ifade etmişlerdir. Amerika'da araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerde öğrenciler özel bir dönemi veya olayı ebeveynleri veya dede-büyükannelerinden öğrendikleri için bildiklerini belirtmişlerdir. Ülkemiz özelinde ise Arslan (2012, s.143-144-149) tarafından Tunceli'de lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada öğrenciler tarih konusunda birincil bilgi kaynakları olarak daha çok büyükbaba ve büyükannelerini ifade etmişlerdir.

McCaffery ve Hansson (2001, s.44) Kuzey İrlanda örneğinden hareketle bu durumun ortaya çıkma nedenini, okulda öğrenilen tarihin öğrenciler için daha soyut ve çağdaş yaşam için daha az önemli, aileden öğrenilen tarihin ise sadece sayfalarda kalan soyut olayları değil aynı zamanda gerçek ve önemli olayları kapsamı olarak açıklamaktadır. Bu tarih türü bazı öğrencilerin kulağında sürekli olarak yankılanmaya devam ettiğinden dolayı da onların aile ve toplum etkisinden kurtulması zor olmaktadır (McCully, 2012, s.156). Sonuç olarak okulda öğrenilen tarihi bilgilerle aileden edinilen bilgiler arasında farklılıklar olduğunda (McCaffery ve Hansson, 2001, s.52-53) tarih derslerinde bazı konular tartışmalı ve hassas hale gelebilmektedir. Ayrıca herhangi bir konunun sınıf içerisinde ne derecede tartışmalı ve hassas olacağı aile ve toplum tarafından öğrencilere verilen bu bilgilerin yoğunluğuna bağlı olarak da değişebilmektedir (Malikow, 2006, s.107).

Üstelik bu iki kaynaktan gelen bilgiler arasındaki uyumsuzluklar şiddetli olduğu zaman tarih öğretmenleri tartışmalı ve hassas konularda kendilerini rahat hissedememekte ve öğrencilerin evde, toplumda ve ibadet yerlerinde edindikleri tarihin son derece tartışmalı veya heyecan yaratan yorumlarına itiraz etme konusunda isteksiz davranabilmektedirler. İngiliz Tarih Derneği'nin raporuna göre tarih öğretmenlerinin böyle durumlardaki tutumu sadece isteksizlikle sınırlı kalmayıp kaçınma davranışı gösterme derecesine bile varabilmektedir. Bu raporda sunulan örnek durumlar ilgi çekicidir. Örneğin İngiltere'nin kuzeyinde yer alan bir tarih bölümü ders konusu olarak Holokost'u seçmekten bazı Müslüman öğrenciler arasında anti-semitik duygular ve Holokost'un inkârıyla karşı karşıya kalma korkusu yüzünden kaçınmıştır (HA, 2007, s.15).

Bir başka bölümde ise öğretmenler, Arap-İsrail çatışması ve İsrail devleti ile ilgili tutumlarından dolayı bazı Hristiyan velilerin itirazları ile karşılaşmışlardır. Çünkü öğretmenlerin tutumları velilerin mezhepsel öğretileri ile uyumsuzluk göstermiştir. Diğer bir bölümde Holokost bazı öğrenciler arasında Yahudi karşıtı duygular olmasına rağmen öğretilmiştir ama aynı tarih bölümü bilerek Haçlı Seferleri konusunu öğretmekten kaçınmıştır. Çünkü bu bölümdeki öğretmenler, konunun dengeli işlenişinin [farklı görüşlerin sunulmasının] bazı yerel camilerde öğretilen bilgilere doğrudan meydan okuma potansiyeline sahip olduğunu düşünmüşlerdir (HA, 2007, s.15).



Aile ve toplumdan öğrenilen farklı bilgiler yanında öğrencilerin okulda öğrendikleriyle farklı tarihçiler tarafından ifade edilen görüşler arasındaki farklılıklar da herhangi bir konunun tartışmalı ve hassas olmasına neden olabilmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi 1. Dünya Savaşı'nın 1914-1918 yıllarında yapıldığı gibi belirli olguların dışında tarihin doğasından dolayı tarihçilerin herhangi bir konu üzerinde farklı görüşlere sahip olabilmesi doğal bir durumdur. Öğrencilerin bu farklı görüşleri kitaplar, televizyon, internet gibi kaynaklardan edinmesi ve bu bilgilerin okuldaki tarih derslerinde öğrendikleri ile uyumsuzluk göstermesi bazı konuların tartışmalı ve hassas olmasına neden olmaktadır. Aynı zamanda bazı konular medya organlarından edinilen tarihi bilgiler nedeniyle öğrenciler için güncel olarak veya kişisel olarak canlılığını devam ettirdiği için de tartışmalı ve hassas olabilmektedir (HA, 2007, s.3). Günümüz medya ve iletişim çağında öğrenciler sürekli olarak tarihsel ve güncel tartışmalarla yüz yüze gelmektedirler (Claire ve Holden, 2007, s.6; Huddleston, 2003, s.1; Kuthe, 2011, s.162; Maitles, 2012, s.62; Oyam GB, 2006, s.2; Singer, 2011, s.29). Televizyonlardaki haber programlarında, siyasilerin konuşmalarında, dizilerde, internetteki birçok platformda sürekli olarak tarihsel tartışmalı ve hassas konular ele alınmaktadır. Bir örnek olarak daha önce de belirtildiği üzere Dersim olayının son yıllarda ülke gündemine gelmesinde siyasilerin bu olaylarla ilgili yapmış olduğu açıklamaların ve bu konunun sürekli olarak tartışma programlarında ele alınmasının büyük etkisi olmuştur. Toplumda yaşayan bir birey olarak öğrenciler de bu türden açıklamaları ve tartışmaları duymaktadır. Bu nedenden dolayı öğrencilerin bu konulara ilgi duyup onları sınıf ortamına taşıma ihtimalleri tarih öğretmenlerince dikkate alınmalıdır. Aynı şekilde Çerkez Ethem, Şeyh Sait, 3. Köprüye Yavuz Sultan Selim isminin verilmesi, Dersim Olayı gibi konulara hem bu tarihi kişiliklerle kan bağı bulunan hem de bu tarihsel olaylardan etkilenen ailelere mensup öğrencilerin daha fazla ilgi duyup medya organlarında bu konularla ilgili duydukları tarihi bilgileri sınıflarda öğretmenleri ile konuşmak istemeleri muhtemeldir.

Bu nedenden dolayı tarih öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki öğrencilerin sosyal ve kültürel arka planlarını bilip (McCully, 2005; McCully vd., 2002, s.7) bu türden konuların sınıf ortamında tartışmalı ve hassas hale gelmesi ihtimaline karşı hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde ülkemizde son dönemde televizyonlarda gösterilen tarihi dizilerin etkisiyle kardeş katli, harem gibi konular

oldukça fazla gündeme gelmekte ve tartışılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular, dizilerin etkisiyle bu konuların öğrenciler tarafından da sürekli olarak sınıf ortamına getirildiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenden dolayı öğretmenler medyada öğrenciler tarafından takip edilen söz konusu tartışmalı veya hassas konular hakkında hazırlıklı olmalı ve öğrencilerinin bu konudaki sorularına gerekli cevapları verebilmelidirler.

#### **2.5.4. Güncel sorunların geçmiş olaylarla ilişkilendirilmesi**

Tarih dersleri toplumların ırkçılık, terörizm ve İslamofobi gibi güncel olarak karşılaştığı sorunların geçmiş olaylarla ilişkilendirildiği durumlarda da tartışmalı ve hassas hale gelebilmektedir (Phillips, 2008, s.220; 2009, s.123). Bazı tarihsel konular bir şekilde geçmişin günümüze bağlanmasına neden olmaktadır (Black, t.yb, s.49). Örneğin Batı ülkelerinde 11 Eylül saldırılarından sonra yaşanan İslamofobi bu duruma gösterilebilecek en güzel örneklerden biridir. Bu ülkelerin herhangi birinde tarih derslerinde Haçlı Seferleri konusunun ele alınması Müslüman öğrencilerin bugün yaşadıkları bu sorunu direk Haçlı Seferleri'ne kadar götürmelerine ve bu konunun tartışmalı ve hassas hale gelmesine neden olabilecektir. T.E.A.C.H raporunda belirtildiği gibi, Müslüman toplumlarda birçok çağdaş gerilim tarihsel deneyimlere referans yapılarak incelenir. Bu yüzden kuşatma hissi, birçok Müslüman için Irak, Afganistan ve Filistin'deki koşullardan dolayı açıkça hissedilmektedir ve kültürel işgale uğradıklarına yönelik algıları küresel medya tarafından desteklenmektedir. Bu algı Müslüman toplumlarda genellikle Haçlı Seferleri'nin ve kolonizasyon deneyiminin devamı olarak görülmektedir (HA, 2007, s.40).

#### **2.5.5. Yaşanılan coğrafya**

Bir konunun tartışmalı ve hassas oluşunu etkileyen diğer bir husus yaşanılan coğrafi bölgedir (HA, 2007, s.3). Bir konu herhangi bir coğrafi bölgedeki okulda öğrenim görmekte olan öğrenciler arasında son derece tartışmalı ve hassas bir hale gelirken başka bir coğrafyada yer alan okuldaki öğrenciler arasında herhangi bir tartışma veya hassaslık oluşturmayabilir (Baildon ve Afandi, 2014, s.201; CDVEC, 2012, s.14; HA, 2007, s.3; Seng vd., 2014, s.14; Tokdemir, 2013, s.48). Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nin 2003 yılında Irak'ı işgal etmesi ve Balkan devletleri

arasında 1980 yılında meydana gelen olaylar bu çatışmaların/savaşların her iki tarafında yer alan ülkelere mensup ya da farklı dini ve siyasi bağlantıları olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta oldukça tartışmalı hale gelebilecekken (Web-3) söz konusu ülkeler dışındaki bir yerde dünyaya gelmiş öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta ise tartışmalı hale gelmeyebilir (Web-4). Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde ise Alevi inancına mensup öğrencilerin ağırlıkta olduğu bir coğrafyadaki okulda görev yapan öğretmenin derslerinde Yavuz Sultan Selim döneminde yaşananlar, Hz. Ali dönemi, Kerbela Olayı gibi konular daha fazla tartışmalı ve hassas bir durum oluşturabilir ancak Sünni öğrencilerin ağırlıkta olduğu bir okulda görev yapan bir öğretmenin dersinde aynı konular hiç hassaslık hatta tartışma bile oluşturmayabilir. Yine Çerkez Ethem, Şeyh Sait gibi tarihi kişiliklerle akrabalık/kan bağı bulunan öğrencilerin ağırlıkla olduğu bir okulda görev yapan bir tarih öğretmenin dersinde bu konular aşırı derecede tartışmalı ve hassas bir duruma gelebilir ama bu konular başka bir okulda hiç hassas hatta tartışmalı duruma bile gelmeyebilir. Bu nedenle öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları öğretirken görev yaptıkları coğrafyadaki bağlama dikkat etmeleri gerekmektedir (CDVEC, 2012, s.14). Aslında bu hususun tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında açıklanması gerekmektedir. Yoksa öğretmenler bu gibi bir durumla karşılaştığında gereken soğukkanlılığı gösteremeyecek, zor durumlarla karşılaşabileceklerdir.

### **2.5.6. Öğrencilerin yaşı**

Tarih öğretmenleri, bazı konuların hassaslığının/duygusal oluşunun öğrencilerin yaşından etkilenebileceğini de göz önünde bulundurmalıdır. Öğrencilerin yaş durumundan dolayı bazı tarihsel konular güçlü duygular ve büyük tartışmalar ortaya çıkarabilme potansiyeline sahip olabilmektedir (HA, 2007, s.3). Örneğin kardeş katli uygulaması ilkökul, ortaokul hatta lise seviyesinde okuyan öğrencilerde güçlü duygular ortaya çıkarabilecek bir konudur. Öğrenciler bu konuyu günümüz değer yargılarına göre değerlendirebileceklerinden veya kendi aile ilişkilerine göre değer yargılarında bulunabileceklerinden dolayı bu uygulamanın duygusal patlamalar ve tartışmalara neden olması muhtemeldir. Çünkü bugüncülük (Presentism) birçok öğrenci için doğal bir içgüdüdür. Presentism; geçmişin sadece günümüzün tutumları, değerleri ve bilgisi açısından değerlendirilmesidir. Öğrencilerin presentizimin farkına varmaları ve onunla

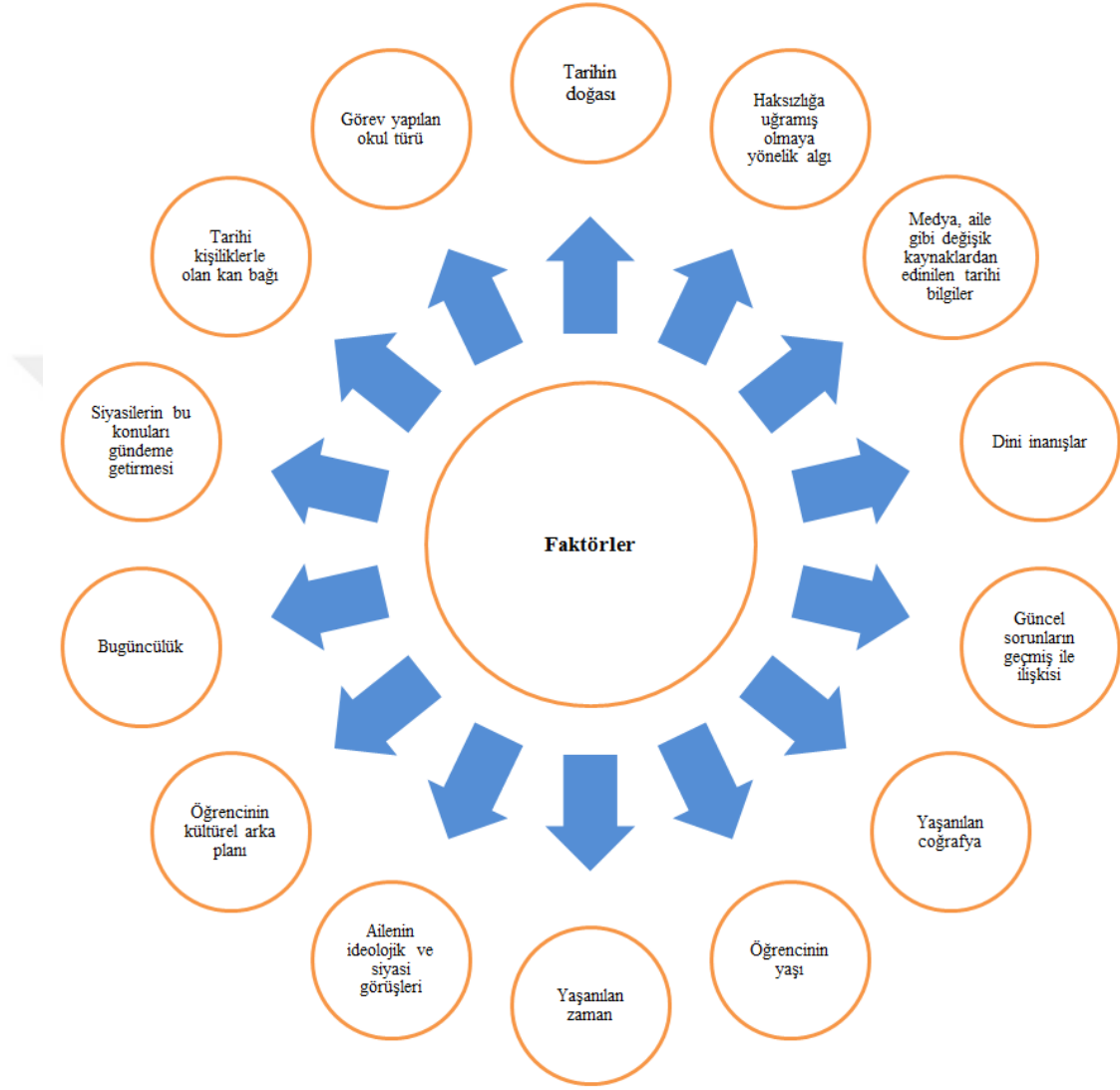
mücadele etmeleri için öğretmenlerin gerekli olan çabayı göstermeleri gerekmektedir (Marcus vd., 2010, s.136-137).

### 2.5.7. Diğer nedenler

Tarih derslerinde bazı konular ise öğrenciler *acımasızlık, adaletsizlik ve zalimlikle* yüzleşmeleri için zorlandığında üzüntü ve stres yaratacağından tartışmalı ve hassas hale gelebilmektedir. Yahudi Soykırımı ve Atlantik Köle Ticareti bu türden konulara örnek olarak gösterilebilir (Phillips, 2009, s.123). Ayrıca her ne kadar öğretmenler hem Müslüman hem de Yahudi inancına mensup öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta İsrail-Filistin sorunu gibi bazı konuların tartışma ortamı doğurabileceğini önceden tahmin edebilse de (Web-4) bazı konular öğretmenlerin hiç beklemediği bir anda kendiliğinden/spontane tartışmalı ve hassas hale gelebilmektedir (Miller ve Flores, 2012, s.160; O'xam GB, 2006, s.6; Philpott vd., 2011, s.37; Web-5). Böyle durumlar öğretmen tarafından ele alınan bir konuya öğrencilerin gösterebileceği anlık tepkiler sonucunda yaşanmaktadır (Web-5). Daha önce belirtildiği üzere bazı konuların tartışmalı veya hassas olmasında yaşanan zaman ile toplum ve siyasi ortamın değişmesi de etkili olmaktadır (Baillon ve Afandi, 2014, s.201; HA, 2007, s.3; Seng vd., 2014, s.14, Tokdemir, 2013, s.113).

Bu konuda son olarak belirtilmesi gereken husus; bazı konuların tartışmalı veya hassas olarak algılanmasında insanların sahip oldukları dini inanış, ideoloji, eğitim düzeyi ve bunlara bağlı olarak oluşturdukları dünya görüşleri de etkili olmaktadır. Örneğin ülkemizde son dönemlerde popüler olan tarihi dizilerden biri olan Muhteşem Yüzyıl'da konu edinilen harem müessesesi, özellikle muhafazakâr bir insan için oldukça hassas bir konu olabilirken sol görüşe mensup olan bir insan bu konuda daha esnek bir tutum sergileyebilir. Veya yine televizyon dizileri örneğinden devam edersek, ülkemizde gösterilen tarihi film ve dizilerdeki padişahların özel hayatına yönelik bazı sahneler, sadece bir öpüşme, hem dini inanç hem de toplumsal yapımızdan dolayı aşırı tepki alıp bir anda toplumun büyük bir kesimi için hassas hale gelebilmektedir. Ancak yurt dışında yapılan çeşitli tarihi dizi ve film örneklerinde görüldüğü üzere kralların/hükümdarların özel hayatlarına yönelik daha aşırı sahneler söz konusu ülkelerde, belirli muhafazakâr kesimler haricinde normal karşılanmakta ve hassaslık oluşturmayabilmektedir. Verilen tüm bu bilgiler ve araştırmadan elde edilen bulgular

(bkz: Tablo: 4.19) sonucunda tarih derslerinde bir konunun tartışmalı veya hassas hale gelmesine neden olan faktörlerden önemli görülen bazıları aşağıda Şekil 2.2’de sunulmuştur.



Şekil 2.2. Tarih derslerinde bir konunun tartışmalı veya hassas hale gelmesine neden olan faktörler. Araştırmada yararlanılan literatür, araştırmadan elde edilen bulgular ve CDVEC, 2012, s.14’deki şekilden esinlenerek oluşturulmuştur.

## 2.6. Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Bazı ülkeler tartışmalı konuların öğretiminde “bebeklik/emekleme” dönemini (Cowan ve Maitles, 2012, s.6), ülkemiz ise bu konuların okullarda öğretilmemesi ve bu alanda yeni yeni yayınlar çıkması nedeniyle doğum öncesi sancılarını yaşasa da, tartışmalı konuların öğretimine ilgi gösterilmesi şüphesiz yeni değildir (Soley, 1996, s.9) ve öğrencileri tartışmalı konularla yüzleştirmek uzun zamandır savunulmaktadır (Haas, Laughlin ve Ann, 2000, s.31). Üstelik bazı ülkelerde bu konularla ilgili uygulamalar iyice yerleşmiştir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri’nde tartışmalı konuların öğretiminin uzun bir eğitim geleneği bulunmaktadır ve John Dewey ile Harold Rugg gibi eğitimciler erken dönemlerde tartışmalı konuların öğretimini savunmuşlardır (Foster, 2014, s.19).

John Dewey, 20.yüzyılın ilk başlarında öğrencilerin pasifliğini teşvik ettiği için geleneksel eğitimi eleştirmiştir. O bu eğitimin aksine öğretmenin kolaylaştırıcı bir rol üstlendiği, öğrencilerin ise sorgulayıcı ve öğrenmenin merkezinde olduğu deneyimsel bir eğitim türü önermiştir (1916, s.87’den Akt: Waliaula, 2011, s.91). Dewey ayrıca Demokrasi ve Eğitim (*Democracy and Education*) aslı eserinde eğitimin sosyal ve pedagojik etkileri ve öğrenenlerin okul dışında kendi tecrübeleriyle etkileşime girdikleri konularla aktif bir şekilde meşgul olmasının demokrasinin gelişimine katkı yapabileceğini belirtmiştir (Humes, 2012, s.14). Amerika Birleşik Devletleri’nde 1916 yılında sosyal bilgiler ile ilgili yayınlanan bir raporda da okullar “Demokrasi Sorunları” dersleri oluşturmak için teşvik edilmiştir ki burada güncel siyasi konular vurgulanmıştır (U.S. Bureau of Education’dan Akt: Hess, 2004, s.257).

Bu eğitimcilerin ve yayımlanan raporların etkisiyle Amerika Birleşik Devletleri’nde 1926’dan bu yana sosyal bilgiler reformcuları sosyal bilgiler müfredatına tartışmalı konuların dâhil edilmesi için sürekli çağrıda bulunmuşlardır (Hess ve Posselt, 2002, s.285). 1950 ve 1960’lara gelindiğinde ise dönemin önde gelen düşünürleri olan Hunt ve Metcalf (1955 ve 1968); Oliver ve Shaver (1966) ile Massialas ve Cox (1966) eserlerinde sorun temelli sorgulama ile tartışmalı konuların öğretiminin önemine değinmişlerdir. Bu durumun okullara da yansımaları olmuş 1960’larda öğretim programları, çağdaş politik ve tarihi konuların araştırılması/ele alınması konusuna odaklanmaya başlamışlardır (Hess, 2008, s.124). 1970 ve 1980’lerde bu gelenek

Newmann ve Oliver'in *Clarifying Public Controversy*, Engle and Ochoa'nın *Education for Democratic Citizenship: Decision Making in the Social Studies* adlı eserlerinde devam ettirilmiştir (Foster, 2014, s.19).

Son yıllarda ise tartışmalı konuların öğretimi sayısız makale, kitap, web sitesi ve kaynaklar sayesinde gelişmiş ve genişlemiştir (Foster, 2014, s.19). Bir örnek olarak *Social Education* dergisinin 1996'da yayımlanan 60 (1) sayısı tartışmalı konuların öğretimine ayrılmıştır. Bunun sonucu olarak da son 30 yıl içinde özellikle sosyal bilgiler müfredatına tartışmalı konuların dahil edilmesinin önemli olduğuna yönelik önemli bir literatür oluşmuştur (Zembylas ve Kamabani, 2012, s.107). Amerika Birleşik Devletleri gibi İngiltere'de de son yıllarda tartışmalı konuların öğretimindeki gelişim dikkat çekicidir. Bu ülkede vatandaşlık eğitimi Eylül 2002'de ortaokullar için zorunlu hale getirilmiştir (Berg vd., 2003. s.1) ve vatandaşlığın zorunlu bir ders olarak müfredata girmesi bu konuların gelişimini teşvik etmiştir (Foster, 2014, s.20).

İngiltere'de ayrıca Londra Üniversitesi'ndeki Eğitim Enstitüsü, lisans düzeyinde tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili 10 haftalık bir eğitim uygulaması gerçekleştirmektedir (bkz: Web-6). Tüm bu gelişmelerin bir sonucu olarak tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili uygulamalar Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, İskoçya ve Galler'de meşru/yasal bir uygulama olarak kabul edilmekte ve öğretmenlerin bu konuları ele almaları istenmektedir (Foster, 2014, s.34; Oxam GB, 2006, s.3). Benzer şekilde Almanya'da öğretmenler, bu konularla ilgili tartışma yapmak, bir dizi bakış açısını sunmak ve tüm bakış açıları sorgulanırken kendi bakış açıları hakkında açık olmaları konusunda teşvik edilmektedir (Wrigley, 2003, s.135).

Ancak tarih eğitimcileri için üzücü olan durum, bu konuların ele alınması için en uygun derslerden biri olan tarihin, uzun yıllar tartışmalı ve hassas konuların eğitiminde ihmal edilmiş olmasıdır. Bu geniş alanda ağırlık genellikle siyasi, yurttaşlık, sosyal ve ahlaki konulara verilmiştir. Bundan dolayı sınıf stratejileri ve tartışmalar silah kontrolü, kürtaj, hayvan deneyleri, idam cezası, ötenazi gibi konular üzerinde yoğunlaşmış, eğitim örgütleri, akademisyenler ve öğretmenler tarihin öğretimi ve öğrenimi ile ilgili tartışmalı konulara 1990'ların sonuna kadar yeterli derecede önem vermemişlerdir (Foster, 2014, s.21). Bu tarihten itibaren Avrupa Konseyi ve EUROCLIO öncülüğünde

tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik bazı konferans, seminer ve çalışmalar düzenlenmiştir.

Örneğin Avrupa Konseyi ve EUROCLIO'nun işbirliğiyle “Barış, İstikrar ve Demokrasi İçin Eğitsel İşbirliği Konferansı” adı ile Kasım 1999’da Bulgaristan’ın başkenti Sofya’da düzenlenen konferansta gelecekte yapılması düşünülen faaliyetler için dört öncelikli alan belirlenmiştir. Bu alanlardan biri “tarih öğretmenlerini yeni metodolojiler ile yetiştirmek” üzerinedir ve sınıflarda tartışmalı ve hassas tarihsel konuları ele almak bu alanın içerisindeki amaçlardan biri olmuştur. Anlaşılacağı üzere bu iki örgüt de tarih öğretmenlerinin sınıflarında tartışmalı ve hassas konuları ele alacak şekilde yetiştirilmesini istemektedir (Gasanabo, 2006, s.58). 19 - 20 Kasım 1999 tarihleri arasında “Orta Dereceli Okullarda Tarih Eğitiminde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin Seminer” adı ile Saraybosna’da düzenlenen çalışmada da İspanya ve Kuzey İrlanda örneğinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili bilgiler verilmiştir. Saraybosna’da iki ülkenin (İspanya ve Kuzey İrlanda) bu konuların öğretiminde kullandıkları farklı yöntemler ile birlikte sunulan örnek olay çalışmaları onların kendi tarihlerindeki tartışmalı ve hassas konuları öğretirken neler yaptıklarını anlamaya yönelik olmuştur (Low-Beer, ty; Low-Beer, 1999, s.6).

Benzer şekilde Avrupa Konseyi ile Yunanistan Milli Eğitim ve Din İşleri Bakanlığı’nın “The initial and in-service training of history teachers in South East Europe” (Güney Doğu Avrupa’da tarih öğretmenlerinin başlangıç ve hizmet içi eğitimi) adı ile Atina’da 2000 yılında düzenledikleri konferansta ele alınan temalardan biri tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular olmuştur (bkz: Web-7). Yine Avrupa Konseyi, EUROCLIO ve diğer bazı kurumların öncülüğünde 2001 yılında “Teaching Materials: Controversial and sensitive issues, multiperspectivity” (Öğretim materyalleri: Çoklu bakış açısı ile tartışmalı ve hassas konular) adı ile Makedonya Ohrid’de düzenlenen konferans da bu alanda belirtilmesi gereken önemli çalışmalardan biri olmuştur. Bu konferansta tarih derslerinde tartışmalı konuların öğretimindeki engeller belirlenmiş ayrıca bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik bazı çözüm önerileri sunulmuştur (bkz: Black, 2001).

EUROCLIO’nun Tarih Eğitimcileri Birliği ile birlikte Türkiye’de gerçekleştirdiği “Avrupa için bir anahtar: Türkiye’de tarih eğitiminde yenilikçi



metodoloji” projesinden de bu bölümde bahsedilmesi gerekmektedir. Çünkü 2009 yılının ilkbaharından 2011’in sonuna kadar devam eden bu proje sonucunda basılan “*Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri*” kitabının ikinci bölümü ülkemize özgü tartışmalı konulara ayrılmıştır. Bu bölümde 1908: Darbe mi Devrim mi? (Okur, Sever, Aksoy ve Öztürk, 2012, s.91-105), Büyük İzmir Yangını (Herdem, 2012a, s.107-117), Tarihsel Kaynakları Eleştirel Okumak (Öztürk, 2012, 119-128), Osmanlı ve Okyanuslar (Herdem, 2012b, s.129-138) ve Dadaloğlu Neden Söyledi? (Köksal, Candeğer ve Herdem, 2012, s.139-146) başlıkları adı altında bazı tartışmalı konulara yönelik etkinlik örnekleri sunulmuştur.

Avrupa Konseyi’nin 13-14 Kasım 2010 tarihleri arasında Gürcistan Milli Eğitim Bakanlığı ile birlikte Gürcistan Tiflis’te organize ettiği “Günümüz Orta Dereceli Okullarında Tartışmalı ve Hassas Konuların Nasıl Öğretileceğine Yönelik Demokratik İstikrarı Geliştirme ve Güçlendirme Semineri” adı ile düzenlenen toplantı da bu alanda yapılan çalışmalardan biridir. Avrupa Konseyi tarafından kendi misyonunun bir parçası olan üye devletlerde demokratik değerleri ve hoşgörüyü teşvik etmek için Tiflis Girişimi çerçevesinde düzenlenen bir dizi çalışmadan biri olan bu seminerde, eğer Avrupa’da barış, demokrasi ve insan haklarına saygıya dayalı bir gelecek inşa etmek isteniliyorsa tarihin nasıl daha iyi bir şekilde öğretileceği üzerinde uzlaşma sağlamanın önemli olduğu ve böyle bir uzlaşmayı sağlamada tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin özel bir önem taşıdığına yönelik vurgu yapılmıştır (Avrupa Konseyi Tiflis Semineri, 2010, s.2). EUROCLIO’nun öncülüğünde Karadağ Becici’de 25-27 Kasım 2011 tarihleri arasında yapılan “History that Connects: How to Teach Sensitive Topics in the Countries of Former Yugoslavia” (Birleştirici Tarih: Eski Yugoslavya Ülkelerinde Hassas Konular Nasıl Öğretilmelidir?) adlı toplantının amaçlarından biri de yakın tarihteki hassas ve tartışmalı konularda diyalog ve eleştirel düşünmeyi güçlendirmek olmuştur (bkz: Web-8).

Görüldüğü gibi gerek “tarih eğitiminde çok perspektiflilik, eleştirel düşünebilme ve karşılıklı saygı anlayışı temelinde tartışmalı konuları da içerecek yenilikçi ve saygın bir tarih öğretiminin savunucusu olan EUROCLIO” (Leuw-Roord, 2012, s.5) gerekse de Avrupa Konseyi, tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik bir dizi konferans ve toplantılar düzenlemeye devam etmektedir. Üstelik Avrupa Konseyi sadece bu alanda konferanslar düzenlemesine ön ayak olmamış çeşitli tarihlerde yayınlanan

tavsiye kararlarında tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını teşvik etmiştir. Örneğin ülkemizin de altında imzası bulunan “Yirmi birinci yüzyıl Avrupa’sında tarih öğretimi üstüne” adı ile açıklanan tavsiye kararında üye devletlerden “özellikle ihtilafli ve duyarlı/hassas konularda çok yönlü ve açık bir tartışma aracılığıyla, öğrencilerde sunulan bilgileri eleştirel ve sorumlu bir yaklaşımla inceleme ve yorumlamayı sağlayacak zihinsel yetkinliklerin geliştirilmesini olanaklı kılmaları” istenmektedir (Rec, 2001). Yine konseyin “Çatışma bölgelerinde ve çatışma sonrası bölgelerde tarih öğretimi” adı ile yayınlanan tavsiye kararında da öğretmenler, tartışmalı ve hassas konularla ilgili yeni yaklaşımları uygulamaya teşvik edildiği gibi bu alanda kendilerine koruma sağlanacağı belirtilmektedir (Rec, 2009).

Bu iki örgütün yaptığı çalışmaların yanında tarih eğitiminde tartışmalı ve hassas konularla ilgili önemli bir girişim de tıpkı yeni tarih anlayışında olduğu gibi İngiltere’den gelmiştir. İngiltere’de Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (Department for Education and Skills) tarafından bir hibe ile desteklenen bir projede, İngiliz Tarih Derneği (The Historical Association), tarih derslerinde tartışmalı ve duygusal/hassas konuların öğretime yönelik bir araştırma gerçekleştirmiştir. T.E.A.C.H. (Teaching Emotive and Controversial History) olarak isimlendirilen bu proje 3–19 yaş aralığını kapsamıştır. Projenin başlamasında tarih derslerinde birçok öğretmenin sık sık sınıf içi tartışmalardan kaçınması ve aynı zamanda birçok geçmiş olayın algılandığı ve anlaşıldığı biçimiyle toplum içinde ve topluluklar arasında tartışma ve heyecan oluşturabileceğine yönelik yaygın bir kabulün var olması etkili olmuştur (HA, 2007, s.3).

Araştırmanın önerileri 2006 ilkbaharında kabul edilmiş, Cambridgeshire’de yönetici grup, araştırmacılar ve böyle konuların öğretiminde uzman olan kişiler bir araya getirilerek üç hafta sonu (Haziran, Ekim ve Aralık 2006’da) devam eden çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalarda okullara farklı etnik kökenden gelen öğrencilerle öğretim yapan tarih öğretmenlerinin anlattıklarını ve sorularını duyabilme fırsatı yakalanmıştır. Sonuç olarak araştırmanın final raporu 2007 Paskalyasına (Nisan ayına) yakın bir zamanda “*Challenges and Opportunities for Teaching Emotive and Controversial History 3-19*” (Tartışmalı ve Duygusal/Hassas Tarihin Öğretiminde Zorluklar ve Fırsatlar 3-19) adı ile yayımlanmıştır (HA, 2007, s.3).

Bu raporda bazı okulların (ki bu okulların sayısı çok fazla değildir) Müslüman çocukların suç işlemleri korkusuyla Holokost'u öğretmemeyi tercih ettiğine yönelik bilgiler sunulunca İngiltere'de büyük bir tartışma yaşanmaya başlamıştır (Smith, 2010, s.114). Bu durum *Guardian* gazetesinde “Okullar Yahudi Soykırımı derslerini bıraktılar” başlığıyla haber yapılırken (bkz: Web-9) *The Daily Mail* de aynı durumu “Öğretmenler Müslümanları incitmek için Yahudi Soykırımını bıraktılar” ifadeleriyle kamuoyuna duyurmuştur (bkz: Web-10). Bu şekilde ortaya çıkan bir dizi haber, hatalı bir biçimde Holokost'un İngiltere'de yasaklandığını iddia etmiştir. Bunun üzerine Eğitim ve Beceriler Devlet Bakanı Alan Johnson 2007 yılında Holokost'u da içeren belirli konuların yeni müfredatta korunacağını açıklamak zorunda kalmıştır (Smith, 2010, s. 114). Ayrıca İngiltere Tarih Derneği'nin yayımlamış olduğu “Teaching History” dergisinin 120. sayısının tartışmalı konulara ayrıldığını ve yine aynı derneğin “Primary History” dergisinin 46. sayısının da vatandaşlık ve kimlik ile birlikte tartışmalı konulara ayrıldığını belirtmek gerekmektedir. Bu örnekler İngiltere'de tartışmalı ve hassas konuların öğretimine verilen önemi ortaya koymaktadır.

## **2.7. Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimindeki Zorluklar**

Eğitimciler genel olarak öğrencilere tartışmalı konuların öğretilmesinin gerekliliğine inanmaktadırlar (Waterson, 2007, s.2). Benzer şekilde tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konularla ilgili öğrencilere verilecek olan eğitimin çok önemli olduğu (Waterson, 2009, s.1-2) ve bu konuların sosyal bilgiler/tarih eğitiminin amaçlarına önemli katkılar sağlayacağı konusunda genel bir uzlaşma olmasına rağmen (Werner, 1998) bu konuların nasıl öğretileceği eğitimcileri daima rahatsız edici bir sorun olmuştur (Low-Beer, 1999, s.5). Bundan dolayı tartışmalı konular ele alınırken çok az sayıda öğretmen öğrencilerine yardımcı olmaktadır. Bu durum kendilerini korumasız olarak hissettikleri için özellikle kadrolu olmayan (Marcus vd., 2010, s.114) veya göreve yeni başlayan öğretmenler için daha fazla geçerli iken kıdemli öğretmenler de çeşitli bahanelerle bu konularda benzer davranışları sergilemektedirler (Lockwood, 1996, s.28). Çünkü bu gibi konuları bırakın tartışmayı, sınıflarda konuşmayı düşünmek bile, yeni göreve başlamış olan birçok sosyal bilgiler/tarih öğretmenin hatta bazı deneyimli öğretmenlerin huzurunu bozacak (Singer, 2011, s.29), gözünü korkutacak (RGS, t,y) hatta uykularının kaçmasına neden olabilecek potansiyele sahiptirler. Üstelik

bu durum nispeten özerk olarak kabul edilen üniversiteler için de geçerlidir. Üniversite eğitimcilerinin de karşılaştıkları en karmaşık ve zor görevlerden biri özellikle görüş ayrılıkları yaşanmasına neden olan konuları ele alıp sınıflarda tartışmaktır (Ezzedeem, 2008, s.230).

Her ne kadar tartışmalı konuların öğretimi Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere gibi ülkelerde yasal olarak kabul edilip teşvik edilen bir uygulama olsa da (Foster, 2014, s.34) bu konular demokratik yönetimlere sahip olmakla övünen ülkelerde bile nadiren ele alındığından (Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.176) tartışmalı konularla ilgili yapılan uygulamalar evrensel olamamaktadır (Foster, 2014, s.34). O zaman burada sorgulanması gereken soru öğretmenlerin neden tartışmalı konulardan bu denli çekindiği ve bu konuların evrensel olarak tüm ülkelerde ele alınmadığı olmalıdır? Bu durumun en önemli nedeni tartışmalı konuları ele almanın hiç kolay bir uğraş olmayıp birçok zorluğa sahip olmasıdır (Cowan ve Maitles, 2012, s.5; Hess, 2001; Soley, 1996, s.9, 13; Waterson, 2007, s.2). Bu zorluklar tarih öğretimi için de geçerlidir (Duquette, t,y; Marcus vd., 2010, s.137; Seng vd., 2014, s.3). Hatta tarih ders kitaplarındaki tartışmaları ele almak tarih öğretmenleri için bir meydan okuma potansiyeline sahiptir (Phillips, 2008, s.220). Bu nedenden dolayı araştırmanın bu bölümünde, tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının önünde engel işlevi gören ve bazıları belirli ulusal bağlamlara özgü bazıları ise uluslararası olarak görülen (Hahn, 1994, s.214) söz konusu zorluklar ele alınacaktır<sup>3</sup>.

### **2.7.1. Öğretmenlerden kaynaklanan zorluklar**

Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin önündeki en önemli engellerden biri öğretmen kaynaklıdır. Öğretmenler genellikle bu konuları rahat bir şekilde ele alamamakta, tereddüt, endişe hatta korku yaşamaktadırlar (Duquette, 2011; CF, 2003, s.5; Kuthe, 2011, s.162; McCully, 2005). Öğretmenler yaşadıkları bu korkular ve aşağıda belirtilecek bazı diğer nedenlerden dolayı tartışmalı ve hassas konularda kaçınma davranışı göstermektedirler (HA, 2007, s.4-5, 15; Hahn, 1994, s.209; Kitson ve McCuly, 2005, s.35). Aslında bu anlaşılabilir bir durumdur çünkü öğretmenler

<sup>3</sup> Tartışmalı veya hassas olan konuların ele alınmasına yönelik zorluklarla ilgili bazı alt başlıkların oluşturulmasında Zembylas ve Kambani'nin (2012, s.111-112) çalışmalarında verilen bilgilerden yararlanılmıştır.

genellikle konu seçiminde güvenli bir şekilde hareket etmeleri yönünde teşvik edilmektedirler (HA, 2007, s.4). Bu gibi konuların öğretiminin rahat/yasal kanunlardan ayrılma anlamına geldiği sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerine üniversite eğitimlerinde söylenmekte ve bu düşünce daha sonra devlet müfredatı tarafından da güçlendirilmektedir (Kuthe, 2011, s.162).

Ayrıca öğretmenlerin yukarıda belirtilen tereddüt, endişe ve korkuları hissetmelerinde onların belirli nedenlerden dolayı duygusal huzursuzluk yaşamaları da etkili olmaktadır (Zembylas ve Kambani, 2012, s.111). Örneğin bazı öğretmenler tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde güven eksikliğinden dolayı (HA, 2007, s.17; Hess, 2002, s.14; McCully, 2005; NI, 2014, s.13; Waliaula, 2011, s.379) huzursuz olabilmektedirler. Öğretmenlerin güven eksikliği yaşamalarında etkili olan nedenlerden biri onların bu konularla ilgili yeterli düzeyde eğitim almamalarıdır (Johnson vd., 2000, s.32; McKernan, 1982, s.62-63). Gerçekten tartışmalı ve hassas konularla ilgili yararlı eğitim faaliyetleri yürütmek beceri ve uygulama gerektiren bir sanattır (Asimeng-Boahane, 2007, s.235). Bu nedenden dolayı sınıflarda bu konularla ilgili yapılacak tartışmaları yürütebilecek yeteneklere sahip olan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Avery, Levy ve Simmons, 2013, s.107). Ancak öğretmenler bu konularda yeterli eğitim imkânına sahip olmadıklarından tartışmalı konuları ele almada kendi yeteneklerine güven sorunu yaşamaktadırlar (Cowan ve Maitles, 2012, s.5; Hess, 2002, s.14). Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konulardaki eğitim eksikliği aşağıda ayrı bir başlık altında ele alınacağından burada bu zorlukla ilgili kısa bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin güven sorunu yaşamalarında etkili olan bir diğer neden ise, her ne kadar bir öğretmenin tartışmalı ve hassas bir konunun tüm yönleriyle ilgili eksiksiz bir bilgiye sahip olabilmesi çok zor olsa da (Goodney Lea ve Sun, 2014, s.252) onların bu konularla ilgili yeterli derecede bilgiye sahip olmamalarıdır (HA, 2007, s.15, 17; Kuthe, 2011, s.162; NI, 2014, s.13; Stradling, Noctor ve Baines, 1984, s.106; Waliaula, 2011, s.329). Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi öğretmenlerin bu konularla ilgili dikkate değer derecede bilgiye sahip olmasını gerektirdiğinden (Citizenship Foundation ve Birkbeck, 2010, s.15; Marcus vd., 2010, s.317) öğretmenler bilgi eksikleri olduğunu düşündüklerinde bu konuların öğretiminden kaçınmaktadırlar (Smith, 2010, s.114; Waliaula, 2011, s.378). Aslında bu şaşılacak bir durum da değildir çünkü öğretmenler

genellikle tarih sınıflarında üniversite eğitimleri sırasında hiç bilgi sahibi olmadıkları konu ve temaları öğretmek zorunda kalmaktadırlar (Stradling, 2003, s.viii).

Bazı öğretmenler ise bu konuları ele aldıkları için ailelerin, okul yönetimlerinin, toplumun, siyasilerin, yerel yöneticilerin hatta meslektaşlarının tepkisini çekip şikâyet edilebileceklerinden dolayı endişe yaşayabilmektedirler (Avery vd., 2013, s.107; Berg vd., 2003, s.7; Byford, Lennon ve Russel, 2009, s.166, 169; Duquette, t,y; Ersoy, 2010, s.330; HA, 2007, s.15; Kreidler, 1990, s.1; Miller, 1973, s.481; NI, 2014, s.13; Seng ve Jaffar, 2014, s.173-174; Soley, 1996, s.9; Stradling vd., 1984, s.106, Werner, 1998). Stradling'in belirttiği gibi (2003, s.xii), "20. yüzyıl tarihi ile ilgili konuların ele alındığı tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konulara değinmek kaçınılmaz bir durumdur. Bu konular objektif bir şekilde veya farklı bakış açıları ile alındığında belirli kesimlerin bundan rahatsız olması ve şikâyette bulunması olasıdır". Örneğin İngiltere'de muhafazakârlar, Margaret Thatcher'ın başbakanlığı döneminde okullarda tartışmalı konuların ele alınmasını yasa dışı yapmayı bile düşünmüşlerdir (Citizenship Foundation ve Birkbeck, 2010, s.16).

Üstelik öğretmenlerin bilinen gerçekler ve rakamlardan ayrılmaması ile siyasi ve ahlaki anlaşmazlıklardan kaçınması gerektiğine yönelik düşüncelerin yaygın olduğu (citizED, 2004) bir ortamda tarih öğretmenlerinin görevlerini basit bir şekilde geçmişteki olayları aktarmaktan daha kapsamlı bir iş haline getiren bu yaklaşımın yerine getirilmesinin zorluğu aşikârdır (Phillips, 2009, s.123). Öğretmenler tartışmalı ve hassas konuları ele aldıkları için bazı konuların propagandasını yapma (Kreidler, 1990, s.1) veya telkin suçlamalarına maruz kalabilirler (Hess, 2004, s.258). Ayrıca tarih öğretmenlerinin belirli konuları öğretmeleri ya da kullandıkları öğretim yöntemleri tehlikeli, partizanca veya oldukça politik bulunabilir (I. Phillips, 2009, s.123). Örneğin ABD'nin Irak'ta bulunan askerlerini geri çekip çekmemesine yönelik bir tartışmayı yürüten bir öğretmen Amerika'da kolaylıkla muhafazakârların tepkisini çekebilir hatta solcu telkin yapmakla suçlanabilir (Hess, 2004, s.258). İş daha ileri boyuta varırsa öğretmenler kendilerini bir anda müdür odasında savunma yaparken bulabileceği gibi (Soley, 1996, s.9) güncel siyasi iklimin etkili olduğu dönemlerde işlerini kaybedebilme tehlikesi bile yaşayabilirler (Hess, 2004, s.258). Sonuç olarak tartışmalı ve hassas konuları ele almak öğretmenlerin akademik özgürlükleri gereği en doğal hakları olsa da (NCSS, 1969, s.3) onlar genellikle bu konuları ele almaları için yeteri kadar teşvik

edilmemekte (HA, 2007, s.17) ve okul yönetimlerinden de gerekli desteği görememekteler (NI, 2014, s.13). Bundan dolayı öğretmenler özellikle kamu tartışmalarının yoğun olduğu dönemlerde eğitsel faydaları ne olursa olsun cesaretlerini kaybedip gerekli çabayı göstermeyerek (Seng ve Jaffar, 2014, s.165) bu konuları ihmal edebilmektedirler (Byford vd., 2009, s.166).

Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin bu konuları ele almak için yeterli olgunluğa sahip olmadıklarını düşündükleri (Cowan ve Maitles, 2012, s.2; HA, 2007, s.4-5, 15; Humes, 2012, s.19; Maitles, 2012, s.62; Zembylas ve Kambani, 2012, s.124), bu konuları çocukları üzecek/alt üst edecek kötü hikâyeler olarak gördükleri (Yamashita, 2006, s. 27), öğrenciler arasında istenilmeyen davranışların ortaya çıkmasından endişe ettikleri (Hess, 2011, s.70; Kuthe, 2011, s.162; Philpott, vd., 2011, s.32; Wilson, Haas, Laughlin, Sunal, 2002, s.32), öğrencilerin sıkı bir şekilde sahip oldukları kabul edilemeyecek görüşleri veya soruları ifade etmelerinden çekindikleri (Berg vd., 2003, s.10; CF, 2003, s.5; Fiehn, 2005, s.38; Web-2; Web-5), bu konuların doğasından kaynaklı olarak sınıf içinde oluşan canlılığın gürültüye sebep olmasından dolayı sınıf üzerindeki kontrollerini kaybedip iyi bir eğitmen olma duygusunu kaybetmekten korktukları (Johnson vd., 2000, s.32), tarihin toplumsal amaçlara katkı sağlamayacağını düşündükleri (Kitson ve McCuly, 2005, s.35), bu konuların duygusal patlamalara neden olduğunu bildikleri (Duquette, 2011) ve son olarak tartışmalı ve hassas konular daha fazla hazırlık ile araştırma yapmayı gerektirdiğinden (Asimeng-Boahane, 2007, s.236; Kuthe, 2011, s.161, 162; Shapiro, 1999, s.6; Soley, 1996, s.9) rahat bölgenin dışına çıkmayı istemedikleri için (Kuthe, 2011, s.162) bu konularda kaçınma davranışı gösterebilmektedirler.

### **2.7.2. Öğrencilerden kaynaklanan zorluklar**

Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan zorluklar da yaşanmaktadır. Bu zorluklardan biri tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde önemli bir rol oynayan öğrenci duyguları (HA, 2007, s.18) ile ilgilidir. Geçmiş olaylar, sorunlar ve kişiliklerle ilgili tarihsel anlaşmazlıklar ve tartışmalar genellikle öğrencilerde duygusal hisler uyandırır (Lim, 2014, s.184). Bazı konularda bu hisler çok daha fazla uyandığından öğrenciler tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik duygusal direnç gösterebilmekte (Asimeng-Boahane,

2007, s.235) ve bu durum bu konuların ele alınmasını zorlaştırmaktadır (McCully, 2005). Bu bilgilerden sonra öğrenciler niçin bu konularda duygusal direnç göstermektedir sorusu akıllara gelebilir.

Daha önce belirtildiği üzere öğrenciler tarih sınıflarına tartışmalı ve hassas konularla ilgili olarak birer boş tual olarak değil (Kitson ve McCully, 2005, s.32; McCully, 1997; McCully vd., 2002, s.7) ideoloji ve ön yargı silahları ile gelirler (Goodney ve Sun, 2014, s.261). Tarihçilerin geçmiş ile ilgili yorumları yaşadıkları kültürel ve sosyal bağlamlardan nasıl etkileniyorsa aynı durum öğrenciler için de geçerlidir (Epstein, 1997, s.28). Onlar okullara farklı ekonomik, etnik ve coğrafi ortamlardan geldiği için üzerlerinde tarihi anlatıların farklı parçalarını taşırlar (Barton, 2001b, s.91). Üstelik aile veya toplumun farklı kesimlerinden edinilen bu tarihi bilgiler seçilmiş, tek taraflı, ön yargılı ve popüler yorumlara dayalı olabilmektedir (Kitson ve McCully, 2005, s.32; McCully, 1997, McCully ve Pilgrim, 2004, s.19).

Görüldüğü üzere öğrenciler kendi toplumlarının duygusal anlatıları ve hatıraları ile sosyalleşmekte (Jansen, 2009'dan Akt: Zembylas ve Kambani, 2012, s.111) ve bu konularda derinden kökleşmiş tutum ve görüşlere sahip olabilmektedirler (Goodney ve Sun, 2014, s.248). Onların sahip olduğu farklı tarihsel bilgiler sınıf ortamında güven duygusunun oluşumunu engellediğinden (McCully, Smyth ve O'Doherty, 1999, s.53) dolayı da genellikle kendilerinden farklı düşünelere karşı duygusal olarak direnç gösterebilmektedirler. Üstelik daha önceden sahip oldukları düşünceleri tehdit ettiklerini düşündüklerinden yeni öğrendikleri bilgileri kabullenme konusunda da isteksiz davranabilmekte (Lynch ve McKenna, 1990, s.317) ve farklı tarihi bilgilere karşı katı bir tutum sergileyebilmektedirler (Kaya, 2005, s.169). Hatta ön yargılı ve aşırı politik görüşlere sahip olmayan öğrenciler bile, geçmişle ilgili bilgilerini kendi kültürel ve etnik ortamlarından elde ettikleri için ülkenin geçmişindeki herhangi bir tarihsel olayın derslerde tartışılması onlarda güçlü duygular oluşturabilmektedir (Barton ve McCully, 2007). Ayrıca ortaokul ve lise yılları, öğrencilerin birçoğunun yeni arkadaşlıklar ve ilişkiler kurdukları dönemlerdir. Bu dönemlerde tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara katılan öğrenciler duygu faktöründen dolayı kendilerini kısıtlanmış hissetmekte ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edememektedirler (HA, 2007, s.18).



Öğrencilerden kaynaklanan diğer bir zorluk ise bazı öğrencilerin genellikle karmaşık ve sorunlu olan konuları öğrenmek istememeleridir. Bu durum tartışmalı ve hassas tarih konularının kaçınılmaz bir özelliğidir (HA, 2007, s.5). Çünkü böyle konular genellikle zor ve yoğun içeriklere sahiptir. Ayrıca bu konuların etkili bir şekilde öğretimi için öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de ele alınan konu hakkında kapsamlı bilgiye sahip olmaları gerekir (Marcus vd., 2010, s.137). Yani öğrencilerin de bu konularda daha fazla çaba gösterip araştırma yapması gerekmektedir. Öğrenciler tarih müfredatında yer alan ve tartışmalı olmayan diğer konularla ilgili kalıplaşmış yazıları rahatlıkla ezberle söyleyebilmekte ancak tartışmalı ve güncel sorunlar ele alındığında zorlanmalar yaşanmaktadır (Kuthe, 2011, s.166). Bu nedenden dolayı öğrenciler tartışmalı ve hassas konuların ele alınmamasına yönelik öğretmenlerinden istekte bulunur, bu durum da bazı öğretmenlerin işine geldiğinden dolayı, onların isteklerine olumlu cevap verirler ve bu durum da tartışmalı ve hassas olan tarih konularının öğretimini olumsuz etkiler (HA, 2007, s.15).

Öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili deneyim eksikliğinin olması diğer bir zorluk nedenidir (Chikoko, Gilmour, Herber ve Serf, 2011, s.12; Citizenship Foundation ve Birkbeck, 2010, s.15). Öğrenciler liselere kadar sürekli zorunlu eğitim içerisinde olmalarına rağmen birçoğu tartışma becerisine sahip olmadan bu kurumlara gelmektedirler (HA, 2007, s.18; Werner, 1998). Ayrıca ilerde ayrıntılı olarak ele alındığında görüleceği üzere tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde geleneksel değil öğrencilerin süreçte aktif olarak yer almalarını gerektirecek yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin öğretmenin sınıf içerisinde kullanacağı bu yöntemlere aşina olmaması da önemli bir sınırlılık olmaktadır (Stradling, vd., 1984, s.106).

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimindeki öğrenci kaynaklı diğer bir zorluk da bazı öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmamalarıdır. Öğrencilerin böyle bir tutum benimsemelerinde çeşitli nedenler etkili olmaktadır. Bazı öğrenciler öz farkındalıkları yeterince gelişmediği, utangaç, konuşma sorunları ve bu konularda düşüncelerini ifade etmede önemli korkuları ve güven eksiklikleri olduğu için (Avery vd., 2013, s.107) bazı öğrenciler ise sınıfın geri kalanından bir şekilde farklı olduklarını hissettiklerinden, bir azınlığın görüşünü temsil ettiklerine inanmalarından, etnik olarak sınıfın çoğunluğundan farklı olmalarından ve toplumda bir sese sahip olmadıklarına inandıklarından dolayı

(Larson, 1999, s.127) tartışmalı ve hassas konularla ilgili konuşmalara, tartışmalara katılmamaktadırlar.

Üstelik bazı tartışmalı ve hassas konular öğrencilerin kendilerini yabancılaştırılmış ve bağlantısız hissettiklerinden onlar üzerinde olumsuz etki yapabilir. Örneğin İngiltere’de Atlantik ötesi köle ticareti ve bu ticaretin kaldırılmasına yönelik yapılan öğretimin etkilerini belirlemek için yakın zamanda yapılan bir araştırma, siyah tenli insanların kurban olarak tasvir edildiği yerlerde, Afro-Karayip öğrenciler ile onların ebeveynlerinin kendilerini bu eğitim sonucunda yabancılaşmış ve yaşadıkları toplum ile bağlantısız olarak hissedebilecekleri bulgusuna ulaşılmıştır (HA, 2007, s.5, 15). Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde de örneğin Çerkez Ethem’in ayaklanması/isyani yerine Ethem Bey’in ayaklanması/isyani ifadesinin kullanılması daha uygun olacaktır. Ders kitaplarında böyle bir ifadenin yer alması ülkemizde yaşayan Çerkez kökenli vatandaşların incinmesini önleyecektir (Türk İnkılap Tarihi konularında terminoloji sorunu için bkz: Köstüklü, 2000). Benzer şekilde ders kitaplarında Safavilere yönelik olumsuz dilin kullanılmasına son verilmesi aynı şekilde Alevi inancına bağlı vatandaşların da kendilerini yabancılaşmış hissetmemelerine katkıda bulunacaktır (bu konuda ayrıntılı bilgi için bkz: Arslan, 2014).

Bu konuda son olarak belirtilmesi gereken husus öğrencilerin tarih dersinin içeriği ve özellikle amacına yönelik beklentilerinden kaynaklanan zorluktur (Stradling, vd., 1984, s.106). Tarih eğitimcilerinin çok iyi bildiği gibi ülkemiz okullarında uzun süre geleneksel olarak nitelendirilen tarih öğretimi anlayışı etkili olmuştur. Öğretmenin merkezde olduğu, öğrencilerin ise pasif ve kendilerine verileni olduğu gibi almak zorunda olduğu bu anlayıştan dolayı tarih dersi uzun yıllar ezberle özdeşleştiği gibi sıkıcı olarak da nitelendirilmiştir (Kababınar, 2006, s.8). Hatta okulun en sevilmeyen dersleri listesi diye bir çalışma yapılsaydı matematik dersleri ile birlikte bu listenin en başlarında yer alacağı düşüncesini herhalde çoğu kişi kabul edecektir ve bu düşünce oldukça iddialı olarak kabul edilmeyecektir. Öğrencilerin pasif olarak sadece geçmişin olaylarını ezberlediği ve tarihin amacını da geçmişin olaylarını öğrenmek olarak gördüğü bu anlayıştan sıyrılıp bir anda tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin gerektirdiği şekilde sınıflarda aktif olmasını, tarihçi becerilerini sergilemesini, tarihi öğrenmenin en önemli amaçlarından birinin tarihin doğasını öğrenmek olduğunu anlamalarını beklemek kabul edilmelidir ki hiç de kolay değildir.

Burada ülkemizde yapılandırmacı öğrenme anlayışına geçildiği, tarih öğretiminin de bundan nasibini aldığı, 2008 yılından itibaren tarih öğretim programlarının bu doğrultuda değiştirildiği, artık tarih derslerinde öğrencilerin birer küçük tarihçi olarak görülüp onlara tarihçi becerilerinin kazandırılmak istendiği, öğrencilerin tarihin doğasını anlamasının benimsenen yeni tarih anlayışının en önemli amacı olduğu düşünülebilir. Ancak şu an okullarda görev yapan tarih öğretmenlerinin büyük bir bölümünün üniversitelerde geleneksel eğitim anlayışı doğrultusunda öğrenim görmüş oldukları gerçeği unutulmamalıdır. Bu anlayışla mezun olan bir öğretmenin tarihin doğasına, tarihin amacına yönelik anlayışının, istisnalar dışında, geleneksel olması muhtemeldir. Her ne kadar öğretim programlarında yeni tarih anlayışı benimsense de bunun uygulamaya geçirilmesi hiç kolay değildir. Üstelik bu anlayışa sahip bir tarih öğretmenin öğrencilerinin de tarih öğretiminin amacına yönelik düşünceleri kabul edilmelidir ki kendisinden çok farklı olmayacaktır. Bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas konuların öğretimindeki en büyük engellerden biri Türkiye gibi uzun yıllar geleneksel tarih anlayışını benimseyen ülkelerde, öğrencilerin tarih dersinin amacına yönelik kalıplaşmış düşüncelerine sahip olmalarıdır.

### **2.7.3. Eğitim ve kaynak eksikliğinden kaynaklanan zorluklar**

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimindeki diğer bir zorluk öğretmenlerin eğitim eksikliğidir. Bu konuların sınıflarda etkili bir şekilde öğretilmesi için öğretmenlerin iyi derecede eğitim almaları gerekmektedir (HA, 2007, s.4, 14). Bu durumun farkına varan bazı ülkelerde öğretmen adaylarına ve öğretmenlere tartışmalı ve hassas konulara yönelik eğitim verilmektedir. Örneğin Londra Üniversitesi'ndeki Eğitim Enstitüsü, lisans düzeyinde 10 haftalık tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili bir eğitim uygulaması gerçekleştirmektedir (Foster, 2014, s.20-21). Bu eğitimde öğrencilere hem tartışmalı konularla ilgili kuramsal bilgiler hem de okullarda bu konuların öğretimi için uygulamaya yönelik stratejiler verilmektedir. Öğrenciler bu sayede tartışmalı konunun ne olduğu, bu konuların niçin öğretilmesi gerektiği konusunda anlayış elde ettikleri gibi bu konuların sınıflarda öğretimi sırasında öğretmenin rolü ve bir dizi öğretim tekniği ve kaynağı ile ilgili bilgiler edinebilmektedirler (bkz: Web-6). Bir başka örnek olarak Pakistan'daki Aga Khan Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenlerini demokratik vatandaşlık eğitimine hazırlamak

için tartışmalı konuların öğretimini Eğitim Geliştirme Enstitüsü Yüksek Lisans Eğitim Programı'na dâhil etmiştir. Bu program öğretmenlere, öğrencilerini demokratik yurttaşlar olarak yetiştirmek ve kendi toplumlarını dönüştürmek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmayı amaçlamaktadır (Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.176).

Ancak bu uygulamaların evrensel boyutta olmadığı ve öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili yeterli derecede eğitim alamadığı bu alanda değişik ülkelerde yapılan çalışmalarda ortaya çıkan bulgulardan anlaşılmaktadır (Lieberman ve Grolnick, 1996'dan Akt: Barton ve McCully, 2007; Chikoko vd, 2011, s.16; Ersoy, 2010, s.331; Oulton vd., 2004b, s.499, 500-501, Philpott v.d, 2011, s.40; Smith, 2010, s. 113; Smith ve Robinson, 1996; Waliaula, 2011, s.389; Waterson, 2009, s.15). Ayrıca tartışmalı ve hassas konularla ilgili literatürde öğretmenlere gerek lisans öğrenimleri gerekse de göreve başladıktan sonraki mesleki yaşamlarında bu konularla ilgili eğitim verilmesi gerektiğine yönelik ifadeler bu alandaki eksikliği ortaya koyan diğer bir gösterge olmaktadır (Berg vd., 2003. s.16; Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.185-186; Hahn, 1994, s.215; HA, 2007, s.44; McCully, 1997; McCully vd., 1999b; Maitles ve Cowan, 2012, s.227; Waliaula, 2011, s.380).

Tarih öğretimi özelinde düşünüldüğünde de durum pek farklı değildir. Örneğin İngiliz Tarih Derneği'nin tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik hazırladığı rapora göre bu ülkede tarih öğretmenleri problem yaratmayan konularda çok iyi eğitim almalarına rağmen tartışmalı ve hassas konularda aynı derecede eğitim alamamaktadırlar. Yine aynı raporda İngiliz üniversitelerinde ikincil kademedeki görev yapacak öğretmenlere çok iyi tarih eğitimi verildiği ancak bu eğitimin öğretmenler göreve başladıktan sonra sürekli olarak mesleki gelişim yoluyla takip edilmediği belirtilmektedir. Raporda ayrıca ilkokullarda görev yapan tarih öğretmenlerinin çok azının böyle bir eğitim şansına sahip olduğu ve bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas konularda yeterli bilgiye sahip olamadıkları vurgulanmaktadır (HA, 2007, 4, 14).

Hahn' e göre (1994, s.208) benzer bir durum Amerika Birleşik Devletleri'nde de bir dönem yaşanmıştır. Bu ülkede birçok öğretmen tarihi bir yorumlama, tartışma ve bilimsel sorgulama süreci olarak gören anlayışla ilgili bir deneyim yaşamamıştır. Birçok ortaokul öğretmeni tarihçilik dersini veya farklı görüşlerin incelendiği seminer dersini

almamıştır. Ayrıca bazı üniversite öğrencileri, üniversite öğrenimlerinde birincil kaynak belgelerini inceleme deneyimi yaşamamış, bunun yerine sadece tarihi olaylarla ilgili farklı görüşleri vurgulamayan üniversite hocalarının anlatımıyla elde ettikleri bilgilerle yetinmek zorunda kalmıştır. Görüldüğü gibi tarih öğretmenlerine tartışmalı ve hassas konularla ilgili yeni bilgi ve deneyimler genellikle üniversite eğitimlerinde verilmemektedir (Leeuw-Roord, 2001, s.76).

Türkiye’de de durum pek farklı değildir. Üstelik Ortaöğretim Projesi (OÖP) kapsamında ortaöğretim tarih dersi öğretmenlerine yönelik olarak belirlenip yürürlüğe konulan öğretmen yeterliklerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verilmiştir. Tarih öğretmen yeterliklerinden biri olan “*tutum ve değerler*” bölümü içerisindeki performans göstergelerinden biri de “*Tarihe ilişkin tartışmalı ve hassas konularda farklı görüşleri anlamaya açık olur*” şeklinde yer almıştır (MEB, 2011a). Öğretmenlerin böyle bir tutumu benimseyebilmesi için mutlaka bu konularla ilgili eğitim almaları gerekmektedir. Ancak ülkemizde sadece Niğde Üniversitesi’nde “Sosyal Bilgilerde Tartışmalı Konuların Öğretimi” adı ile bir yüksek lisans dersi yürütüldüğü bilgisine ulaşılmıştır (bkz: Web-11).

Bu konuların öğretimindeki diğer bir zorluk kaynak eksikliği nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimini desteklemek için uygun kaynakların/materyallerin kullanılması gereklidir (HA, 2007, s.4, 14, Kochar, 2005, s.275). Ayrıca bu kaynakların ele alınan konu ile farklı bakış açılarına yer vererek dengeli bir öğretime olanak vermesi çok önemlidir (Stradling, 1984a, s.4). Belirtilen özelliğe sahip kaynaklar, kısa yoldan samimi bir tartışmayı başlatmaya katkı sağlayacağı gibi öğretmenlerin güven duygusunu kazanmalarına yardımcı olacaktır (McCully, 2005). Ancak bu kaynaklar, Amerika ve İngiltere gibi bu konuların öğretimini yasal olarak kabul edildiği ve bu konularda önemli ilerlemeler kaydeden (Foster, 2014, s.20, 34) ülkelerde bile yeterli seviyede değildir (HA, 2007, s.14, Waliaula, 2011, s.376, 389). Bu nedenden dolayı öğrencileri öğrenmeye motive edecek kaynakları bulmak zor ve pahalı olmaktadır (Soley, 1996, s.9).

#### **2.7.4. Yoğun müfredat, zaman azlığı ve değerlendirme sisteminden kaynaklanan zorluklar**

Tarih müfredatlarının yoğun içeriğe sahip olması, zaman azlığı ve birçok ülkede uygulanan test ağırlıklı değerlendirme sistemi tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasındaki diğer bir zorluk alanını oluşturmaktadır (Avery vd., 2013, s.107; Black, 2001; HA, 2007, s.4,14, 17; Huddleston, 2003, s.2-3; Kruger, 2012, s.2; Lockwood, 1996, s.28, Simpson, 2012, s.54; Soley, 1996, s.10; Marcus vd., 2010, s.114; Werner, 1998; Wolley ve Wragg, 2007, s.720).

İlgili bölümde ayrıntılı olarak ele alındığında görüleceği üzere tartışmalı ve hassas konuların ele alınması müfredattaki diğer konulara göre sorgulama ve çok yönlülük gibi yaklaşımlarla kanıtların daha fazla kullanımını gerektirmektedir. Bu nedenden dolayı tarih öğretim müfredatları hazırlanırken daha az konuya daha fazla zaman ayrılması yani kapsam yerine derinlemesine öğretime ağırlık verilmesi gerekmektedir. Böyle bir uygulama, öğrencilere eleştirel düşünme becerisini kazandırmanın yanında onların geçmişte yaşamış olan insanların karşılaşmış olduğu ikilemleri, tarihçilere zamanla meydan okuyan ve bugün tartışmalı olan konuları yeterince inceleyebilmeleri için zorunludur (Hahn, 1994, s.214). Ancak birçok ülkede müfredatlar hazırlanırken konuların derinlemesine araştırılmasından ziyade içeriğin yani kapsamın genişliğine ve belirli tarihi olayların öğrenilmesine/ezberlenmesine daha fazla öncelik verilmektedir (Soley, 1996, s.10). Bunun sonucu olarak da ortaya, konuların aşırı yoğunluğu yüzünden, öğretmenlerin dönem veya yılsonuna kadar bitirebilmek için çaba sarf ettiği aşırı derecede yüklü olan bir öğretim içeriği çıkmaktadır (Öztürk, 2009). Bu nedenden dolayı öğretmenler de teftiş baskısı/korkusu yüzünden konuları yetiştirme telaşına düşmekte ve zaman sıkıntısından dolayı tartışmalı ve hassas konuları ihmal edebilmektedirler (HA, 2007, s.14).

Anlaşılabileceği üzere tartışmalı ve hassas konular, kısa bir zaman dilimi içinde ele alınamaz (Kochhar, 2005, s.275). Bu konuların öğretimi hem öğretmenin hem de öğrencilerin gerek ders öncesi gerekse de ders sürecinde yoğun bir çalışmasını gerektirdiğinden (Asimeng-Boahane, 2007, s.236; Simpson, 2012, s.54) çok zaman alır (Shapiro, 1999, s.6). Ancak gerek ülkemizde gerekse de başka ülkelerde tarih derslerine okul programlarında ayrılan süre az olmaktadır (HA, 2007, s.14; Wooley ve Wragg,

2007, s.720). Bundan dolayı tarih öğretmenlerinin 1 veya 2 ders saati gibi kısa bir süre içerisinde bu konularla ilgili tartışmaları planlayıp uygulamaları gerekmektedir. Bu en tecrübeli öğretmenler için bile zor iştir ve beceri ile birlikte bilgeliği gerektirir (Avery vd., 2013, s.107). Söz konusu beceri ve bilgeliğe sahip olamayan bir öğretmen de kısa bir süre içerisinde tartışmalı ve hassas konuları amaca uygun bir şekilde ele alamayacağı için öğrencilere bu konularda gerekli anlayışı kazandırabilmek çok zor olmaktadır (Kochhar, 2005, s.275). Bu nedenden dolayı okul politikalarına yön veren kişi ve kurumların tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının öğrencilere kazandıracığı eleştirel düşünme, farklı düşüncelere saygı gibi özelliklerin gerçeklerin basit bir şekilde hatırlanmasından daha önemli olduğunu düşünerek (Hahn, 1994, s.214) okul programlarında tarih derslerine daha fazla zaman ayrılmasını sağlamaları gerekmektedir.

Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasındaki zorluklardan biri de çoğu ülkede uygulanan değerlendirme sisteminden kaynaklanmaktadır (Simpson, 2012, s.54). Tartışmalı konuların öğretiminin sınıf değerlendirmesi üzerinde de önemli etkileri vardır. Genel anlamda bu konuların mutlak doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bunun yerine tartışmalı ve hassas konulara yönelik cevaplar belirli amaçlar için belirli bakış açılarıyla doğruluk ve iyilik derecelerini alırlar. Bu nedenle öğrenciler birbirine zıt fikirleri değerlendirdikleri, seçtiği konuları açıkça ifade etmek için kanıtları belirledikleri ve uyguladıkları, düşünceye dayalı sonuçlar çıkardıkları bir yol ile değerlendirilmelidirler. Rol oynama, afiş sunumları, multimedya sunumları ve konuşmaları gibi performansa dayalı etkinlikler genellikle öğrencilerin performanslarını gösterebilmeleri için geleneksel kâğıt kalem testleri ile (Asimeng-Boahane, 2007, s.240) doğru-yanlış veya çoktan seçmeli sorular gibi tek doğru cevabın verildiği değerlendirme faaliyetlerine göre (Web-3; Web-4) bu amaç için daha uygun olmaktadır.

Ancak ülkemizde olduğu gibi dünya üzerindeki birçok ülkede uygulanan değerlendirme sınavlarında (Foster, 2014, s.34-dipnot 1) kullanılan yüksek orandaki testler sosyal bilgiler/tarih eğitiminde alternatif yaklaşımların uygulanma ihtimalini zayıflatmaktadır (Kruger, 2012, s.2). Öğrencilerin üniversiteye girmeleri için yüksek puan almaları gereken bu sınavlarda değerlendirme çoktan seçmeli sorulara yönelik yapıldığından hem liselerdeki hem de özel eğitim kurumlarındaki değerlendirmeler de bu uygulamaya dönük yapılmaktadır. Bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas konularla

ilgili yapılan eğitimin ruhuna uygun olarak hem liselerdeki tarih derslerinde hem de LYS-YGS sınavlarında sadece olgusal hatırlamaya ve çoktan seçmeli sorulara dayalı sınav sistemi terk edilerek (Foster, 2014, s.25) öğrencilerin bir konuda sahip oldukları farklı düşüncelerini kanıtlara dayalı olarak ortaya koyacakları, tek doğrunun olmadığı, soruyu hazırlayanın düşüncesine göre doğrunun belirlenmediği (Kabapınar ve Şan, 2014) bir sınav sistemi ile değerlendirilmeleri gerekmektedir.

### **2.7.5. Konu özelinden kaynaklanan zorluklar**

Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını zorlaştıran diğer bir husus bazı konuların sahip olduğu özelliklerden kaynaklanmaktadır. Örneğin tarih derslerinde bazı tarihsel olay ve kişilikler tabu görüldüğü için bu gibi konuların ele alınması çok zor olmaktadır (Kaya, 2010, s.350). Bu tarihsel olay ve kişiliklerin özellikle tartışmalı yönleri okul ve toplumun kültüründe tabu olarak görüldüğü için yeteri kadar dikkate alınmamakta hatta görmezlikten gelinmektedir (Evans, Avery ve Pederson, 1999, s.218).

Tabuların amacı statükonun devam ettirilmesi olduğundan önemlerini sürekli olarak sürdürürler (Sanjaktar, 2005, s.3). Statükoların yaygın olarak yer aldığı toplumlar bu nedenden dolayı varlıklarının teminatı olarak baktıkları birtakım değerlerden kesinlikle tavizler vermeyerek bir “tartışılmazlık kültürü” oluştururlar (Yeşil, 2004a, s.298). Hatta bazı konular o denli kutsal kabul edilir ki insanlar yapılan tartışmalarda onlarla ilgili soru sormaya bile cesaret edemezler (Schwartz, 2007). Üstelik tabular virüs gibidir, bir kez ortaya çıktıktan sonra durmadan çoğalırlar. Tabuların etkisi bulaşıcıdır, bu yüzden tartışmalı bir konunun tartışılmasının yasaklanması bütün sorunların tartışılmasının yasaklanmasına neden olabilir (Evans vd., 1999, s.219). Bir toplumda bu şekilde tartışılmaz değer ve düşüncelerin çok olması düşünsel kilitlemişliğin, durağanlığın ve gelişime kapanmışlığın ifadesidir. Böyle bir topluluk için kaçınılmaz son ise önce toplumsal çürüme ve sonra da yıkım olacaktır (Yeşil, 2004a, s.298).

Statükonun devam etmesini isteyen insanların çoğu tartışmalı ve hassas konuların öğrencilere propaganda yapmak için öğretildiğini söyleyerek bu tür konuların öğretilmemesi için baskı oluştururlar (Kelley, 1962, s.136-137). Böylelikle söz konusu



tabular sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerini de etkisi altına alır. Bu düşünceye maruz kalan, korkular tarafından kuşatılmış sosyal bilimler öğretmenleri için belirli konular potansiyel tehlike haline gelir ve zarar görme endişesi ile bunlardan kaçınmak isterler (Evans vd., 1999, s.219). Ancak böyle bir davranış hakikatin aranması bakımından doğru değildir. Tarih sürekli olarak yeniden değerlendirilir ve değerlendirilmesi gerekir. Çünkü geçmişi anlamıyorsak ya da anlamaya çalışmıyorsak, şimdiki anlamamız ve geleceği şekillendirmemiz de çok zor olur. Tarihsel olgular insanların her zaman üzerinde hemfikir olduğu şeyler değildir (Schwartz, 2007). Bu nedenden dolayı tarih derslerinde konuların tabu olarak görülmeyip ele alınması gerekmektedir. Böylelikle günümüzde yaşanan sorunların nedenlerinin anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olunacağı gibi onlara tarihsel bilinç de ancak bu yolla kazandırılabilir (Kabapınar, 1992b, s.43). Ayrıca tabuların yumuşaması, insan düşüncesinin özgürleşmesini sağladığı gibi sosyal bilimler (tarih) eğitiminin daha heyecanlı ve zevkli hale gelmesini sağlayabilir (Evans vd., 1999, s.219).

Görüldüğü gibi tarih derslerinde bu gibi konulardan kaçınmamak için birçok neden olduğu halde, ülkemizde her ideolojinin kendi tartışılmazları dünyayı, geçmişimizi ve birbirimizi anlayabilmemiz dolayısıyla da geleceğe birlikte olumlu olarak bakabilmemiz önünde engeller oluşturmaktadır (Kaya, 2010, 350). Ancak Birleşik Devletler’de Lincoln, Jefferson ve Washington gibi bazılarınınca kutsal sayılan kişiler sürekli olarak yeniden değerlendirilmekte ve eleştirilmektedir. Bu eleştiriler onlara bir zarar vermemektedir. Bu eleştiriler de bugünü ileriye bakmaya yöneltmekte ve ona anlam kazandırmaktadır (Schwartz, 2007). Duffy’nin (1968, s.34-35) kendi ülkesi özelinde belirttiği gibi, eğer biz gerçekten eğitimci isek bizim sunumlarımızın U-2 Olayı ve Domuzlar Körfezi İstilasası sırasında Amerika Başkanı’nın söylediği yalanları da içermesi lazımdır.

Üstelik günümüz iletişim dünyasında her türlü bilgiye ulaşmanın yolları artmışken tarih derslerinde bazı konuları tartışmaz kabul etmenin bir yararı yoktur (Kaya, 2010, s.350). İnternet, televizyon ve basılı yayın aracılığıyla her türlü konuyu izleyen ve okuyan öğrenciler tartışmalı ve hassas konuları da okul dışı ortamlarda takip etme imkânına sahip olmaktadır (Aktekin, 2010, s.109; Cowan ve Maitles, 2012, s.2; Holden, 2004, s.255; Huddleston, 2003, s.1; PHEC, 2012, s.18; Rossi, 1996, s. 15; Singer, 2011, s.29; Versfeld, 2005, s.7). O zaman bazı soruların sorulması

gerekmektedir. Öğrenciler bu konuları sınıfta öğretmenleri ile birlikte dikkatli bir şekilde mi tartışmalı mıdır? Yoksa onlar bu konularla ilgili doğruluğu şüpheli bilgileri kendi çabaları ile mi öğrenmelidir? Ki onların elde edeceği tartışmaya açık bu bilgiler gizliden gizliye yayılma tehlikesini de barındıracaktır (Singer, 2011, s.29). Anlaşılacağı üzere eğer tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verilmezse bu konular tarih dersleri dışındaki bazı bilgi kanallarınca kendi gelecekleri adına tek yönlü ve zararlı olabilecek şekilde aktarılabilmekte ve dogmatik hale gelebilmektedir (Kaya, 2010, s.350). Ayrıca tarihin siyasi amaçlar için kötüye kullanılabileceği (Bush ve Saltarelli, 2000, s.19) gerçeğini de göz önünde de bulundurarak okul dışında edinilen bu dogmatik tarihsel bilgilerin tarih derslerine olan güveni azaltmasına (Kaya, 2010, s.350) olanak verilmemesi ve bu konuların tabu olarak görülmesine son verilip tarih derslerinde ele alınmasının sağlanması gerekmektedir.

Diğer zorluk çıkaran konu grubu yakın geçmişe ait ve güncel olanlardır. Tarih öğretiminde sorgulama ve çoklu bakış açılarına dayalı yaklaşımı yakın geçmişin tartışmalı konularında uygulamak zordur. Yakın geçmiş konularını ele almak konu üzerinde ağır tartışmaların olması, hassas olması, kişisel travma, öfke ve acıları taşımasından dolayı özellikle sorunludur (McCully, 2012, s.154). Bu türden konular mevcut toplumsal problemlerle ilişkili ya da mevcut görüş ve fikirlere meydan okuduğundan dolayı da (Phillips, 2009, s.124) aşırı derecede politize olmakta ve bu konuların ele alınmasına karşı katılık sergilenmektedir (Burkstrand-Reid, Carbone ve Hendricks, 2011, s.678).

Örneğin İngiltere’de terörizm her zaman değinilmesi zor ve tartışmalı bir konu olmuştur. Daha önce de belirtildiği üzere 1980 ve 1990’larda Okullar Tarih Projesi’nin 4-16 yaş arasındaki öğrencilerin günümüzdeki önemli olayların tarihsel kökenlerini incelemeleri için hazırlamış olduğu çağdaş çalışmalar adlı üniteye Çin ve Avrupa Birliği’nin genişlemesi gibi konular da olmasına rağmen okulların büyük çoğunluğunun Arap-İsrail anlaşmazlığının kökenleri ile Kuzey İrlanda’daki çatışmalı durum adlı iki modülü tercih etmesi üzerine Okullar Tarih Projesi (SHP) direktörü Chris Culpin öğrencilere terörizmin öğretilmesi ile IRA’nın propagandasının yapılmasını savunduğu gerekçesi ile özellikle ülkedeki sağ basın tarafından oldukça sıkı bir şekilde eleştirilmiş ve saldırıya uğramıştır (Phillips, 2009, s.124).

Söz konusu tepkilere rağmen Okullar Tarih projesi geri adım atmamış ve son yıllarda aynı oranda tartışmalı konuları içeren yeni tarih modülleri geliştirmiştir. Bu modüllerden biri terörizmle ilgilidir ve tarih sınıflarındaki öğretmenler ile öğrencilerine yaşadığımız çağdaş dünyayla doğrudan bağlantılı olan bir konuyu tarafsız bir şekilde ele alma olanağı verilmektedir. Bu modül, sadece öğrencilerin sorularına cevap vermeye ve onları terörizmin doğası hakkında bilgilendirmeye çalışmasına rağmen (Phillips, 2009, s.124) okullar Tarih projesi öğrencilerin zihinlerini el-Kaide'nin propagandası ile doldurduğu gerekçesi ile benzer şekilde saldırıya uğramaktadır (bkz: Web-12).

Aslında bu durum sadece İngiltere'ye özgü değildir. Örneğin ABD'nin Irak'taki askerlerini geri çekip çekmemesi üzerine bir tartışma muhafazakârların tepkisini çekebilir ve hatta bu sorunun tartışılması muhafazakârlar tarafından solcu telkinin bir sonucu olarak nitelendirilebilir (Hess, 2004, s.258). Bazı tarih öğretmenlerinin sol görüşlü ve muhtemelen yıkıcı insanlar olduğuna yönelik bu inanış birçok toplumda görülebilecek bir tutumdur (Phillips, 2009, s.124). Hatta işin daha ileri gidebileceği bu ülkede yaşanan örneklerden açıkça görülmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde mevcut siyasi iklimin etkisi ile yaşanan ayrışma hissi, 11 Eylül olayları sonrasında tartışmalı konularda Müslümanlar'a karşı hain vurgusunu ön plan çıkarmıştır. Bazı öğretmenlere 11 Eylül gibi tartışmalı siyasi konuları öğrettikleri için disiplin cezası verildiği gibi işlerine son verilenler olmuştur. Görüldüğü gibi zaten her zaman mevcut olan zorluklar 11 Eylül sonrasında daha da artmıştır (Hess, 2004, s.258).

Yine 11 Eylül olaylarından sonra Birleşik Krallık ve birçok dünya ülkesinde İslam tarihini öğretmek kolay olamadığı gibi oldukça karmaşıktır. Özellikle Müslüman nüfusun yoğun olarak yaşadığı bölgelerde öğretmenler İslam tarihini anlatma noktasında kendilerini rahat hissetmeyebilirler. Ya da "İslam'ı yanlış öğretmek" suretiyle geniş toplum kesimlerini üzme ya da incitmek istemeyebilirler (Phillips, 2009, s.126). Aslında öğretmenlerin bu gibi konularda temkinli davranması önemlidir. Çünkü 11 Eylül olayını takip eden dönemlerde anlaşılır bir girişim olarak birçok okulun Ortadoğu'daki güncel olaylarla ilgili yoğun dersler başlatması, İslam'ın Batı'ya, Batı'nın da İslam'a karşıymış gibi gösterilme riskini taşımaktadır (Kinloch, 2005, s.26).

Müslüman öğrencilerin sayısının çok olduğu okullarda İslam tarihiyle bağlantılı olan konuların öğretilmesi öğrencilerin kendilerini yalıtılmış ya da ırkçılığa maruz

kalmış olarak hissetmelerine yol açabilmektedir (Phillips, 2009, s.126). Böyle durumlara neden olmamak için İngiltere’de bir okul bilerek Haçlı Seferleri konusunu öğretmekten kaçınmıştır. Çünkü konunun kendi içindeki dengeli işlenişi bazı yerel camilerde öğretilen bilgilere doğrudan meydan okuma olarak algılanabilirdi (HA, 2007, s.15). Görüldüğü gibi bazı zorluklar tarih öğretmenlerini haklı olarak kaygılandırmaktadır (Phillips, 2009, s.127).

Daha güncel bir tartışmalı konu, öğretmenler için daha büyük bir problemdir (Stradling, 1984a, s.3). Kamuoyunun bir konu ile görüşünün zamanla değişmesinden dolayı sorunları tartışmak için konuların seçimi “hareketli bir hedefe ateş etmeye çalışmaya” benzetilebilir (Hess, 2004, s.258). Belirli tartışmalı konuların içeriği hala gelişmeye devam ettiğinden (Marcus vd., 2010, s.114) bu gibi olayların olası sonuçlarını önceden tahmin edebilmek zordur. Bu olayların önemi ile ilgili yeterli bilgi ve deneyim bulunmamaktadır. Öğrenciler sahip oldukları yorum, tecrübe, düşünce ve ön yargılarla sınıf ortamına gelmektedirler. Bu nedenden dolayı öğretmen sınıf dışında başlayan, ev ve kitle iletişim araçları ile kuvvetlendirilen bir öğrenme sürecine müdahale etmiş olabilir. Ayrıca birincil kaynaklar olarak nitelendirilen kaynaklar büyük ihtimalle ön yargılı ve tamamlanmamıştır. Son olarak bu kaynaklardan hangilerinin değerli bilgiye sahip olup kanıt olarak kullanılacağına yönelik kriterleri belirlemek zordur (Stradling, 1984a, s.3; Stradling vd., 1984, s.106).

Bunun yanında bazı zorluklar ise belirli bir konunun öğretiminin doğasından kaynaklanır. Yani bazı konuların özelliğinden doğar (Stradling vd., 1984, s.106). Örneğin cinsel eğitim bütün erkek okullarında, bütün kız okullarında hatta karma okullarda farklı zorlukların yaşanmasına neden olabilir. Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde Dersim Olayının Tunceli ilinde ele alınması ile Türkiye’nin diğer illerinde ele alınmasının ortaya çıkaracağı zorluklar farklı olabilir. Benzer şekilde Şeyh Sait Olayının aslen mensup olduğu Elazığ’ın Palu ilçesinde yer alan liselerde ele alınması ile başka bir ilimizde bulunan liselerde ele alınması farklı zorlukların yaşanmasına neden olabilir.

### 2.7.6. Ulus devlet yapılarından kaynaklanan zorluklar

Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması ile ilgili diğer bir zorluk ulus devlet yapılarından kaynaklanmaktadır (Zembylas ve Kambani, 2012, s.112). Ulusal kimliğin inşa edilmesi tartışmasız olarak hemen her ülkede siyasi elitler için bir endişe kaynağıdır (Khamsi ve Morris, 2014, s.92). Bu nedenden dolayı ulus devletlerin oluşum sürecinde tarih öğretimi ulusal kimlik ve kolektif hafızayı şekillendirmek (Wertsch, 2008, s.59) ayrıca sosyal uyum, düzen ve istikrarı sağlamak amacıyla kullanılmakta ve tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konulardan kaçınılmaktadır (Seng vd., 2014, s.15).

Bu konuların yerine ulus devletlerin okullarındaki tarih derslerinde öğrencilere kendi milletlerinin yaşadıkları gururlar, çektikleri acılar (Leeuw-Roord, 2001, s.72) ve karşılaştıkları aşğılamalara yönelik (Khamsi ve Morris, 2014, s.92) “özenle seçilmiş” bazı bilgiler sunulmaktadır (Leeuw-Roord, 2001, s.72). Haliyle derslerdeki anlatılarda da ulusal başarılar övülmekte, milli kahramanlara dikkat çekilmekte, ulusal ve askeri zaferlere yönelik sevinç ifadeleri kullanılmaktadır (Foster, 2014, s.23). Bu anlatılarda bazılarının kimliği onaylanıp bazılarının ki de marjinalleştirilmektedir (McCully, 2012, s.148). Hatta okul ders kitapları da bu ulusal anlatıları desteklemek için yazılmakta kimliği onaylanmayanlar için sık sık “onlar”, “onların”, “onları” ifadeleri kullanılırken onaylananlar için ise “biz”, bizim”, “bizleri” ifadelerine yer verilmektedir (Foster, 2014, s.23).

Ayrıca ulus devletlerde geçmişin, tek, sabit ve otoriter versiyonunun öğretilmesi inancı benimsendiğinden dolayı tarihsel anlatılar da bu doğrultuda “doğru”, “tartışmasız”, “tarafsız” (Foster, 2014, s.22) ve geçmişteki aynı olayla ilgili çeşitli bakış açıları ve farklı yorumlara yer verilmeyecek şekilde oluşturulmaktadır (Leeuw-Roord, 2001, s.72). Bunun sonucu olarak da okullardaki tarih derslerinde benimsenen bu yaklaşım ne öğrencilerin ulusal geçmiş ile ilgili farklı yorumlara yönelik eleştirel bir anlayış benimsemelerine ne de tartışmalı ve hassas olan tarih konularını incelemelerine/sorgulamalarına olanak vermektedir (Foster, 2014, s.23, 24).

Ancak ulusal politikacılar bu yaklaşımın tarih eğitimine yönelik olumsuz etkilerini hemen hemen hiç kabul etmemektedirler (Leeuw-Roord, 2001, s.72). Çünkü eğitim aynı zamanda çıkarı olan grupların toplumu biçimlendirme amacı için kullandığı

en güçlü araçlardan birisidir (Carr, 2008, s.163). Üstelik resmi tarihsel anlatılar ile tarih müfredatı insanların geçmişi ve bugünü anlamalarının yollarını şekillendirerek bugünkü yönetimlerin gerekçesini sunarlar. Bu durum bağlamsal olarak tarih ders kitaplarının oluşturulması ve özellikle önemli tarihsel tartışmaların öğretimine karşı hassas bir anlayışın oluşmasına neden olmaktadır (Seng vd., 2014, s.4). Bu kadar önemli bir alanda tartışmalı konuları ele almak belirli kesimlere meydan okuma anlamına geleceğinden (McCully, 2006, s.58) onların bu anlayışın olumsuz etkilerini kabul etmesini beklemek hayalcilik olur. Çünkü onlara göre iyi vatandaş kendisinden nelerin istendiğini bilerek bu beklentileri yerine getirir. Yani belirli kesimlerin istediği belirli normları içselleştirerek sorgusuz sualsiz kabul eder (Barr, Barth ve Shermis, 2013, s.19). Bu durumun tam tersi olarak tartışmalı konuların öğretimi bu kesimlerin mevcut durumunun sorgulanmasına yol açacağından (McCully, 2006, s.58) onlar gençlerin propagandaya maruz kalmasına neden olacağını belirterek tartışmalı ve hassas olan konuların öğretimine karşı çıkmaktadırlar (Kelley, 1962, s.136-137).

### **2.7.7. Toplumsal yapıdan kaynaklanan zorluklar**

Tartışma dolayısıyla tartışmalı ve hassas konuların ele alınması konusunda yaşanan veya gözlemlenen sorunlar, toplumların kültür yapıları ile de yakından ilişkilidir (Yeşil, 2005, s.218). Ders kitaplarında ve dolayısıyla tarih derslerinde bu konularla ilgili farklı görüşlere yer verebilmek demokrasi kültürüne tam anlamıyla sahip olmayan toplumlarda çok zordur (Kaya, 2010, s.352-353). Hatta uzun demokratik gelenekleri ile açık, çoğulcu ve eleştirel bir tutumun öğretim programlarının en önemli amaçları arasında yer aldığını iddia eden bazı toplumlarda bile tartışmalı konuların görmezlikten gelinebileceği düşünüldüğünde (Angvik, 2001, s.36) demokrasinin tam olarak benimsenmediği ve otoriter bir anlayışın egemen olduğu toplumlarda yaşanabilecek zorlukların daha fazla olacağı kolaylıkla tahmin edilebilir.

Bu türden otoriter toplumlarda akademik tarihin aksine okullarda öğretilen tarih kültürel homojenliğin ve ulusal uzlaşımın tartışılmazlığı üzerine kurulduğundan (Angvik, 2001, s.36) tarihsel tartışmalara olumlu gözle bakılmaz (Seng ve Jaffar, 2014, s.165). Bu toplumlar için önemli olan sosyal uyum, düzen ve istikrarın sağlanmasıdır. Bu bağlamdaki tartışmalar mevcut düzeni yasallaştırmak isteyen ulusal anlatılara meydan okuyabileceğinden tartışmalı ve hassas konulardan kaçınılır (Seng vd., 2014,

s.15). Hatta bazı toplumlar resmi tarihlerinde tartışmalı ve hassas konuların olmadığını bile ileri sürebilmektedirler (Angvik, 2001, s.36). Bu toplumlar tartışmalı ve hassas konulardan neden bu kadar çekiniyorlar sorusu akıllara gelebilir. Çünkü onlar tarih derslerinde yapılan bu tartışmaların tarihi olaylarla sınırlı kalmayacağını, çeşitli insan etkinliklerinin eleştirel tartışılmasını teşvik için de fırsatlar sağlayacağını bilirler. Hiç kimse, daha doğrusu bazı kesimler, tarih derslerinin böyle tartışmalara dönüştüğünü görmeyi istemeyecektir (Passmore, 1991, s.646-647).

Bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas konuların tartışılmasını toplumda ayrılık tohumlarının atılmasına zemin hazırlayan bir etkinlik olarak düşünürler. Onlara göre tartışma farklılıkların daha fazla ortaya çıkmasını sağlar ve var olan otoriteye asi olan bireylerin yetişmesine zemin hazırlar. Bu ise otoritenin sarsılmasına belki de yıkılmasına neden olacaktır. Güç ancak bir olmaktan geçer ve bu birliğe zarar verecek, farklılıkların belirginleşmesine neden olacak tüm etkinlikler, mutlaka kaçınılması gereken zararlı davranışlardır. Bu açıdan tartışma dolayısıyla tartışmalı konuları ele alma, anarşizm ve çatışmanın ortaya çıkmasının kaynağıdır. Tartışmalı ve hassas konuları ele almaktansa var olan toplumsal düzenin korunmasına ve sürdürülmesine yönelik değerlerin aktarılması ve zorla da olsa “benimsetilmesi” toplumsal birlik ve dirliğin devam ettirilmesi için daha güvenilir bir yoldur (Yeşil, 2005, s.218).

Ancak demokrasiyi gerçekten içselleştirmiş toplumlarda ise bu konuların tartışılmasına yönelik bu değerlendirmeler tamamen yersiz ve dayanaksız olarak görülür (Yeşil, 2005, s.218). Bu toplumlar tartışmalı ve hassas konularla ilgili yapılacak tartışmalar aracılığıyla karşıt düşüncelerin ve grupların sürece katılarak yasal çizgiye girmelerinin sağlanacağına inanırlar. Böylelikle de sürece dâhil olan bireylerin düşüncelerini ve eleştirilerini ifade ederek rahatlayacaklarını, varlıklarının kabul edileceği düşüncesine sahip olacaklarını sonuçta da şiddet, terör gibi yasal olmayan yollara başvurmanın gereksizliğine inanacaklarını da bilirler (Yeşil, 2004b, s.23).

Çünkü Yeşil’in de belirttiği gibi (2005, s.218), insanlar yaşadıkları iç çatışmalardan kurtulmak, bir nebze olsun rahatlamak ve huzuru yakalayabilmek için sahip oldukları düşüncelerini özgürce açıklayabilmeli ve bir konu üzerinde rahatlıkla tartışabilmelidirler. Bu ihtiyaçların karşılanmasına izin verilmemesi halinde bireylerde psikolojik rahatsızlıklar ortaya çıkabileceği gibi bu durum ileri boyutlara vardığında

toplumun genelini kapsayan sosyal rahatsızlıklar ile sosyal patlamalar da yaşanabilecektir. Aslında bizim toplumsal yapımız her zaman itaatkâr olan insanı istikrarın, düzenin ve güçlülüğün bir göstergesi olarak görmüştür. Bunun tam tersi olarak düşünen, eleştiren, sorgulayan bireyler ise sistem için her dönemde bir tehdit unsuru olarak algılanmıştır. Bu kültüre sahip bir toplumda düşünen, eleştiren, duyduklarını, okuduklarını sorgulayan, kendisini ifade eden kısaca demokratik olarak tartışabilen bireylerin yetişmesi oldukça güçtür.

Demokrasiyi tam olarak benimsememiş bütün toplumlarda tartışmalı konuları ele almak değerlere, inançlara, kurumlara meydan okuyabileceğinden ve az yukarıda belirtildiği gibi gençleri statükoya meydan okumaları için teşvik edeceğine inanıldığından bazı kesimlerce tehdit edici olarak algılanmaktadır (McCully, 2006, s.58). Bu nedenden dolayı da onlar eğitimin eleştirel işlevini yerine getirmesini engellemek isteyebilir hatta tamamen ortadan kaldırmayı bile düşünürler (Bush ve Saltarelli, 2000, s.12). Aslında bu toplumlarda da oldukça eleştirel öğrenciler ortaya çıkabilir. Ancak onların eleştirileri mevcut düzene karşı değil, kabul edilmiş inançlara, kurallara, eylem biçimlerine tam anlamıyla uymayanlara yöneliktir (Passmore, 1991, s.634). Ancak bu çalışmanın kuramsal kısmında ifade edildiği üzere demokrasiyi içselleştirmiş İngiltere gibi toplumlarda da bu konuların öğretimine yönelik kimi zaman bazı itirazların olduğu da unutulmamalıdır. Ülkemiz özelinde ise demokraside uzun yılların gerektirdiği birikime sahip olmamıza rağmen tartışmaya dolayısıyla tartışmalı ve hassas konulara olumlu gözle bakılmamaktadır.

### **2.7.8. İktidarlardan kaynaklanan zorluklar**

Tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını zorlaştıran diğer bir unsur iktidarlardan kaynaklanmaktadır. Bilindiği gibi eğitim, çıkar gruplarının, ki iktidarlar da bu gruba dâhildir, toplumu istedikleri şekilde biçimlendirmek için ellerinde bulundurdukları önemli bir araçtır (Carr, 2008, s.163). Bundan dolayı hemen her toplumun sahip oldukları değerler kendi çıkarlarına uygun olduğu sürece siyasal iktidarlar tarafından eğitim kurumları aracılığıyla genç kuşaklara aktarılırlar (İnal, 2004, s.11).



Söz konusu değerlerin aktarılmasında önemli rol oynayan alanlardan biri de tarih dersleridir. Bu öneminden dolayı tarih her ne kadar öğrenciler tarafından hem içerik hem de perspektif açısından doyurucu ya da ilgi çekici bulunmaması nedeniyle genellikle önemsenmese de iktidarlar tarafından her zaman önemli bir alan olarak görülmüştür (Aslan, 1998, s.98). Ayrıca tarihsel anlatılar ile tarih müfredatı, insanların geçmiş ve bugünü anlamalarının yollarını şekillendirerek bugünkü yönetimlerin gerekçelerini sunarlar. Bu durum bağlamsal olarak tarih müfredatı ve tarih ders kitaplarının oluşturulması ile özellikle tarihsel tartışmaların öğretimine karşı hassas bir anlayışın oluşmasına neden olur (Seng vd., 2014, s.4).

Çünkü tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sonucu öğrencilerde oluşacak bir tarih bilincinin mevcut durumun sorgulanarak değiştirilmesine dek uzanacak bir sürecin ilk adımını oluşturacağı iktidarlar tarafından bilinmektedir (Aslan, 1998, s.95). Yani iktidarlar engellenmemiş bir tarih araştırmacılığının ne kadar yıkıcı olabileceğinin farkındadırlar. Geçmişin tam olarak bilinmesi işlerin hep bugünkü gibi olmadığını ve gelecekte de mutlaka aynı olamayabileceğinin anlaşılmasına neden olur. Tarih böylelikle toplumda yerleşmiş bazı düşüncelere kuşkuyla bakılmasına zemin hazırlayabilir. İşte bu nedenden dolayı kimi durumlarda devlet (iktidar) tarihin bu yıkıcı potansiyelini elinden almaya çalışır (Tosh, 2011, s.7-8) ve iktidarlarca tarih eğitimine önemli bir misyon verilir. Ona düşen görev, bugünün sorunlarına temel oluşturacak bir yakın geçmiş eleştirisini toplumdaki uzak tutup bugün yaşanan sıkıntıları mümkün olduğunca gözden kaçırmak ve böylelikle onların rahat bir şekilde yollarına devam etmelerine yardımcı olmaktır (Aslan, 1998, s.95).

Buna bağlı olarak da iktidarlar daha önce de vurgulandığı gibi genellikle bağımsız bireysel kişilik yapısına sahip yurttaşlar yetiştirmekten çok, toplumu kendi amaçları doğrultusunda güdülemeyi, eğer bu açıdan kendileri için avantajlı bir durum varsa da onu devam ettirmeyi isterler (Aslan, 1998, s.95). Freire'nin "bankacı eğitim modeli" olarak nitelendirdiği bir anlayışı benimseyen iktidarlar, öğretmenlere de sınıf içinde anlatı yöntemi ile otoriter bir rol vererek öğrencileri de doldurulması gereken "bidonlar" ve "kaplara" dönüştürürler. Çünkü bu türden iktidarlar, öğrencilerin kendilerine sunulan yığılma malzemeyi (bilgiyi) istiflemekle (ezberlemekle) ne kadar meşgul olurlarsa yaşadıkları dünyaya bu dünyanın birer dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak eleştirel bilinçlerinin o kadar güdük kalacağını çok

iyi bilmektedirler. Bu zihniyete sahip iktidarlar ayrıca öğrencilerin kendilerine zorla dayatılan bu edilgen rolü ne kadar iyi kabul ederlerse, dünyayı şu anda nasılsa öyle kabul etmeye ve kendilerine sunulan kısmı gerçekliğe sahip olan bilgileri de benimsemeye o denli yatkın olacaklarını da çok daha iyi bilmektedirler (2011, s.51, 52, 53). Bu özellikle yurttaş olma bilincinin tam olarak oluşmadığı, geleneksel değerlerin hâkimiyetini koruduğu toplumlar için geçerli olan ya da onların durumunu yansıtan bir durumdur (Aslan, 1998, s.95). Dolayısıyla belirli konuların ele alınmasını engelleyen ve sadece bazı konuların anlatılmasına izin verenler genellikle iktidarlardır (Jenkins, 1997, s.43). Ele alınmasına sıcak bakılmayan/engellenen konular da genellikle tartışmalı ve hassas olarak kabul edilenlerdir.

Özellikle demokrasi kültürünün ve geleneğinin tam olarak benimsenmediği toplumlarda tarihin bu şekilde pragmatik amaçlar doğrultusunda manipüle edilmesinin normal karşılanması, çoğu zaman yönetme gücünü elinde bulunduranların bu durumu kendilerine iktidar olmalarından dolayı tanınan doğal hak bir olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır (Aslan, 1998, s.96). Ancak bunu yapanlar sadece iktidarlar değildir. Çünkü egemen olanlar kadar egemen olunanların da geçmişe ait olup kendi uygulamalarını meşrulaştıracak veya uygunsuz oldukları için egemenlerin söyleminden uzak tutulması gereken yorumları vardır (Jenkins, 1997, s.43). Anlaşılacağı üzere iktidarlar politikalarını topluma kabul ettirmelerini sağlayacak kanıtları tarihten bulma yoluna giderlerken, muhalefet eden gruplar da aynı şekilde iktidara karşı verdikleri mücadelede tarihi kullanma yoluna gitmektedirler ve bu hemen hemen her toplumda karşılaşılabilecek bir durumdur (Aslan, 1998, s.98).

Bu nedenden dolayı tarih üzerinde her zaman özel bir önemle durulan bir alan olmaktadır. Üstelik toplumların rejim değişikliği, iktidar değişikliği yaşadığı belli bunalım dönemlerinde verilen bu önem daha da artmakta, tarihe sarılma gereğinin tavana vurduğu bu zamanlarda güncel sorunları geçmişe öykünerek çözme davranışı sıkça gözlenen bir durum olmaktadır. Bu gibi siyasal ortamlarda tarihin daha eski dönemleri yürürlükteki etkin sosyo-ekonomik ve siyasal yaklaşımlara uygun bir sunumla öğretilirken, çağdaş dönemler de bir propaganda havası içerisinde verilirler. Veya eğer buna olanak yoksa geçmiş olaylar kronolojik, kuru ve ezbere dayalı bir nevi ansiklopedik bilgi kırıntıları biçiminde tarih bilincinin gelişmesine herhangi bir katkıda bulunmayacak şekilde sunulurlar (Aslan, 1998, s.95, 98-99).

Ülkemizde de durum pek farklı olmamıştır. Devlet tarafından oluşturulan ve bu nedenden dolayı onun değerlerine uymak zorunda olan kamu okullarında (Zembylas ve Kambani, 2012, s.112) düşünme ve düşünmeyi eleştiriden geçirme yolları öğretilmemiş bunun sonucu olarak telkin edilen ezber yoluyla değişmez ve tek doğru olarak algılama düşüncesi öğrencilere benimsetilmiştir (Kabapınar, 1992a, s.31). Üstelik bu okullarda okutulan lise tarih ders kitaplarında da mükemmelci ve eleştiriden kaçınan bir bakış açısı hâkim olmuştur. Bu durumun sonucu olarak iktidarların etkisindeki ders kitabı yazarları tarihsel olgular arasında seçmeci davranmış, kendi dünya görüşlerini doğrulayacak tarihsel olayları ön plana çıkarırken kendileri için “kötü” olarak gördükleri olguları ise öğrencilerin gözünden kaçırmaya çalışmışlardır (Kabapınar, 1992b, s.39).

Öğrencilerin gözünden kaçırılmayacak Türk tarihindeki bazı tartışmalı konular ise ülkemizde sanki üzerlerinde hiç tartışma yokmuş gibi mutlak doğru olarak verilmiştir ve günümüzde de verilmeye devam edilmektedir (Kabapınar, 1993, s.56). Çünkü tarih ders kitapları öğrencileri tarihin öğrenilmesi gereken hakikatlerden oluştuğuna inanmaya teşvik etmek için yazılmaktadır (Loewen, 2015, s.37). Tartışmalı ve hassas konulara yönelik bu anlayışın benimsendiği tarih eğitimi bu güne kadar öğrencilerin zihinlerinin körelmesine ve dolayısıyla dünyayı anlamdırma yollarının kapalı olmasına neden olmuştur (Kaya, 2010, s.356). Belki de zeki ve yetenekli gençlerin tarihten kaçmasının bir nedeni de tarihin bu şekilde onları ideolojik olarak şekillendirilmek için kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü bu anlayışın bir sonucu olarak ülkemizde tarih birçok insanın gözünde gerçeklerin araştırıldığı, heyecan duyulan bir bilim dalı olarak değil sadece kabul edilmiş belirli ideolojik ve siyasi tutumları desteklemek için kanıtların kullanıldığı bir alan olarak görülmektedir (Akşin, 2000, s.12).

Görüldüğü üzere tartışmalı ve hassas konuların ele alınması kolay olmadığı gibi çeşitli kaynaklardan kaynaklanan birçok risk ve zorluğa sahiptir. Öyleyse tam da burada bir sorunun sorulması gerekmektedir. Acaba bilinen bütün bu risklerine ve zorluklarına rağmen yukarıda defalarca bahsedildiği gibi bazı ülkeler niçin bu konuların öğretimine bu kadar önem vermektedirler? Çünkü söz konusu ülkeler, bu konuların öğretiminin geniş bir toplumsal çevreyi olumlu olarak etkileme gücüne sahip olduğunun farkındadırlar. Bu nedenden dolayı tartışmalı veya hassas konuların öğretiminin,

harcanacak zamana, emeğe, paraya ve çekilecek sıkıntılara değecek değerli bir yatırım olduğunun farkındadırlar (Maitles ve Cowan, 2012, s.228) Ayrıca gerçek dünya durumları ile ilgili bilgi ve beceri eksikliğinin gençleri modern dünyanın karmaşıklığı karşısında hazırlıksız bırakacağını da bilmektedirler (Oxam GB, 2006, s.3). Üstelik tartışmalı konuları ele almak etkili bir eğitim aracı olarak görüldüğünden (Byford vd., 2009, s.166) hem mesleki hem de akademik eğitim literatüründe de bu konuların öğretilmesine yönelik bir fikir birliği bulunmaktadır (Hand, 2008, s.213). Bu kısa giriş bilgisinden sonra, bilinen bütün bu risklerine ve zorluklarına rağmen tartışmalı ve hassas konular niçin öğretilmelidir? sorusunu daha ayrıntılı bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

## **2.8. Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konular Niçin Öğretilmelidir?**

Her ne kadar öğretmenler sınıf içinde tartışmalı ve hassas konularla ilgili yapılan tartışmalarda bazı engellerle/zorluklarla karşılaşsalar da tartışma, demokrasi ve eğitim birbirleriyle ayrılmaz şekilde iç içedir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin bu zorluklarla birlikte çalışması gerekmektedir (Avery vd., 2013, s.108). Söz konusu zorluklar tarih öğretmenlerini haklı olarak tartışmalı ve hassas konulara nasıl yaklaşmaları gerektiği noktasında kaygılandırırsa da (Phillips, 2009, s. 127) her şeyden önce diğer branş öğretmenlerinin olduğu gibi (Asimeng-Boahane, 2007, s.241; Burkstrand-Reid vd., 2011, s.684; NCSS, 1969, s.7; Özden, 2012; Rossi, 1996, s.15) tarih öğretmenlerinin de bu konuları ele almak için kişisel ve sosyal sorumlukları bulunmaktadır (McCully vd., 1999a, s.58).

Üstelik tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına olanak veren bir sınıf ortamı oluşturamayan tarih öğretmenlerinin görevlerini tam anlamıyla yerine getirdiği söylenemez (Singer, 2011, s.35). Bu nedenden dolayı tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleri, tartışmalı konuların öğretimini kendi mesleki yaşamlarının temel taşı olarak görmeli (Soley, 1996, s.9) ve eğer öğrenciler bu konuları açık bir şekilde okullarda öğrenemezlerse nerede ve ne zaman öğreneceklerdir? sorusunu hiçbir zaman akıllarından çıkarmamalıdırlar (Asimeng-Boahane, 2007, s.241).

Öğretmenlerin bu soruyu unutup bu konularla ilgili *sonra konuşuruz, bu konuların konuşulma yeri burası değil* gibi kalıplaşmış yanıtlar vermesi ya da daha kötü

olarak ne öğrenciler tartışmalı konularla ilgili bir şey biliyor ne de bu konulara ilgililer gibi bahaneler üretmesi tehlikeli sonuçlar ortaya çıkarma potansiyeline sahip olduğu gibi doğru bir davranış da değildir (Claire ve Holden, 2007, s.6). Çünkü sınıflarda gerçek tartışmalardan kaçınmak veya tartışmaları amacından saptırmak öğrencilerin doğruluğu daha önceden öğretmen tarafından belirlenmiş sonuçlara/kararlara ulaşmasına neden olur ki bu birkaç nedenden dolayı yanlıştır (Kelly, 1989, s.368)

Psikolojik olarak sınıflarda gerçek tartışmalardan kaçınmak öğrencilerde sosyal bilgiler/tarih derslerine yönelik olumsuz tutumların artmasına neden olur. Entelektüel olarak tartışmalı bakış açılarından kaçınmak veya onları saptırmak ise akıl üzerine yapılan bir saldırı ile eşdeğerdedir çünkü bu öğrencileri bir konu hakkındaki gerçeğin rasyonel değerlendirmesini yapma imkânından mahrum bırakır. Ahlaki olarak karşıt bakış açılarını bastırmak veya çarpıtmak da öğrencilerin onurunun küçük düşürülmesine neden olur (Dewey, 1994; Raywid, 1980'den Akt: Kelly, 1989, s.368).

Dahası böyle bir pedagojik yaklaşım uzun süreli bir yurttaşlık bağımlı sağlamada başarısız olmaya neden olduğundan zarar vericidir. Daha önce ikna edici argümanlara maruz kalan öğrencilerde sonradan dogmatizm, hayal kırıklığı gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir (Kelly, 1989, s.368). Bu türden zararlı sonuçlar ortaya çıkarmamak için tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular mutlaka ele alınmalıdır. Üstelik unutulmaması gereken önemli bir husus günümüz toplum yapısının her zamankinden daha fazla çoğulcu olduğudur (Miller, 1973, s.483). Eğer okullar 21. yüzyılda var olmaya devam edecekse çok kültürlü, çoğulcu ve değişik etnik kökenden gelen farklı inanışlara sahip olan öğrencilere hizmet edecektir (Sanjaktar, 2005, s.15) ve öğrencilerin kendi toplumlarında yer alan bu çeşitlilik hakkında gerçek bir anlayışa sahip olmaları gerekmektedir (Phillips, 2008, s.217). Tartışmalı ve hassas konuların ele alınması öğrencilerin bu anlayışı benimsemesini sağlayacağından okullarda bu konuların nasıl öğretileceği giderek önemli hale gelmektedir (Miller, 1973, s.483).

Tartışmalı ve hassas konuların önemini arttıran diğer bir önemli husus bu konuların sosyal bilimlerin eğitsel amaçlarını ve önceliklerini gerçekleştirmenin en iyi yolu olarak görülmesidir (Soley, 1996, s.13). Üstelik daha önce de belirtildiği üzere tartışmalı ve hassas konuların ele alınması tarihin doğası dışına çıkılmadan bu dersin

hem disiplin içi hem de disiplin dışı olarak nitelendirilen amaçlarını gerçekleştirmede çok önemli potansiyele sahiptir.

### **2.8.1. Öğrencilere tarihin doğasının tanıtılıp onlara tarih metodolojisine yönelik yeterlikler kazandırmak**

Tarih, doğası gereği tartışmalarla dolu bir alan olduğundan tarihsel anlatılar da daima eleştirel sorgulamaya ve tartışmaya açıktır (Foster, 2014, s.23). Ancak çoğu öğrenci genellikle tarihi geçmişin yorumlanmasından ziyade gerçek bir anlatı olarak görmek eğilimindedir (Sandwell, 2005, s.12). Bu nedenden dolayı öğrencilerin tarihin sadece geçmiş olmadığı aynı zamanda geçmişin yeniden inşası olduğu düşüncesini benimsemesi, tarihin bizlere düzenli anlatılar ve açıklamalar sunmasına rağmen bunun geçmişin doğasında olmadığını (Foster, 2014, s.24) ve tarihçinin kanıt yorumlamasıyla tutarlı bir anlatı haline geldiğini (Sandwell, 2005, s.10) anlamaları gerekmektedir.

Öğrencilerin söz konusu anlayışı kazanabilmeleri için tarihin nasıl bir disiplin olduğunun anlaşılmasının (Hahn, 1994, s.208), tarihsel bilginin meşruiyeti, doğası ve konumu ile ilgili bilinçli olunmasının (Foster, 2014, s.24) tarihçilik ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasının (Kaya, 2015, s.45) tarih bilinci ve tarih yorumu açısından zorunlu olan düşünme süreçlerinin öğrenilip uygulanmasının gerektiği artık daha fazla ülke ve tarih eğitimcisi tarafından anlaşıldığından, programlarda bu türden süreç ve becerilerin kazandırılmasına yönelik amaçlara yer verilmektedir (Stradling, 2003, s.viii).

Öğrencilere bu beceriler kazandırılarak, onların tarihçinin geçmişi anlamak ve yorumlamak için bilgiyi toplamada izlediği yolları kavraması ve kendileri için gerekli olanları geliştirmesi, okudukları kaynaklarda yazarın vardığı sonuçlara nasıl ulaştığını ve sunduğu kanıtlarla bu sonuçları nasıl desteklediğini görebilmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca yeni tarih olarak da adlandırılan bu anlayış, öğrencilerin de herhangi bir tarihi olayla ilgili sonuca varmalarını ve sonuçlara ulaşırken dayanak olarak kullandıkları kanıtları gösterebilmelerini beklemektedir (Paykoç, 1991, s.117). Öğrencilerin bu şekilde tarihsel kanıtlarla çalışarak, geçmişin tek bir anlatı yerine çoklu anlatılarla oluştuğunu anlamaları istenmektedir (Foster, 2014, s.24). Çünkü öğrenciler bu sayede herhangi bir tarihsel dönemi ele alan tarihçinin olguları olduğu gibi sunmadığını, elde

ettikleri bilgileri yorumladığını ve olgular arasındaki bağlantılara bakarak olayları ve gelişmeleri açıklamaya çalıştığını fark edeceklerdir. Ayrıca öğrenciler, tarihinin belirli olgular arasından bilinçli olarak seçmeci davranarak belirli bir görüşü desteklemek için bu olguları kullandığının ve bu nedenle de aynı tarihsel olguların farklı tarihçilerce, farklı amaçlarla ve aynı olayla ilgili farklı yorumları desteklemek için kullanılabileceğini anlayacaklardır (Stradling, 2003, s.viii-ix).

Bunların yanı sıra olgularla görüşler arasındaki farkın ayırt edilmesi, birincil ve ikincil kaynaklardan elde edilen verilerin analiz edilip kullanılması, kronoloji, değişim, süreklilik gibi kavramların anlaşılması (Stradling, 2003, s.ix) daha da önemlisi herhangi bir tarihsel anlatının yeni kanıtlar (Foster, 2014, s.23) ya da mevcut kanıtlarla ilgili yeni yorumların ortaya çıkması neticesinde yeniden değerlendirilebileceğinin bilincinde olunması öğrencilerden beklenen önemli beceri ve tutumlar arasındadır (Stradling, 2003, s.ix).

Üstelik öğrencilerin tarih derslerinde elde ettikleri bu tutum ve becerileri gündelik yaşamın çeşitli alanlarına uygulamaları da beklentiler arasında yer almaktadır. Yani öğrencilerin tıpkı tarihçiler gibi ders kitabı yazarlarının, gazetecilerin, belgesel ve film yapımcılarının, televizyon programcılarının ve siyasilerin de olgular arasından seçmeci davranarak kendi görüşlerini destekleyenleri kullanıp yorumladıklarını anlamaları istenmektedir (Stradling, 2003, s.ix). Böyle bir eğitimin sonucu olarak öğrenciler, tarih dersinden elde ettikleri eleştirel okuma becerilerini medya organlarından, filmlerden, siyasilerin konuşmalarından, romanlardan veya ailelerinden herhangi bir tarihi veya güncel olayla ilgili edindikleri bilgilere de transfer edebileceklerdir. Onlar herhangi bir tarihi veya güncel olayın “a”, “b”, “c” televizyon kanallarında veya “x”, “y”, “z” gazetelerinde niçin farklı yorumlandığını veya sunulduğunu anlayacaklar ve sadece bir kanaldan elde ettikleri bilgileri tek doğru kabul etmeyerek onları sorgulayıp eleştirebileceklerdir. Ayrıca öğrenciler tarih dersinde elde ettikleri bu beceriyi toplumsal yaşamda karşılaştıkları her türlü soruna yönelik de uygulayacaklardır (Kaya, 2005, s.7).

Öğrencilere bu şekilde hem tarihin doğasının tanıtılmasında (Tokdemir, 2013, s.113) hem de bilimsel disiplini öğretmek eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında tartışmalı ve hassas konular önemli fırsatları bünyesinde

barındırmaktadır (Hahn, 1994, s.208). Zaten herhangi bir tartışmalı ve hassas konunun öğretiminin temel önemi de doğrudan geniş disiplin amaçları ile ilişkili olmasından kaynaklanmaktadır (Foster, 2014, s.27). Tarihin doğası kısmında ayrıntılı olarak ele alındığı gibi hemen hemen bütün tarihsel olaylar ya da gelişmeler farklı yorumlara açıktır. Tarihçilerin bütün olguları derlemesi doğruların oluşmasına neden olur anlayışı yanlıştır. Tarihçiler derledikleri olguları ister istemez bir sava dönüştürürler. Aynı olgular çoğu durumda farklı yorumları destekleyebilir ya da tarihçilerin ulaşabildiği bilgiler/bulgular çoğu zaman tam olmadığı için farklı yorumlara açıktır (Stradling, 2003, s.83).

Tarih eğitimi de mevcut kanıtların üzerine inşa edilen yorumlar ile ilgilenmektedir (Angvik, 2001, s.37). Tartışmalı ve hassas konularla ilgili tarihsel tartışmalar da öğrencilere tarihçilerin anlatılarını oluşturmak için kanıtlarla çalıştığı anlayışını vererek onların bir disiplin olarak tarihin doğasının farkına varmalarına yardımcı olmaktadır (Baildon ve Afandi, 2014, s.199). Üstelik daha önce de vurgulandığı gibi, tartışmalı ve hassas konuları ele almak çoğu kez diğer konulara göre kanıtların daha geniş bir şekilde kullanımını teşvik etmektedir. Bu nedenden dolayı öğrencilerde tarihsel gerçekler genellikle şüphelidir ve tarihi olaylarla tek bir doğru yorum bulunmayabilir tutumunu oluşturmak daha kolaydır (Angvik, 2001, s.37).

Ayrıca tarihte belirli tarihlemeler dışında bütün tarihçilerin görüş birliğine vardığı çok az konu vardır (Stradling, 2003, s.83). Tartışmalı ve hassas konuların ele alınması öğrencilerin hem tarihsel hem de güncel olayların farklı bakış açıları ile yorumlanabileceğinin farkına varmalarına yardımcı olur (Duquette, 2011). Öğrencilere bu farklı yorumların ortaya çıkma nedeninin öğretilmesi onların tarih disiplininin temel niteliğini anlamalarını sağlayacaktır (Stradling, 2003, s.83).

### **2.8.2. Öğrencilerin günümüz dünyasını anlamalarını sağlamak**

Modern tarih öğretiminin önemli bir amacı da öğrencilerin geçmişi anlamasını sağlayarak (Carr ve Fontana, 1992, 18; Kochar, 2005, s.272) onların biz bulunduğumuz duruma nasıl geldik sorusuna cevap bulabilmelerini sağlamaktır (Leeuw-Roord, 2001, s.75). Yani öğrencilerin günümüzü oluşturan koşulları anlamasına ve yorumlamasına yardımcı olmaktır (Kaya, 2015, s.47). Öğrencilerin bu şekilde günümüz dünyasını



anlayıp yorumlayabilmeleri için toplumu, toplumsal olayları, uluslararası meydana gelen çatışmaları ve mücadeleleri tarihsel gelişim seyirleriyle öğrenmeleri gerekmektedir (Demircioğlu, 2010, s.67).

Tarih öğretiminin bu amacının yerine getirilmesi için tarih derslerine geçmişin tartışmalarının, dolayısıyla tartışmalı ve hassas konuların, dâhil edilmesi gerekmektedir (Hahn, 1994, s.208). Çünkü tarih ve özellikle bu yüzyıl bizlere üzerinde düşüneceğimiz birçok tartışmalı ve hassas konuyu miras bırakmıştır. Holokost, Ermeni tehciri, Kuzey İrlanda sorunu, Bask sorunu, Cezayir olayları vb. görüldüğü gibi Avrupa'daki hemen her ülkenin kendine özgü bir tartışmalı veya hassas konusu bulunmaktadır (Stradling, 2003, s.82).

Bu konular günümüz dünyasında gerek ulusal gerekse de uluslararası boyutta tartışılmakta ve bir şekilde öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Çünkü her ne kadar bu konularla ilgili görüş ayrılıkları derin bir şekilde geçmişten kaynaklansa da (Hahn, 1994, s.208) onlar sadece geçmişin değil günümüzün de bir parçasıdır (Low-Beer, 1999, s.6) ve günümüzdeki yaşamı etkileyen gerçeklerdir (Leeuw-Roord, 2001, s.72). Anlaşılabileceği üzere daima güncelliğini koruyan bu sorunların kökenlerinin incelenmesi öğrencilerin günümüzü anlamalarına yardımcı olacaktır (Stradling, 2003, s.82). Bu nedenden dolayı öğrencilerin yaşadıkları dünyayı daha iyi anlamaları için tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde ele alınması gerekmektedir (Hahn, 1994, s.207; Stradling, 2003, s.82). Hatta günümüz dünyasının daha iyi anlaşılmasını sağlamak tarih öğretiminin ana amaçlarından biri ve bir öğrenme sorumluluğu ise bu konuları ele almak kaçınılmazdır (Stradling, 2003, s.82; TDSB, 2003, s.9). Bu husus, tarih öğretiminde başlı başına üzerinde durulması gereken bir eğitim amacıdır da denilebilir (Stradling, 2003, s.83; Stradling vd., 1984, s.115).

Üstelik yukarıda belirtildiği gibi bu konularla ilgili görüş ayrılıkları geçmişten kaynaklanmaktadır. Ancak geçmiş olayların günümüz olayları üzerindeki etkisi öğrenciler için daima açık olmadığından onlar geçmiş olaylarla günümüz sorunları arasında bağlantı kurma noktasında sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bunun sonucu olarak da geçmiş ile günümüzü birbiriyle hiç bağlantısı olmayan iki bağımsız varlık olarak görebilmektedirler. Öğretmenler bu bağlantıyı yapabilmeleri için öğrencilerine nasıl yardımcı olabilirler? İşte tam burada tartışmalı konular anahtar olabilir. Çünkü herhangi

bir tartışmalı konu araştırıldığı zaman öğrenciler günümüzdeki tartışmaları daha iyi anlayabilmek için geçmişi yorumlamak zorunda kalacaklardır. Bu nedenden dolayı tartışma temelli tarih öğretimi hem öğrencilerin bugüne bağlanmaları hem de geçmişin onların gündelik yaşamlarına etkisi konusunda farkındalık sağlamaları için önemlidir (Duquette, t.y; Duquette, 2011).

Yukarıda verilen tüm bilgilerden anlaşılacağı üzere eğer tarih derslerinde öğrenciler tartışmalı olan olay, çatışma ve mücadeleleri tarihsel gelişim seyirleri içerisinde öğrenirlerse günümüzün nasıl şekillendiğini, günümüzde yaşanan sosyal, siyasal ve ekonomik sorunlar ve çatışmaların nedenlerini öğrenebilir ve günümüzü daha iyi yorumlayabilirler (Demircioğlu, 2010, s.67).

### **2.8.3. Tarihin değerini ortaya koyup tarih derslerini daha ilgi çekici ve zevkli hale getirmek**

Günümüzün iletişim çağında öğretmenler kendi alanları ile ilgili sundukları şeylerin anlamlı ve ele alınmaya değer olduğunu öğrencilerine inandırıcı gelecek bir biçimde göstermeleri gerektiği yönünde gittikçe artan bir talebin baskısı altında görev yapmaktadırlar. Bu durum da doğal olarak öğretme işini çok zor bir uğraş haline getirmektedir ki bu güçlüğün tarih öğretimi için de geçerli olduğu söylenebilir (Jensen, 2003, s.96). Hatta bu zorluğun tarih öğretmenleri için daha fazla olduğu gerçektir. Tarih dersleri bazı insanlar tarafından modern dünyanın yaşam ve çalışma koşulları düşünüldüğünde gözde olarak nitelendirilen bazı mesleklerle ilgili derslerle kıyaslandığında daha önemsiz olarak görülebilmektedir (Phillips, 2009, s.121-122). Çünkü “tarihçiler kalp nakli yapamazlar, karayolu tasarımı geliştirmezler veya suçluların yakalanmasını sağlayamazlar” (Stearns, 1998).

Bazı insanlar ise tarihi, artık günümüzle ilgisi kalmamış ya da unutulması çok daha iyi olacak konuları ele alan ve hep geçmişle ilgili dolayısıyla geri kalmış olduğundan yenilikçi olamayan bir ders olarak görmektedirler (Phillips, 2009, s.121-122). Tarih derslerine yönelik olan bu olumsuz algıya bir de yıllardır öğrencilere sadece belirli gerçekleri öğretmek, bilgi aktarımına odaklanmak ve sınavlarda bu bilgilere yönelik cevap istemek türünde bir eğitimin olumsuz etkileri eklenmiştir. Çünkü geleneksel olarak nitelendirilen bu eğitimde ezbere dayalı olarak öğrendiklerinden

(Black, t,ya, s.11) tarih dersi öğrencilerce genellikle sıkıcı olarak görülmektedir (Akşin, 2000, s.12; Barton, 2001b, s.93; Bohan ve Davis, 1998, s.173; Carr ve Fontana, 1992, s.31). Bu nedenlerden dolayı tarih öğretmenlerinin yaşadıkları en büyük zorluklardan biri öğrencilerini derslerde motive etmek ve tarih derslerinin onların hayatları ile olan ilgilerini görmelerinde yardımcı olmaktır (Hahn, 1994, s.206).

Anlaşılacağı üzere tarih öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre işleri daha zordur. Çünkü onlar öğrencilerinden sürekli olarak duydukları “*biz tarihi niye öğreniyoruz?*”, “*bu konuların bizi ne faydası olacak?*” “*bu ders çok sıkıcı*” soruları nedeniyle onlara tarihi niye öğrenmeleri gerektiğini açıklamak zorunda kalmaktadırlar (Kaya, 2015, s.37). Yani tarih öğretmenlerinin okul dersleri içerisinde kendi derslerinin rolünü, statüsünü ve pozisyonunu meşrulaştırmak gibi bir ek sorumlulukları bulunmaktadır (Phillips, 2009, s.122). Tartışmalı ve hassas konular aslında öğretmenlerin yaşadıkları bu iki zorluğun da ortadan kalkmasına yardımcı olacak önemli bir araçtır (Angvik, 2001, s.37; Hahn, 1994, s.206). İngiltere’nin Müfredat ve Yeterlikler Yetkili Kurulu Başkanı (the Curriculum and Qualifications Authority) Mick Waters, “*çağdaş bir öğretim programının sahip olması gereken özellikleri zor konuların ele alınması, kişi ve topluma etki edilmesi, tartışmalı konulardan kaçınmaması, duygu ve ilişkilerle ilgilenilmesi, genç insanlara korkularıyla yüzleşmeleri için yardım edilmesi, olayları farklı bakış açılarından görebilmeyi sağlaması ve farklılıkları içermesi*” olarak belirtmektedir (Phillips, 2009, s.122).

Phillips de (2009, s.122) bu düşünceleri alıp tarih derslerine uyarlayarak okullarda verilen eğitimde tarih derslerinin niçin bu yüzyıl için anlamlı ve gerekli olduğuna yönelik bir açıklama yapmaktadır. Oldukça uzun olan bu açıklamada “*tarihin genel anlamda kişi ve toplumları etkileyen zorlu konuları ele alan bir ders olduğundan bu derslerde tartışmalı konulardan kaçınılmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Ayrıca tartışmalı ve hassas konuların insanların duyguları ve ilişkileri ile ilgili olduğu ve eğer bu konular okullarda iyi bir şekilde öğretilirse öğrencilerin korkularıyla yüzleşmesi sağlanacağı gibi onların daha bilgili ve anlayışlı olacağı belirtilmektedir*”

Phillips (2009, s.122), bu açıklamadan sonra bu amaçlar sayesinde, tarihin artık 21. yüzyıl için çok önemli bir ders haline geldiğini belirtmektedir. Tabi tarihin bu önemi kazanmasında anlaşılacağı üzere tartışmalı ve hassas konuların önemli bir rolü vardır.

Bu nedenden tarih derslerinde öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuları tarafsız bir şekilde ele almalarına olanak sağlayan bir eğitim verilerek onların günümüz karmaşık dünyasını anlamalarına yardımcı olunmalıdır. Böylelikle tarih öğretmenleri öğrencilerinin tarihsel sorunları anlamalarına yardımcı olacakları gibi yaşadıkları zorlukların birinin üstesinden de gelmiş olacaklardır (Hahn, 1994, s.206).

Hangi alanda olursa olsun bir öğretmenin öncelikli görevi öğrencileri dersine motive etmektir (Strauss ve Westlund, 2005, s.1). Tarih öğretmenlerinin yaşamış oldukları diğer bir sıkıntının, öğrenciler tarafından tarih derslerinin genellikle sıkıcı olarak görülmesinden dolayı onları derse motive etmek olduğu yukarıda belirtilmişti. Öğretmenlerin yaşamış oldukları bu sıkıntıyı aşmalarında da tartışmalı ve hassas konular önemli rol oynayabilir. Çünkü geçmiş olaylar, sorunlar ve kişiliklerle ilgili tarihsel anlaşmazlıklar ve tartışmalar öğrencilerde güçlü duygular uyandırıp (Lim, 2014, s.184) onların duygusal tepkiler vermesine neden olur (Philpott vd., 2011, s.40). Öğretmenler derslerinde tartışmalı ve hassas konuları ele alarak öğrencilerin bu konularla ilgili önceden yerleşmiş duygulara sahip olmasından kaynaklanan bu duygusal tepkilerden yararlanmak suretiyle ilgi çekici bir öğrenme ortamı oluşturup onları derslerine motive edebilirler (Strauss ve Westlund, 2005, s.1).

Ayrıca öğrenciler yaşadıkları toplumda gerek ilk elden (Claire ve Holden, 2007) gerekse de çeşitli medya organları yoluyla tartışmalı ve hassas konularla karşı karşıya kaldığından (Singer, 2011, s.29) bu konulara ilgi duyup derslerinde ele alınmasını istemektedirler (Cowan ve Maitles, 2012, s.2; Maitles, 2012, s.62). Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konulara ilgi duymalarının ve bu konuların sınıflarda ele alınmasını istemelerinin bazı nedenleri vardır. Birincisi, bu konular ve içerikleri öğrenciler için yeni ve şaşırtıcı olduğu gibi güncel öneme sahiptirler (Angvik, 2001, s.36-37). İkincisi, öğrenciler özellikle savaş ve çatışma gibi karmaşık sorunları öğrenmek istemektedirler ve bu konularla ilgili gelişmiş anlayış ve sorgulamaya sahiptirler (Yamashita, 2006, s.27-38). Üçüncüsü, öğrenciler bu konuları kendileri ile ilgili hissetmekte, kendilerini artık olgun bir birey olarak görüp dışarıda karşılaştıkları sorunları tartışabileceklerini düşünmekte ve azınlıkta kalanlar da dâhil olmak üzere farklı bakış açılarını anlamak ve düşünmek zorunda olduklarını hissetmektedirler (Black, t,yb, s.49). Dördüncü ise, tartışmalı konular zaten doğaları gereği herkesi tartışmaya katılmaları için davet edecek çekiciliğe sahiptirler (Berg vd., 2003, s.9). Çünkü daha önce belirtildiği gibi bu konular

üzerinde görüş ayrılıkları bulunmaktadır. Görüş ayrılıkları da dikkat çeker ve ilgiyi devam ettirir. Bütün dramaların, televizyon showlarının, modern romanların görüş ayrılıkları üzerine kurulmasının nedeni de budur. Çünkü drama yazarları seyircinin dikkatini çekmek istedikleri zaman onların ilgi ve duygusal katılımını birleştirmek için bir görüş ayrılığı yaratırlar. Televizyon Showları için genel bir kural ilk dakikalarda görüş ayrılığı ortaya çıkmadığı zaman izleyicilerin kanalı değiştirmesidir. Modern romanlarda da eğer yazar kitabın ilk sayfalarında bir görüş ayrılığı yaratmazsa onun başarılı sayılma ihtimali çok azdır (Johnson vd., 2000, s.29).

Aynı durum öğretim için de geçerlidir. Eğer öğretmen sınıfta dersin başında entelektüel bir görüş ayrılığı ortaya çıkarmazsa öğrencilerin derse ilgili olma ihtimalleri çok azdır. Bu nedenden dolayı öğretmenler derslerinde tartışmayı kullanmalı dolayısıyla tartışmalı konuları ele almalı (Johnson vd., 2000, s.29-30) ve bu duruma uygun bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Çünkü böyle bir sınıf atmosferi oluşturulması yeteneği ne olursa olsun bütün öğrencilerde kendi görüşlerini ifade etme ve tartışmaya katkıda bulunabilme hissi uyandırmaktadır (Berg vd., 2003, s.9). Gerçekten de bu konuların ele alındığı dersleri öğrenciler daha ilgi çekici bulduklarından katılımları daha yüksek seviyede olmakta (Goodney ve Sun, 2014, s.248; Dube, 2009, s.32), enerjik tartışmalar yapılabilmekte (Foster, 2014, s.27) bunun sonucu olarak da öğrenciler ve dolayısıyla tarih dersleri daha canlı hale gelebilmektedir (HA, 2007, s.3; Baildon ve Afandi, 2014, s.213). Böyle bir ders ortamında eğitim gören öğrencilerin tarih derslerini sıkıcı bulma ihtimalinin çok düşük olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Nitekim İspanya’da yapılan bir araştırma tartışmalı ve hassas konuların uygun yöntemler ile ele alındığı tarih dersleri için öğrencilerin oldukça olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur (Low-Beer, 1999, s.7). Aynı durum tartışmalı konuların ele alındığı sosyal bilgiler dersleri için de geçerlidir. Sosyal bilgiler öğrencileri de hem tartışmalı konuları öğrenmek istemekte hem de bu konular ele alındığı zaman sosyal bilgiler derslerine karşı daha olumlu bakış açılarına sahip olduklarını ifade etmektedirler (Remy, 1972’den Akt: Harwood ve Hahn, 1990). Bu nedenden dolayı eğer tartışmalı ve hassas konular sosyal bilgiler/tarih derslerinde daha fazla ele alınırsa bu derslerde öğrenim gören öğrencilerin algıları üzerine yapılan araştırmalarda sık sık belirtilen sosyal bilgiler/tarih konularının “gerçek dünyayla ilgili olmadığı” ve “bu

konuların/derslerin sıkıcı olduğu” düşüncesi muhtemelen daha az sayıda öğrenci tarafından dile getirilecektir (Harwood ve Hahn, 1990).

#### **2.8.4. Öğrencileri okul dışı tarih sunumlarının olumsuz etkilerinden korumak**

Dünya üzerindeki birçok ülkede insanların geçmiş ile ilgili bilgileri sadece tarih derslerinde ve tarih kitaplarında öğrenilenler ile oluşmamaktadır (Aktekin, 2010, s.109). Öğrencilerin aile üyeleri, akrabaları, arkadaşları ve kendi toplumlarındaki diğer insanlarla yaşamış oldukları tecrübeler tartışmalı ve hassas bir geçmiş etkilemektedir (Leeuw-Roord, 2001, s.74). Daha önce belirtildiği üzere öğrencilerin tarih sınıflarına tartışmalı ve hassas konularla ilgili olarak birer boş tual olarak geldiklerinin düşünülmesi bir yanılgıdır (Kitson ve McCully, 2005, s.32; McCully, 1997; McCully vd., 2002, s.7) öğrenciler okula bu konularla ilgili bir bilgi birikimi ile gelmektedirler (Leeuw-Roord, 2001, s.74) ve bu bilgiler okulda öğrenilen tarihe göre daha etkili olmaktadır (Low-Beer, 1999, s.10). Çünkü öğrenciler için geçmiş akademik olarak okunan bir disiplin değil duygusal bir deneyimdir. Bu nedenden dolayı okullardaki tarih öğretmenlerinin toplumda ve akademik tarihçiler arasında yoğun bir şekilde tartışılan bu konulardan kaçınabilmesi zordur (Leeuw-Roord, 2001, s.74).

Günümüz iletişim çağında çeşitli medya araçları ile internet ortamında öğrenciler sürekli olarak tartışmalı ve hassas konularla karşı karşıya kaldıkları (Aktekin, 2010, s.109; Avery vd., 2013, s.107; Claire ve Holden, 2007, s.6; Cowan ve Maitles, 2012, s.2; Kochhar, 2005, s.272; Kuthe, 2011, s.162; Maitles, 2012, s.62; Oyam GB, 2006, s.2; Singer, 2011, s.29; Werner, 1998) için de tarih öğretmenleri bu konulardan kaçınmazlar. Bu ortamlarda tartışmalı ve hassas konuları takip eden öğrencilerin bu konuları sınıf ortamlarında da gündeme getirmeleri ve öğretmenlerine bu konularda sorular sorması kaçınılmaz bir durumdur (Aktekin, 2010, s.111-112).

Ancak bu durumun ortaya koyduğu daha önemli bazı olgular vardır. Bu olgulardan en önemlisi, öğrencilerin okul dışı tarih sunumlarından olumsuz bir şekilde etkilenebilme ihtimalidir. Ülkemiz özelinde görüldüğü gibi internet sitelerinde, forumlarda, tartışma bloglarında ve özellikle televizyondaki çeşitli haber/tartışma programlarında sürekli olarak Sultan II. Abdülhamit’in müstebidliği/ulu hakanlığı,

Vahdettin'in vatan haini olup olmadığı, Lozan Barış Antlaşması'nın başarı/başarısızlık oluşu, kardeş katli uygulamasının doğruluğu/yanlışlığı, Dersim Olayı vb. tartışmalı ve hassas konular ele alınmaktadır. Televizyonlardaki bu haber/tartışma programlarının bazılarında bu konularda gerçekten yeterli bilgi ve derinliğe sahip alanın önemli tarihçileri yer almakta ama bazı programlarda ise bu konularda yeterli bilgiye sahip olmayan kişiler de görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmektedirler. Bu nedenden dolayı eğer tarih öğretmenleri tartışmalı ve hassas olan konulardan kaçınırlarsa görüldüğü gibi bu konuların yorumlarını başka kesimlerin eline bırakmış olacaklardır (McCully, 2012, s.155). Bu kesimler de kendi gelecekları için bu konuları tek yönlü ve zararlı bir şekilde aktarıp onların dogma haline gelmesine neden olabileceklerdir (Kaya, 2010, s.350). Genç insanlar da bu şekilde bilgilerini sadece önyargıya dayalı olarak geçmişin eksik yorumları ile elde ederlerse onların geçmişe yönelik bu yanlış anlayışları iyice yerleşecektir (McCaffery ve Hansson, 2011, s.53). Araştırma süresince öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgiler de bu durumu net bir şekilde ortaya koymuştur. Çalışmanın ilgili yerlerinde sunulduğunda görüleceği üzere öğrenciler bu kesimlerden edindikleri bilgilerin kesinlikle doğru olduğuna inanmaktadır. Tarih öğretmenleri de bu durumdan oldukça yakınmakta ve öğrencilerin bu şekilde elde ettikleri yanlış bilgileri düzeltmek için çok çaba sarf ettiklerini ancak zaman zaman bunu başaramadıklarını da ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, daha önce de belirtildiği üzere eğitim ile ilgili bütün mercilerin bu hususu göz önünde bulundurup, öğrenciler bu konuları sınıfta öğretmenleri ile birlikte dikkatli bir şekilde mi tartışmalı mıdır? Yoksa onlar bu konularla ilgili doğruluğu şüpheli bilgileri kendi çabaları ile başka kaynaklardan mı öğrenmelidir soruları üzerinde düşünmelidirler. Üstelik onların elde edeceği tartışmaya açık bu bilgilerin gizliden gizliye yayılma tehlikesini de barındıracağı (Singer, 2011, s.29) göz önünde bulundurulunca, öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuları öğretmenleri ile birlikte sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla ele alarak bu konularda objektif bilgi edinmelerini sağlamanın en doğru karar olacağı söylenebilir.

#### **2.8.5. Öğrencilere demokratik katılım ve aktif vatandaşlık becerilerini kazandırmak**

Günümüzde Avrupa ülkelerinin tarih öğretim programlarının amaçlar listesi dikkatli bir şekilde incelendiğinde tarih öğretimine sadece disiplin içi olarak

nitelendirilen tarih metodolojisine yönelik amaçlar değil bazı sosyal amaçlar da yüklendiği rahatlıkla görülebilir. Çünkü okullarda okutulan tarihin kamuya ait olduğu ve bu yüzden onun eğitsel amaçlar kadar bazı siyasal/sosyal amaçlara da hizmet etmesi gerektiğine inanılmaktadır (Stradling, 2003, s.12). Bu amaçların ön plana çıkmasında ayrıca dünya üzerinde bulunan ülkelerin geçmiş deneyimlerinin göz önünde bulundurulması da etkili olmuştur. Tarih öğretimi uzun süre belirli grupları “ötekileştirme” ve “öcü olarak gösterme” amacıyla kullanılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi bunun bütün dünya üzerinde olumsuz etkileri olmuştur. Bu nedenle de tarih öğretiminde demokrasiyi destekleme ve aktif vatandaşlığı teşvik etmeye yönelik amaçlara yer verilmesi hususunda genel bir uzlaşma bulunmaktadır (Garg, 2007, s.165). Bu uzlaşma uygulamaya da yansıtılmıştır (Stradling, 2003, s.12). Çünkü bu ülkeler tarih eğitiminin, öğrencilerin sahip oldukları hak ve sorumluluklarını bilen demokrat ve aktif yurttaşlar olarak yetiştirme sürecinde ne kadar etkili olacağını çok iyi bilmektedirler (Güven, 2008, s.346).

Örneğin bu ülkelerden Fransa’da ikinci kademedeki okullarda tarih derslerinde öğrencilerde yurttaşlık sorumluluğu anlayışını ve hoşgörüyü geliştirmek ile onları günümüzdeki yaşam koşullarına hazırlamak öne çıkan amaçlardan bazılarıdır ve bunları yerine getirmenin demokrasinin amaçlarından biri olduğuna vurgu yapılmaktadır (Carpentier ve Dessieux, 2003, s.227). İngiltere’de de öğrencilerin başkaları ile etkili bir şekilde iletişim kurabilmeleri, onlarla işbirliği yaparak bir şeyler öğrenmeleri gibi vatandaşlık becerilerine tarih öğretiminin amaçları arasında yer verilmektedir (Phillips, 2002, s.145). Ülkemizde de yeni tarih öğretim programlarında hem demokratik yaşam hem de aktif vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Örneğin “*öğrencilere hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi gibi temel değerlerin önemini kavratılarak bu değerlerin korunması ve geliştirilmesi hususunda duyarlı olmalarını sağlamak*” (MEB, 2007, s.4) ve “*öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, soru sormaya ve görüş alışverişi yapmaya özendirme, öğrencilerin haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmesini önemseme, öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını sağlama*” (MEB, 2008b, s.7) gibi ifadeler bunu açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Görüldüğü gibi günümüzde tarihsel bilgi ve beceriler aracılığıyla öğrencilere demokratik ve aktif vatandaşlık eğitimi verilmektedir (Demircioğlu, 2008, s.55).



Tartışmalı ve hassas konular ele alınırken diğer konulara göre kanıtlar daha fazla kullanıldığından (Angvik, 2001, s.37) bu konuların öğretimi öğrencileri demokrasiye etkin bir şekilde katılmaları için hazırlamanın önemli bir parçası olarak görülebilir (Marcus vd., 2010, s.134). Hatta açık ve bilinçli olarak bu konularla ilgili yapılan tartışmaların sağlıklı bir demokrasi için hayati derecede önemli olduğu bile söylenebilir (QCA, 1998, s.8).

Öğrencilere sadece insanların üzerinde ittifak halinde buldukları konularla ilgili bilgiler verilmesi demokrasinin gelişmesi için yeterli olamaz (Kelley, 1962, s.140). Öğrenciler anlaşmazlık yaşanan konular hakkında düşünmedikçe ve bu konuları rasyonel bir şekilde savunmadıkça çoğulcu demokratik bir toplum için önemli olan değerleri anlamaları zor olacaktır (Martinson, 2005, s.120). Bu nedenden dolayı herhangi bir demokraside öğrencilerin çeşitli konularda karar verebilme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu beceriyi geliştirmenin bir yolu da onlara tartışmalı ve hassas konular üzerinde düşünmeleri ve yargıda bulunabilmeleri için olanak vermektir (Kelley, 1962, s.140). Zaten demokratik bir okuldan beklenen de öğrencilerin düşünme kapasitesinin gelişmesine yardımcı olmasıdır ki bu da okulların öğrencilere güncel ve tarihsel sorunları araştırma fırsatlarını sunmasıyla sağlanabilir (Dube, 2009, s.27-28).

Eğer öğrencilere bu konularda tartışma becerilerini kazanmaları için gerekli olanaklar verilmezse o ülkede demokrasinin zayıflamaya başlayacağı rahatlıkla söylenebilir (NCSS, 2007). Yani eğitim sistemleri bu becerilere sahip olmayan bir kuşak yetiştirirlerse bu durumdan en fazla ülkenin demokratik yönetimi ve kurumları zarar görecektir ve muhtemelen ilk saldırıya uğrayacak kurumlar da devlet okulları ve öğretmenler olacaktır (Kelley, 1962, s.139). Üstelik tartışmalı konular demokrasi için o denli önemlidir ki bu konuların yer almadığı bir demokrasi “balıksız bir okyanusa” veya “sessiz bir senfoniye” benzer. Fikir ayrılıklarının ele alınması kamu yararının doğası ile ilgilidir ve bunun nasıl başarılacağı eğer demokrasi için eğitim yapılıyorsa hayatidir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin öğrencilerini tartışmalı konuların ele alınması için hazırlamaları gerekmektedir ve onlar herhangi bir nedenden dolayı bu konuları öğrencilerine öğretmekten kaçınmamalıdır (Hess, 2011, s.69).

Tartışmalı ve hassas konular demokrasi, demokratik katılım ve aktif vatandaşlık becerilerinin kazandırılması için niçin bu kadar önemlidir? Çünkü günümüzün

demokratik toplumlarında yaşayan sorumlu ve etkin bir vatandaşın sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları “başkaları ile işbirliği içinde çalışmak, eleştirel ve sistematik bir şekilde düşünmek, sorunları geniş toplum içinde ve küresel bağlamda değerlendirmek, anlaşmazlıkları/çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilmek, kültürel farklılıkları anlamak, bu farklılıklara saygı duymak ve değer vermek, demokratik siyasete katılmak, empati becerisine sahip olmak, sorgulama yoluyla kendisini bilgilendirmek, kamu hayatına katılmak, kendisinden farklı düşünen insanların görüşlerini dikkate almaktır” (Cogan and Derricott 2001’den Akt: Berg vd., 2003. s.1; Oyam GB, 2006, s.9; Partnership for 21 st Century Skills, 2011, s.1, Philpott vd., 2011, s.32; Shapiro, 1999, s.5).

Eğer öğrencilerin bu özelliklere sahip bir yurttaş olarak yetiştirilip eğitilmesi isteniyorsa okullarda tartışmalı konulara mutlaka yer verilmesi gerekmektedir (Berg vd., 2003. s.1). Çünkü bu konularla ilgili tartışmalar bir demokraside iyi bir vatandaşın sahip olması gereken aktiflik, yetkinlik, sorumluluk, bağımsızlık ve eleştirelliği teşvik ettiği gibi (Asimeng-Boahane, 2007, s.232; Bristol, t,y; Csoti, 2002, s.9; Foster, 2014, s.27; Gibson ve Levine, 2003, s.6; Hahn, 1994, s.204; Seng ve Jaffar, 2014, s.166-167; Smith, 2010, s.112; Soley, 1996, s.9; Waliaula, 2011, s.108) bu konuda gerekli olan eğitim olanağını da sunarlar (Johnson ve Johnson, 2009, s.48). Bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas konuların tartışılmasına ve öğretilmesine önem vermek demokratik vatandaşlık eğitiminin önemli bir aracıdır (Graseck, 2009, s.48; Marcus ve Stoddart, 2009, s.284; Misco, 2010, s.69).

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili hem teorik hem de uygulamalı çalışmalara dayalı literatür de bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu konuların ele alınmasının öğrencilere, “sivil/demokratik yaşama ve bu alanlardaki tartışmalara aktif olarak katılma, siyasi okur yazarlık becerisi kazanma, iletişim ve eleştirel düşünme becerisi edinme, kaynakları dikkatli bir şekilde analiz edebilme, gerçek dünya sorunları ile ilgili anlayış kazanma, işbirliği içinde çalışabilme, anlaşmazlıkları ele alıp barışçıl bir şekilde çözme, diğerlerinin bakış açılarını kabul edebilme ve bu bakış açılarında hoşgörü gösterebilme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, bir konuda araştırma için gerekli olan hipotez geliştirme, kanıt toplama ve değerlendirme becerilerini kazanma, kanıt temelli karar alma (sorgulama) ve kanıtların temel niteliğini anlayıp onlara eleştirel bakıp analiz edebilme, gerçek ile görüş arasındaki farkı ayırt etme, mantıksal

akıl yürütme, ahlaki muhakeme yapma, sofistlik/çok yönlü düşünme (yani bir sorunu değişik bakış açılarından görebilme) ve bu görüşleri sentezleme yetkinliğini kazandırma, ön yargılarla mücadele edebilme” gibi önemli beceri ve yeterlikleri kazandırdığı bu litaretürde belirtilmektedir (Angvik, 2011, s.37; Baildon ve Afandi, 2014, s.98; Berg vd., 2003, s.9, 16; Carr, 2007, s.24-25; Chikoko vd., 2011, s.6; Dean ve Joldeshaivea, 2007, s.176; Foster, 2014, s.27, 34; Hess, 2008, s.124; Hahn, 1994, s.204; Harwood ve Hahn, 1990; Hayward, 2011; Johnson vd., 2000, s. 34, 36, 37; Maitles, 2012, s.62; Maitles ve Cowan, 2012, s.224, 226; Marcus vd., 2010, s.114; NCSS, 1992; NI, 2014, s.13; OXAM GB, 2006, s.3, 5; PHEC, 2012, s.18, 19, 105; Seng vd., 2014, s.3; Soley, 1996, s.11, 12; Stradling, 1984c, s.123; Strauss ve Westlund, 2005, s.1-2; TDSB, 2003, s.7; Varma-Joshi, 2007, s.172; Waliaula, 2011, s.91, 101, 105; Weber, 2012, s.6; Web-2).

Ayrıca bu araştırmalar, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında tartışmalı konuların tartışılmasının, oy kullanma yaşındaki insanların ayırt edici bir özelliği olan siyasi ilgisizliği etkisiz hale getireceğini de ileri sürmektedir (Cook, 1984). Örneğin üç farklı toplumdaki yurttaşlık sınıfları üzerinde yaptığı çalışmada Baughman (1975), yüksek derecede katılımın olduğu açık bir sınıf atmosferinde eğitim gören öğrencilerin, düşük katılımın olduğu kapalı sınıf ortamındaki öğrencilere göre yüksek derecede siyasi ilgi ve etkinliğe sahip olduklarını ortaya koymuştur (Akt: Hahn, 1994, s.205). Ehman (1970b,1972) ise 10 sosyal bilgiler öğretmeni ve 100 öğrenci ile boylamsal bir çalışma yapmıştır. Ehman tarafından yapılan bu çalışmalardan elde edilen bulgular, sosyal bilgiler sınıflarında tartışmalı konuların tartışılması ile politik yararlılık arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Ehman, 1977, s.4).

Zevin ise (1983), New York'ta bulunan okullarda yaptığı gözlemsel çalışmada siyasi etkinlik duygusu ile yüksek seviyedeki öğrenci konuşmaları arasında pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Zevin, özellikle sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tartışmaya başlama konusunda kendilerini rahat hissettikleri zaman onların ileride bir vatandaş olarak siyasi sistemlerini başarılı bir şekilde etkileyebileceği sonucuna varmaktadır (Akt: Hahn, 1994, s.205). Patrick'in (1967) yürüttüğü bir araştırmada da okul tartışmalarına ve konuşmalarına katıldıklarını hatırlayan yetişkinlerin diğer akranlarına göre daha fazla siyasi etkinliklere katıldıkları sonucuna ulaşmıştır (s.71'den Akt: Harwood ve Hahn, 1990).

Long ve Long (1975) da yaptıkları araştırmalarında, ihtilafly konularla ilgili yapılan tartişmalara katılma ile medyadaki güncel olayları takip etme ve politik sorunları arkadaş ve aile yeleri ile tartişma arasında pozitif bir korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt: Harwood ve Hahn, 1990). Benzer şekilde Ersoy (2010, s.330) tarafından ülkemizde yapılan bir çalışmada, tartişmalı konuların derslerde tartişılmasının ğretmen adaylarının güncel tartişmalı konulara ilgili olmalarına yardımcı olduğu ve onların bu olayları düzenli olarak takip etmesini sağladığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu durum ğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Çünkü ğretmen adayları tartişmalı konulara derslerinde yer verilince bu konuları medya kanalıyla izlediklerini, okuduklarını ve yaşamlarının bir parçası olarak onları takip ettiklerini belirtmişlerdir.

Yine aynı çalışmada ğretmen adaylarının büyük bir bölümü, tartişmalı konularla ilgili yapılan tartişmalar sayesinde farklı görüşlere nasıl saygı ve hoşgörü göstereceklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir (Ersoy, 2010, 330). Johnson ve arkadaşları tarafından (2000, s.34) akademik tartişmaların öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda yapılan bir çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Akademik tartişmaların yapıldığı sınıflarda öğrencilerde başkalarının görüşleri hakkında bilgi edinmek için daha fazla ilgi ve farklı görüş aırlarını değerlendirme ve anlamaya yönelik bir gelişim olduğu bu araştırma sonucunda elde edilen önemli bulgular arasındadır.

Ayrıca bu konularla ilgili tartişmalar öğrencilerin birbirlerini daha iyi tanımalarına, diğer arkadaşları ile işbirliği yapmalarına ve empati kurmayı öğrenmelerine yardımcı olabilmektedir (Ersoy, 2010, 330). Tüm bu bilgiler ve araştırma sonuçlarından elde edilen bulguların ışığından hareketle düzenli olarak sınıflarda bu konularla ilgili tartişmalara katılan öğrencilerin büyük olasılıkla temel demokratik değerleri destekleyen, siyasi tartişmalarda yer alan, medyadaki siyasi haberleri takip eden, siyasi gelişmelere ilgili olan, yetişkin yaşamlarında oy kullanma hakkını kullanan, (Barton ve McCully, 2007) diğer ğrenci arkadaşları ve toplumdaki yetişkinlerle ilişkilerinde kendisine daha fazla güven duyan (Soley, 1996, s.9) bireyler haline gelecekleri söylenebilir.

Bu beceri ve yeterlikler giderek karmaşık bir hale gelen dünyamızda hayatta kalmak için gerekli olan kritik beceriler (Strauss ve Westlund, 2005, s.1-2) olduğu gibi

bir demokraside temel vatandaşlık becerileridir (Johnson vd., 2000, s.37). Hatta tartışmalı konulara yer verilmesi demokrasi eğitiminin 21. yüzyıl müfredatlarına kazandırılması olarak bile görülebilir (Berg vd., 2003, s.16). Bu nedenden dolayı eğer devlet okulları, öğrencileri vatandaşlık için ciddi bir şekilde eğitime görevine sahipse tartışma yoluyla öğretim eğitim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Avery vd., 2013, s.108). Ayrıca okullar diğer kurumların sahip olmadığı bazı özelliklere sahip oldukları için de tartışmalı ve hassas konuların öğrencilerin kazanacağı bu beceri ve yeterlikleri düşünerek bu fırsatı çok iyi değerlendirmelidirler. Şöyle ki, okul bireylerin dünyayı kendilerinden farklı düşünen ve tecrübe eden insanlarla karşılaştıkları en iyi alanlardan biridir (Avery vd., 2013, s.108). Okullar bir kilise, cami, sinagog, aile veya kulübe göre daha fazla ideolojik, dini ve sosyal sınıf çeşitliliğini barındırma kapasitesine sahiptir (Hess, 2004, s.257; Hess, 2009, s. 6; Hess, 2011, s.70). Okullarda birbirinden farklı öğrencilerin bir arada bulunmasının bir faydası öğrencilerin birbirleri ile aralarındaki farklılıklar hakkında konuşabilme imkânını elde etmesidir (Trosset, 1998, s.44). Bu imkânın elde edilmesi bir ülkede demokrasinin gelişmesini sağlayacak önemli bir fırsattır. Öğrencilerin erken yaşlarda kendi ülkelerinde yaşayan değişik inanç ve etnik kökene mensup arkadaşları ile tartışmalı ve hassas konularda konuşabilmeleri bugün yaşanan birçok sorunun ortadan kalkmasına yardımcı olabilecektir. Çünkü öğrenciler toplumlarında bulunan çeşitlilik ve farklı görüşlerle erken yaşlarda tanışacak ve bu durumun normal olduğunu kabullenecektir. Bu sayede de toplumsal kutuplaşmaların önüne geçmede önemli bir adım atılacaktır.

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi öğrencilerin belirtilen beceri ve yeterlikleri kazanarak demokrasi ile ilgili tam bir anlayış elde etmelerine ve yetişkin olduklarında demokratik bir ortamda yaşayabilme yeterliği kazanmalarına olanak vererek bu sorunların ortadan kalkmasına yardımcı olacaktır (Maitles ve Cowan, 2012, s.226). Çünkü sosyal bilgiler/tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuların öğrenilmesi öğrencilerin gerçek dünyadaki çatışmalarla ilgili bilgilerinin artmasını sağlayan bir alandır (Soley, 1996, s.13). Ayrıca ortaöğretim okulları öğrencilerin yetişkinlik ve vatandaşlık yaşamlarından önceki son duraklarıdır (Graseck, 2009, s.45). Bu nedenle bu okullar bütün ülkelerde eğitimin en önemli kademelerinden biri olarak kabul edilir ve bireylerin toplumsallaştırılması ve bilinçli hale getirilmesi açısından oldukça önemlidirler (Güven, 2000, s.102). Öğrenciler 21. yüzyılın vatandaşları olarak

bu konularla ileride karşılaşacaklarından dolayı ortaöğretim okullarında tartışmalı konuları ele alıp konuşmayı öğrenmelidirler (Graseck, 2009, s.45). Öğrenciler bu kademedeki okullarda tartışmalı konuların üstesinden olumlu bir şekilde gelebilmeyi öğrendikleri takdirde (Soley, 1996, s.13) kendi hayatları ile ilgili çatışmalarla baş etmeyi de öğreneceklerdir (Sanjaktar, 2005, s.15). Bu nedenden dolayı öğrencilere akla, bilgiye ve mantığa dayalı olarak bu çatışmaların üstesinden gelmelerine yönelik beceriler kazandırılmalıdır (QCA, 1998, s.56).

Öğrenciler tarih derslerinde bu konuların ele alınması ile sosyal tartışmaların nadiren “siyah” ve “beyaz” olduğunu anlayabilmekte (Duquette, 2011) ve bu konulara daha eleştirel ve sorgulayıcı olarak bakabilmektedirler. Öğrencilerin bu becerileri kazanabilmeleri sağlıklı bir demokrasi için çok önemlidir. Çünkü öğrencilerin politikacıların veya gazetecilerin herhangi bir tartışmalı konu ile ilgili düşüncelerini eleştiri süzgecinden geçirmeden olduğu gibi kabul edip savunmaları demokrasinin temelini zayıflamasına neden olur (Humes, 2012, s.17). Hatta öğrencilerin sadece bu iki kesimin değil ebeveynlerinin, öğretmenlerinin ve akranlarının sahip olduğu siyasi düşünceleri olduğu gibi kabullenmemeleri için onlara bilginin ve tartışmalı konuların analiz edilmesinin öğretilmesi gerekmektedir (Winkle, 2000, s. 82’den Akt: Dube, 2009, s.29). Yani öğrencilerden okulda öğrendikleri becerileri yaşamlarının diğer alanlarına aktarmaları beklenmektedir (TDSB, 2003, s.9) ki tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sayesinde öğrencilere bir alandan diğer alanlara aktarılabilecek belirli yöntem, beceri ve yaklaşımları öğretmek mümkün olabilmektedir (Stradling, 2003, s.83). Öğrencilerin bu yöntem, beceri ve yaklaşımları uygulayabilmeleri için bilgi ve kanıtın eleştirel analizini yapmaları, ters/analitik sorular sormaları, etkili konuşma sanatının farkına varmaları ve belirsizliği işlemeleri gerekmektedir (Stradling vd., 1984, s.115-116; Stradling, 2003, s.83-85).

Ayrıca bu konuların ele alınması için en uygun alanlardan biri olan tarih derslerinde bu konular tartışmalı bir şekilde öğretilmezse ve öğrenciler sadece öğretmenler veya ders kitaplarınca önceden verilen görüşleri tekrar etmek zorunda kalırlarsa diğer derslerde yapılması gereken tartışmaların meydana gelme ihtimali de zayıflayacaktır (Von Borries, 2001, s.81). Ama tarih derslerinde bu yeterlik elde edilirse öğrenciler bu beceriyi diğer derslere de aktarabilecektir. Bu nedenden dolayı tartışmalı ve hassas olan tarihsel konuların öğretimi öğrencilerin kendi tarihsel bilgi, inanç ve

değerlerine sürekli meydan okunan günümüz karmaşık dünyasını anlamaları için fırsatlar sunduğundan önemlidir. Hatta 21. yüzyılın karışık, küresel, birbirine bağımlı ve zorlu dünyasında yaşayan vatandaşlara bu yeterliklerin kazandırılmasında tartışmalı tarihsel konuların öğretiminin en uygun alan olduğu bile rahatlıkla söylenebilir (Foster, 2014, s.34).

Tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde ele alınmasının bir diğer gerekçesi de bu konulardan kaçınmanın bazı nedenlerden dolayı imkânsızlığından kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerden biri ülkemizde 2005 yılından itibaren benimsenen yeni tarih anlayışı ve bununla bağlantılı olan sorgulamaya dayalı tarih öğretimidir. Bu nedenden dolayı eğer dünyanın herhangi bir ülkesindeki bir sosyal bilgiler/tarih programı özellikle sorgulama yönelimine sahipse (McKernan, 1982, s.69) ve öğretmenler de işlerinin gerektirdiği sorumluluktan kaçınmıyorlarsa (Cline, 1953, s.336) o ülkenin sınıflarında tartışmalı ve hassas konulardan ele alınması kaçınılmaz olmaktadır (McKernan, 1982, s.69).

Ülkemizde de 2000’li yılların başlarında yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda değişen yeni tarih ders programlarında kanıt kullanımı ve dolayısıyla da sorgulamaya dayalı öğretime vurgu yapılmaktadır. Zaten bu programlarda yer alan tarihsel düşünme becerilerinden biri de “tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” olarak ifade edilmektedir (bkz: MEB, 2007, 2008a, 2008b, 2011b ve 2012). Bunu gerçekleştirebilmek için Tarih 9 müfredat programı içerisinde yer alan “Tarih Bilimi” ünitesi anahtar ünite olarak hazırlanmıştır. Bu ünite de öğrencilere tarih metodolojisi ile ilgili kazanımlar sunulmakta ve onların bu ünite de kazandığı bilgi ve becerileri, diğer ünitelerde de kullanmaları istenmektedir “...*Tarihî bir olay veya nesne hakkındaki farklı bakış açıları, sunulan kanıtlar ve verilerden yararlanarak sorgulama becerisi tüm tarih ünitelerinde kullanılabilir*” ifadeleri bu durumu açık bir şekilde ortaya koymaktadır (MEB, 2007, s.5). Ülkemizde görev yapan tarih öğretmenleri, müfredat programlarındaki bu mantığı fark ettiklerinde tartışmalı ve hassas konulardan kaçınmaları zor olacaktır. Çünkü bu mantığa göre, öğrencilerin bilginin pasif alıcısı olmaktan ziyade tarih süreçlerinde aktif olarak uğraşmaları gerektiği (HA, 2007, s.4) gibi onlardan tarihi bir olayla ilgili farklı bakış açılarını kanıtlar yardımıyla sorgulamaları istenmektedir.

Günümüzde birçok ülkede çağdaş tarih konularının öğretimi yapıldığı için de tarih öğretmenleri tartışmalı ve hassas konuların öğretiminden kaçınmazlar. Bilindiği üzere yakın zamanlara kadar birçok ülkede tarih programları yakın dönemin olaylarına yer vermeden sona ererdi (Leeuw-Roord, 2001, s.75). Tarih ders kitapları genellikle kalın ve kronolojik sırayla yer alırdı. Bu kitaplardaki ilk bölümler genellikle öğrenenden en uzak konuları ele alırdı. Okul yılları ilerledikçe ders kitapları yakın geçmişe doğru ilerleme yapar ama asla günümüz olaylarına değinmezdi. Ders kitapları günümüzle ilgili kısa bir bilgi ile sona ererdi ki çoğu okulda öğrenciler yoğun müfredattan dolayı bu son konulara ulaşamayabilirdi. Bu koşullar altında tartışmalı bir durum ortaya çıkması beklenemezdi çünkü güncel ulaşan bir durum yoktu (Kelley, 1962, s.139). Ülkemizde, her ne kadar günümüz tarih ders kitaplarında yukarıda sözü edilen bazı olumsuz özellikler var olmaya devam etse de neyse ki artık birçok ülkede olduğu gibi yakın dönem tarih konularına müfredatlarda yer verilmektedir (Öztürk, 2012, s.iv; Saydam, 2009, s.59). Çağdaş dönemler bilindiği gibi birçok tartışmalı konuyu barındırmaktadır. Tarih öğretmenleri müfredatlarında yer alan bu konuları öğretmek zorunda olduklarından (Leeuw-Roord, 2001, s.75) ve Gençlik Tarih Araştırması'nın sonuçlarında ortaya konulduğu gibi öğrencilerin de en fazla öğrenmek istedikleri tarih dönemi çağdaş/modern zamanlar olduğundan dolayı (Kindervater ve Borries, 1997, s. 71-72; Tekeli, 1998, s.90) tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulardan kaçabilme olanakları yoktur (Leeuw-Roord, 2001, s.75). Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir husus; tartışmalı ve hassas konuların sadece çağdaş tarih müfredatlarında yer almadığıdır. Dünyanın birçok ülkesinde çağdaş tarih dışındaki ders müfredatlarında bu türden konular yer almaktadır (Dube, 2009, s.27; Hess, 2011, s.70; Oulton vd., 2004a, s.414; Smith, 2010, s.111). Benzer şekilde ülkemizde de Tarih 9, Tarih 10, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin müfredatlarında, her ne kadar tartışmalı bir şekilde yer almasa da, Ermeni Tehciri, mübadele, Sultan II. Abdülhamit, Lozan Barış Antlaşması, Sultan Vahdettin, kardeş katli vb. bazı tartışmalı ve hassas konu veya kişilikler yer almaktadır. Bu nedenden dolayı tarih öğretmenleri bu konulara ister istemez değinmek zorunda kalacaklardır (Kahyaoğlu, t,y). Son olarak tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sadece yeni tarih anlayışı ve çağdaş tarih konularının öğretiminden dolayı kaçınılmaz değildir. Eğer tarih öğretiminin günümüzdeki en önemli amaçları öğrencilere tarihin doğasını tanıtip tarih



metodolojisine yönelik yeterlikleri kazandırmak, günümüz dünyasını anlamalarını sağlamak ve demokratik katılım ile aktif vatandaşlık becerileri kazandırmak ise yine tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretiminden kaçınılmaması gerekir. Çünkü bu bölümde ayrıntılı olarak değinildiği gibi tartışmalı ve hassas konular tarih öğretiminin bu amaçlarının gerçekleştirilebilmesine çok önemli katkılar sağlayabilecektir.

## **2.9. Tarih Derslerinde Güncel Tartışmalı Kamusal Konular Niçin Öğretilmelidir?**

Tarih ve sosyal bilgiler sınıflarında gündeme gelen tartışmalı konulardan bazıları da güncel kamusal konular olarak nitelendirilmektedir ve bu konulara tarih/sosyal bilgiler derslerinde yer verilmesi gerekmektedir (Marcus vd., 2010, s.113). Tartışmalı kamusal konu, önemli anlaşmazlıkları harekete geçiren kamu politikası ile ilgili bir sorun olarak tanımlanabilir (Hess, 2001). Tartışmalı olan kamusal konuların okul temelli demokratik eğitim programının merkezi bir özelliği olması gerektiği düşüncesi yeni değildir. Amerika Birleşik Devletleri'nde 1916 yılında sosyal bilgiler ile ilgili yayınlanan bir raporda okullar "Demokrasi Sorunları" dersleri oluşturmak için teşvik edilmiştir ki burada güncel siyasi konular vurgulanmıştır (U.S. Bureau of Education'dan Akt: Hess, 2004, s.257). Bu teşvikten dolayı ABD'de tartışmalı kamusal sorunların öğretimi 1960'lı yıllardan bu yana savunulmaktadır (Hess ve Posselt, 2002, s.284). İngiltere'de de siyasi okuryazarlık hareketinin bir parçası olarak 1960'ların sonu ve 1970'lerin başlarında ilköğretimde bu konularla ilgili eğitime ilgi gösterilmeye başlanmıştır (Ross, 2007, s.118). Bu iki ülkede günümüzde de bu konulara önem verilmeye devam edilmektedir. Hatta A.B.D Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), bu konuların öğretimini hem sosyal bilgiler öğretmenleri hem de sosyal bilgiler öğrencileri için akademik özgürlük alanındaki önemli unsurlardan biri olarak görmektedir. Konseye göre, sosyal bilgiler öğretmenleri için akademik özgürlük, öğretmenlerin mesleki yeterlik alanlarında yer alan güncel konularla ilgili gerçekleri, sorunları ve düşünceleri araştırmasını, sunmasını, yorumlamasını ve tartışmasını, sosyal bilgiler öğrencileri için akademik özgürlük ise, bu derslerde incelenmekte olan güncel olayların, düşüncelerin ve sorunların sorgulanmasını, yorumlanmasını ve tartışılmasını da içerir (NCSS, 2007).

İngiltere'de ise ulusal müfredatta ortaöğretim düzeyinde demokrasi eğitiminin öneminin iyice anlaşılması ve okulların da bunu desteklemesi ile birlikte güncel, politik

ve tartışmalı konuların daha fazla ele alınmasına yönelik artan bir vurgu bulunmaktadır (Holden, 2004, s.225). Örneğin K-4 (14-16 yaş) Ulusal Vatandaşlık Ders Programında, öğrencilerin güncel olan bir politik, dini, ahlaki, sosyal veya kültürel konuyu/sorunu/olayı farklı kaynaklardan bilgilerle analiz ederek araştırıp öğrenmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin bu gibi konu, sorun veya olaylarla ilgili kendi görüşlerini açıklamaları, gerekçelendirmeleri, sözlü olarak savunmaları ve yazmaları da ayrıca istenmektedir (DfEE/QCA, 2004, s.196). Hatta ilkokulda bile öğrencilerin güncel sorunları tartışması istenmektedir. K-1 (5-7 yaş) aralığında bulunan öğrencilerin güncel bir konu ile ilgili tartışmaya katılmasına/tartışmada yer almasına vurgu yapılmaktadır. K-2 (7-11 yaş) aşamasında ise öğrencilerin güncel konuları, sorunları ve olayları araştırmayı, ele almayı ve tartışmayı öğrenmesi gerektiği belirtilmektedir (DfEE/QCA, 1999, s.137-139).

Bu türden güncel tartışmalı kamusal konulara gösterilen ilgi sadece İngiltere ve Amerika Birleşik Devletleri ile sınırlı değildir. Almanya'da şu anda siyasal eğitimin amacı ve bu eğitim için uygun eğitim yöntemleri hakkında güncel bir tartışma yaşanmaktadır. Siyasal eğitim bazen aktif öğrenme aracılığıyla değerlerin öğretimi için bir araç haline gelmektedir. Sadece bir örnek olarak AB'nin genişleme politikası yaklaşımında öğretmenlere, öğrencilerinin Avrupa devletlerinin çıkarlarını anlamalarında yardımcı olmaları için rol oynama tekniğini kullanmaları tavsiye edilmektedir (Berg vd., 2003, s.4). Finlandiya'da ise vatandaşlık eğitimi sosyal eğitim, yurttaşlık eğitimi ve etik eğitimi ile genellikle eşanlamlıdır. Siyaset eğitimi genellikle orta dereceli okullara bırakılmış iken ilkokullar, insan hakları, eşitlik sorunları ve değerler eğitimine odaklanmıştır. Irak Savaşı gibi küresel konular belirli bir dersin odak noktası olamaz fakat konu sınıfta gündeme gelirse öğretmenlerin, öğrencilerinin sorularını açıkça ve dürüstçe cevaplaması bir zorunluluk olduğundan tartışılır (Berg vd., 2003, s.5). Şüphesiz Irak Savaşı Finlandiya'yı doğrudan ilgilendiren bir konu olmadığından, bu konunun sınıfta tartışılması gayet kolay görülebilir. Acaba gelişmiş ülkeler kendileri ile ilgili kamusal bir tartışmalı konuyu sınıflarında aynı kolaylıkla ele alabiliyor mu?

Buna tam anlamıyla evet cevabı verilemezse de bazı ülkelerde öğretmenler, kendi toplumları ile ilgili güncel tartışmalı kamusal sorunları derslerinde ele alıp öğrencileri ile ayrıntılı bir şekilde tartışabilmektedir. Örneğin Amerika Birleşik

Devletleri'nde bir öğretmen terörizmi, Amerika'nın Ortadoğu'da petrole odaklanma politikasına sahip olup olmadığı düşüncesini, Amerika'nın terör ile mücadele ederken izlediği politikaların gerçekten güvenliklerini arttırıp arttırmadığını, insan haklarını ihmal edip etmediğini, Guantanamo tutukluları için haksız tutuklamayı yasaklayan Habeas Corpus Hakları'nın askıya alınması konularını içeren bir dersi yürütebilmektedir (Kuthe, 2011, s.160-161). Yine Amerika'daki öğretmenler 1990 yılında meydana gelen Körfez Savaşı'nı, öğrencilerin dünya tarihi ve coğrafya derslerinin içeriği ile bağlantılı olarak günümüz dünyasını anlamaları, öğrencilerin bu olaya yönelik ilgi, kaygı ve sorularını bir fırsat olarak görüp yararlanma isteği ve güncel olayların dersleri için önemli bir konu olduğu düşüncesi ile ele alabilmektedirler (Merryfield, 1993, s.38).

Daha ilginç yine aynı ülkede bazı öğretmenler Başkan Clinton'ın Monica Lewinsky ile yaşadığı skandalın ortaya çıkması nedeniyle görevden alınmasını öğrencileri ile ele alıp tartışabilmektedirler. Her ne kadar öğretmenlerin büyük bölümü çeşitli gerekçelerle bu konuda kaçınma davranışı gösterse de, bazı öğretmenler bu konuyu öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap verebilmek adına okulda öğretilen müfredata dâhil ederek, bazı öğretmenler ise dünya basınına veya okul güncel olaylar programına dayalı olarak ele alabilmişlerdir (Haas vd., 2000, s.34; Wilson vd., 2002, s.38).

Ülkemizde ise bu konuların derslerde ele alınmasına genellikle sıcak bakılmamaktadır. Örneğin 1968 yılında dönemin AP hükümeti Milli Eğitim Bakanı İlhami Ertem “öğretmen, milli kültürümüzün değerlerini ve birliğini, hürriyet rejiminin ve demokratik düzenin üstünlüğünü ve ilim olmuş olayları öğretmeyi günlük münakaşaların dışında kalıp kendisi için bir ödev, bir mecburiyet saymak zorundadır” demektedir (TBMM, Tutanak Dergisi, 1968, s.544'ten Akt: Güven, 2000, s. 147). 1978 yılında ise dönemin CHP'li Milli Eğitim Bakanı Necdet Uğur “biz bütün öğretim kuruluşlarında öğretimin dışında politika yapılmasın, bir kuruluşun politikası yapılmasın dedik. Çocuklarımız okulları içerisinde yalnız öğrenimleriyle uğraşsınlar, kendilerine yalnız derslerindeki öngörülen bilgiler verilsin, bunun dışında başka bilgiler verilmesin” diyerek bu konudaki düşüncelerini açıklamaktadır (TBMM, Tutanak Dergisi, 1978, s.542'den Akt: Güven, 2000, s. 171). Görüldüğü gibi ülkemizde iktidarlar ve ideolojiler değişse bile fark eden bir şey olmamakta ve iktidarda bulunanlar bu türden konuların sınıflarda ele alınmasına sıcak bakmamaktadırlar.

Üstelik iktidarların bu zihniyeti ders kitabı yazarları tarafından da desteklenmektedir. Örneğin Türkiye’de uzun yıllar yazdığı ders kitapları liselerde tarih derslerinde okutulan Altan Deliorman, Yücel Kabapınar’ın *Tarih ve Toplum* dergisinde “Bir İdeolojik Mücadele Alanı Olarak Tarih Ders Kitapları 1-2-3” isimleriyle çıkan yazılarında liselerdeki tarih ders kitaplarına yönelik olarak yaptığı eleştirilere cevap vermek için Tarih Gazetesi’nde 1993 yılında “Gereksiz Saldırıya Gereksiz Cevap” adlı bir yazı kaleme almıştır. Deliorman bu yazısında ders kitaplarının özellikleri kısmında şu ifadelerle yer vermiştir. “*Ayrıntılara girmek, tartışmalı konulara dalmak çok yanlış olur. Böyle bir durumda öğrencinin akli karışır, neyin doğru, neyin yanlış olduğunu kestiremez*” (Akt: Kabapınar, 1993, s.53).

Ayrıca bu zihniyet sadece ders kitabı yazarlarına değil öğretmenlere de aşılanmıştır. Çünkü güncel konuların/sorunların öğretiminin öğretmenleri “güvenli kanunların” koruması dışına çıkaracağına yönelik düşünce onlara önce üniversite eğitiminde verilmekte ve bu düşünce daha sonra devlet müfredatı tarafından daha da güçlendirilmektedir (Kuthe, 2011, s.162). Görüldüğü üzere ülkemizde iktidarlar ve ders kitabı yazarları tarih ders kitaplarında tartışmalara yer vermediği gibi öğretmenler de sınıflarda “tartışmaların bekçisi/önleyicisi” rolünü oynamaları için (Lim, 2014, s.186) eğitilmişlerdir. Bunun sonucu olarak da ülkemizde tartışmalar, tarih derslerinden yıllarca uzak kalmıştır (Kaya, 2010, s.351). Daha önce de vurgulandığı gibi bizim gibi demokrasinin tam olarak kurumsallaşmadığı ülkelerde tartışmalı konulardan kaçınılmasını isteyenler statükonun devam etmesinden yana olan ve onun nimetlerinden faydalanan kesimlerdir. Bu kesimler değişimden korkmaktadırlar (Kelley, 1962, s.136). Çünkü tartışmalı konular tartışmaya açıldığı zaman statü, güç ve bireylerin/toplumsal grupların konumu risk altında olur (Marcus vd., 2010, s.110).

Ülkemizde bu konuların ele alınmasına sıcak bakılmamasına rağmen niçin yukarıda değinilen ülkeler bu konuların öğretilmesini teşvik etmektedirler? Her şeyden önce özgür ve demokratik bir toplumda insanların herhangi bir sorun üzerinde görüş ayrılıklarına sahip olmaları gayet normal bir durumdur ve bu görüş ayrılıklarını kabul edilebilir şekilde yönetmek vatandaşlık eğitiminin ana amaçlarından biridir (Fiehn, 2005, 8, 11). Ayrıca kamu için endişe kaynağı taşıma potansiyeline de sahip olan bu sorunları özellikle farklı bakış açılarına sahip olan insanlarla konuşmak demokrasinin sağlıklı olarak gelişmesini sağlayan bir beceri ve eylemdir (Harwood ve Hahn, 1990;

Hess, 2001; Hess, 2002, s.12; Hess, 2009, s.12; Hess ve Posselt, 2002, s.287). Bu nedenden dolayı bir demokraside ahlaki, politik ve sosyal sorunlar daima sorgulamaya ve tartışmaya açık olmalıdır (Stenhouse, 1969). Üstelik demokratik ülkeler insan haklarını destekler ve özgürce konuşma hakkını teşvik ederler (NI, 2014, s.12) ki bununla bağlantılı olarak demokratik bir ülkenin eğitim sisteminin sahip olması gereken önemli özelliklerden biri de bilgi ve düşüncelerin özgür bir biçimde yer değiştirmeye açık olması ve farklı düşüncelere hoşgörünün gösterildiği bir sınıf ortamında güncel olay ve sorunlarla ilgili tartışmaları teşvik etmesidir (Patrick, 2003, s.7).

Ayrıca bu ülkeler vatandaşlarının politik hayata ve toplumsal yaşama etkin bir şekilde katılmalarını beklerler ve teşvik ederler (NI, 2014, s.12). Çünkü söz konusu ülkeler güncel kamusal tartışmalı konuların derslerde ele alınmasının öğrencileri demokratik yurttaşlık ve siyasi yaşama katılmaya hazırlamanın etkin bir yolu olduğunu bilmektedirler (Hess, 2002, s.11, 13; Hess, 2005, s.47; NI, 2014, s.12). Hahn (1996, 1998) tarafından öğrencilerin politik toplumsallaşması üzerine yapılan araştırmaların sonuçları da bu durumu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bu tür tartışmalara katılımı ile siyasi katılımları arasında bir bağlantı bulunmaktadır (Akt: Hess, 2002, s.13). Anlaşılacağı üzere tartışmalı kamusal konularla ilgili tartışmalar öğrencilerin politik olarak kendilerini daha yeterli hissetmelerine yardımcı olacak bir yol olarak görünmektedir. Yani bu konuların ele alınması ile insanların siyasi olaylara katılmaya yönelik istekleri arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Hess, 2002, s.13).

Tartışmalı kamusal konuların bu alandaki katkısına yönelik söz konusu bilgiler ve bulgular bütün toplumlara umut verecek bir potansiyele sahiptir. Çünkü dünyanın birçok ülkesinde artık çok az sayıda insan bu türden konulara ilgi duymaktadır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde görece az sayıda insanın böyle siyasi konularla ilgilendiğine yönelik güçlü bulgular bulunmaktadır ve bu konulardaki gidişat müzakereci olmayan bir yönde ilerlemektedir. Geçmişte görüşlerini başkaları ile paylaşan insanlar artık siyasi konuşmalarla meşgul olmamaktadırlar (Hess, 2009, s.12). İngiltere'de de durum pek farklı değildir. Üstelik bu ilgisizlik gençlerde daha fazladır ve onların yetişkinlere göre siyasete [siyasi sorunlara] yönelik bu ilgisizliği toplumlar için bir endişe kaynağıdır (Griffin, 2014, s.149, 151). Ülkemiz özelinde de hem geniş toplumsal kesimlerde hem de gençlerde siyasete yönelik ilgisizlik bulunmaktadır

(Baykan, Lüküslü, Erdoğan, Özen, Kılıç, Semerci, Yılmaz, Taşkın, 2009). Bu gidişatın siyasal sonuçlarının bireyler ve büyük oranda toplum için zararlı sonuçlar doğuracağını tahmin etmek zor değildir (Hess, 2009, s.12). Ayrıca genç insanların yaşadığımız çağda siyasete bakışları daha önceki kuşağa göre daha farklıdır. Onlar siyaseti neyin oluşturduğuna yönelik farklı bir anlayışa sahiptirler. Gençler, genel anlamda siyasete ilgisiz olmalarına rağmen, katılımcı olmalarına olanak sağlayan ve güncel nitelikteki sorunlara daha fazla ilgi duymaktadırlar (Griffin, 2014, s.153). Genç insanların bu konulara yönelik söz konusu ilgisi bir fırsat olarak görülüp okullarda tartışmalar yapmalarına olanak verilirse söz konusu kötü gidişat tersine çevrilebilir (Hess, 2009, s.12). Bu olanağın verilmesi çok önemlidir çünkü görüldüğü gibi tartışmalı kamu konuları ile ilgili tartışmalar hem demokrasi eğitiminin hem de demokrasinin kendisinin gelişmesini sağlamaktadır (Hess ve Posselt, 2002, s.287).

Şüphesiz güncel tartışmalı kamusal konuların sınıflarda ele alınmasının tek gerekçesi demokrasinin ve demokratik eğitimin geliştirilmesi değildir. Öğrenciler bu konuları medya ve internette gördüklerinden dolayı onları anlamak ve tartışmak için oldukça istekli olmaktadır (Cowan ve Maitles, 2012, s.2). Vietnam Savaşı gibi geçmişin ve günümüz dünyasının tartışmalı siyasi, toplumsal konuları öğrencileri cezbetmektedir (Duffy, 1968, s.34). Öğrenciler kendilerini cezbeden, zihinlerini meşgul eden, tutkulu bir şekilde hissettikleri bu konuları sınıf ortamına bir şekilde getirmektedirler. Aslında bu durum onları güncel tartışmalı kamusal konularda eğitmek için çok iyi fırsatlar sunmaktır (Gallo, 1996). Bu nedenden dolayı sosyal bilgiler/tarih öğretmenleri, günlük haberlerde de sürekli yer alan bu türden olayları ve sorunları kendi derslerinin tamamlayıcısı olarak görüp bu konuları derslerinde ele alıp öğrencileri ile tartışabilmelidirler (Merryfield, 1993, s.33).

Bu konuların sosyal bilgiler/tarih sınıflarında tartışılması sayesinde öğrenciler sadece bir dersi dinleyerek öğrenilmesi zor olan konularla ve bu derslerin müfredat içerikleriyle ilgili daha iyi anlayış elde edebilirler (Hess, 2002, s.12; Hess, 2011, s.70). Çünkü tartışmalı konuların sorgulamaya/kanıta dayalı ele alınması gerektiğinden öğrenciler bir dizi kaynaktan somut bilgiler elde edecek ve alternatif bakış açılarını karakterize eden argüman türlerinin daha fazla farkına varabileceklerdir (Huddleston, 2003, s.8).

Ancak okullar eğer genç insanları tartışmalı ve siyasi konuları ele alma konusunda baskı altına alır, bu konulara önem vermez ve tartışmalı konuların okul müfredatlarında önemli bir rol oynadığını inkâr ederlerse tehlikeli iki mesaj gönderirler. Bunlardan birincisi, tartışmalı konuların özellikle okulların geleneksel olarak yoğunlaştığı diğer konu içeriklerine göre önemli olmadığıdır. İkinci önemli mesaj ise bu gibi konuların tabu olduğu ve bu yüzden genç insanların böyle konularla karşılaşmasının tehlikeli olduğu fikridir (Hess, 2009, s.6). Bunun tam tersi olarak bu konulara öğrencilerin dâhil edilmesi durumunda kendilerinin kamu diyaloglarında ciddi bir unsur olarak görüldükleri ve yaptıkları katkıların da değerli olduğuna yönelik onlara olumlu bir mesaj gönderilmiş olur (Berg vd., 2003, s.14). Öyleyse artık okulların “Ortodoks sistemin” geleneksel kurumları olmaktan çıkıp öğretmenlerin korkmadan bu konuları ele almalarına olanak vermeleri gerekmektedir (Duffy, 1968, s.37).

Gerçekten öğretmenlerin korku yaşamadan bu konuları ele almaları mümkün müdür? Bu konuların ele alınmasının zorlukları yok mudur? Tabii ki daha önce belirtildiği üzere güncel olan bir tartışmalı kamusal konu öğretmenler için çok daha büyük bir problemdir (Stradling, 1984a, s.3). Çünkü kamuoyunun bir konu ile görüşünün zamanla değişmesinden dolayı sorunları tartışmak için konuların seçimi “hareketli bir hedefe ateş etmeye çalışmaya” benzetilebilir (Hess, 2004, s.258). Belirli tartışmalı konuların içeriği hala gelişmeye devam ettiğinden (Marcus vd., 2010, s.114) bu gibi olayların olası sonuçlarını önceden tahmin edebilmek zordur. Birincil olarak nitelendirilen kaynaklar büyük ihtimalle ön yargılı ve tamamlanmamıştır. Bu kaynaklardan hangilerinin değerli bilgiye sahip olup kanıt olarak kullanılacağına yönelik kriterleri belirlemek zordur (Stradling, 1984a, s.3; Stradling vd., 1984, s.106). Örneğin 11 Eylül olaylarını ele almak isteyen bir öğretmenin işi hiç de kolay değildir çünkü bu konu hala yoğun bir şekilde tartışıldığı gibi internette bu konu ile ilgili komplo teorileri yayılmaya devam etmektedir (LP 9/11, s.2).

Ayrıca öğrenciler sahip oldukları yorum, tecrübe, düşünce ve ön yargılarla sınıf ortamına gelirler. Bu nedenden dolayı öğretmenler, sınıf dışında başlayan, ev ve kitle iletişim araçları ile kuvvetlendirilen bir öğrenme sürecine müdahale etmiş olabilirler (Stradling, 1984a, s.3; Stradling vd., 1984, s.106) ki zaten Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’da “siyasi/politik eğitim” olarak da nitelendirilen güncel tartışmalı kamusal konuların öğretimi bir zamanlar bu konuların tarafsız ve adil bir şekilde ele alınmasının

zorluğu nedeniyle belirli kesimler tarafından olanaksız, gereksiz görülmüş, bireyin/ailenin özgürlüklerine müdahale gibi gerekçelerle eleştirilmiş (Ross, 2007, s.117-118) hatta saçma olarak nitelendirilerek (Kelley, 1962, s.133) bu eğitimin aile ve medya aracılığıyla verilmesi istenmiştir (Ross, 2007, s.118).

Çünkü bu kesimlere göre, belirli yaş grubunun altındaki öğrenciler, özellikle 16 yaşından küçükler, bu türden karmaşık ve tartışmalı konuları ele almak için henüz çok genç (Cowan ve Maitles, 2012, s.2) ve bu konuları anlamak için gerekli olan sosyal düşünme açısından da yetersizdirler (Ross, 2007, s.117-118). Ancak bu görüşe birçok bilim adamı/eğitimci tarafından itiraz edilmiş ve birçok ülkede siyasi ve vatandaşlık eğitiminin ilköğretim okulundan erken yaşlarda 5 yaşından itibaren (bkz: DfEE/QCA, 1999) uygulanması gerektiği savunulmuştur (Cowan ve Maitles, 2012, s.2). Ayrıca eğitimi sadece elde edilecek ürün temelli olarak gören bu kesimler öğrencilere günümüzle ilgili sorunlar öğretilse bile bu konuların/sorunların birkaç yıl içerisinde bu önemini yitireceği gerekçesiyle bu eğitimi eleştirmektedirler. Bu kesimler öğrencilerin bu konuların öğretimi ile elde edeceği eleştirel sorgulama becerilerini bütün yaşamları boyunca kullanabileceklerini göz ardı edip bunun yerine bilgiye odaklanmakta ve öğrencilerin bu bilgileri yetişkin yaşamlarında çok az kullanabileceklerini belirtmektedirler (Stradling, 1984a, s.4).

Bu görüşe sahip olanlar günümüzde de varlıklarını sürdürmektedirler. Bu nedenden dolayı eğer bir öğretmenin veya öğretim materyalinin tartışmalı bir konu ile ilgili sadece bir görüşü desteklediği algısı ortaya çıkarsa belirli kesimlerin tepkisinin çekilmesi ihtimali her zaman bulunmaktadır (Hess, 2004, s.258). Örneğin daha önce de belirtildiği gibi 1980 ve 1990'larda Arap-İsrail anlaşmazlığının kökenleri ile Kuzey İrlanda'daki çatışmalı durum adlı iki modülün okullar tarafından ele alınmak için tercih edilmesi üzerine Okullar Tarih Projesi (SHP) direktörü Chris Culpin öğrencilere terörizmin öğretilmesi ile IRA'nın propagandasının yapılmasını savunduğu gerekçesi ile özellikle ülkedeki sağ basın tarafından oldukça sıkı bir şekilde eleştirilmiş ve saldırıya uğramıştır. Söz konusu tepkilere rağmen Okullar Tarih Projesi geri adım atmamış ve son yıllarda aynı oranda tartışmalı konuları içeren yeni tarih modülleri geliştirmiştir. Bu modüllerden biri terörizmle ilgilidir ve tarih sınıflarındaki öğretmenler ile öğrencilerine yaşadığımız çağdaş dünyayla doğrudan bağlantılı olan bir konuyu tarafsız bir şekilde ele alma olanağı verilmektedir. Bu modül, sadece öğrencilerin sorularına cevap vermeye ve



onları terörizmin doğası hakkında bilgilendirmeye çalışmasına rağmen (Phillips, 2009, s.124) okullar Tarih projesi öğrencilerin zihinlerini el-Kaide'nin propagandası ile doldurduğu gerekçesi ile benzer şekilde saldırıya uğramaktadır (bkz: Web-12). Hatta daha önce belirtildiği gibi iş daha ileri boyuta varırsa eleştiri okları bu kez öğretmenlere yönelebilecek ve onlar bir anda kendilerini müdür odasında savunma yaparken bulabilecekleri gibi (Soley, 1996, s.9) güncel siyasi iklimin etkili olduğu dönemlerde işlerini kaybedebilme tehlikesi bile yaşayabileceklerdir (Hess, 2004, s.258). Bütün bu zorluklara bir de standart müfredatların ve yüksek oranlı testlere dayalı sınav sistemlerinin baskısı eklenince sosyal bilimler eğitiminde güncel tartışmalı konular gibi alternatif yaklaşımları ele almak daha da zorlaşmaktadır (Kruger, 2012, s.2).

Bu zorlukların ciddiyeti ve sayısı göz önüne alındığında güncel tartışmalı kamusal konuların öğretiminin bunca sıkıntıları çekmeye değip değmediği sorusunun sorulması doğaldır. Ancak öğretmenler, gençlere toplumun karşılaştığı siyasi, sosyal, ekonomik tartışmaları doğru bir şekilde ele almayı öğretme işini gerçekten samimi bir şekilde yapmak istiyorlarsa tartışmalı konuların doğasında yer alan sorunlarla karşılaşmayı da göze almak zorundadırlar (Hess, 2004, s.261). Acaba gerçekten bu zorlukları göze alıp derslerinde bu türden konulara yer veren öğretmenler var mıdır? Tüm bu zorluklara rağmen bazı sosyal bilimler öğretmenleri gerçek dünya sorunları ve problemlerine dayalı olarak öğretimlerine devam etmektedirler (Kruger, 2012, s.2) ve buna yönelik bazı kanıtlar da bulunmaktadır (Hess, 2009, s.13).

Örneğin Sarah Roeske, Stafford Mountain View High School'da küresel konularda ders veren ve tartışmalı konulardan çekinmeyen bir öğretmendir. Jetlerin havalandıktan sonra patlama sesi ile yankı oluşması onun sınıfı için alışılmadık bir durum değildir. Genel anlamda onun öğrencilerinin dörtte biri Afganistan veya Irak'ta görevlendirilen aile veya arkadaşlara sahiptirler. Böyle bir sınıfın Irak Savaşı gibi hassas bir konuyu görüşmek için uygun bir yer olmadığını düşünülebilir ama Roeske, bunun aksini düşünmektedir. Onun öğrencileri arasında asker ailelerden gelenlerin çoğunlukta olması bu zorlu konuyu çok önemli hale getirmektedir. Roeske, öğrencilerinin "*savaşın neden başladığını ve nereye gideceğini öğrenmek istediklerini*" belirtmektedir. O ayrıca konunun önemini "*böylesine güncel bir sorunu göz ardı etmek onlara bir kötülük olacaktır. Bu konu özellikle bizim yaşadığımız yerden dolayı daha önemlidir*" şeklinde ifade etmektedir (Graseck, 2009, s. 47).

Roeske'nin sınıfındaki bazı öğrenciler, kendi aile üyelerinin bu bölgelerden evlerine döndükten sonra yaşadıkları zorluklardan bahsetmektedir. Ebeveynleri ve büyük kardeşi Irak'ta görevlendirilen bir kız, babasının Irak'ta başka bir seçeneği olmadığına inandığı bir durumda olduğundan dolayı bir sivil vurup öldürdüğünü söylemiştir. Kız öğrencinin söyledikleri savaşta sivillerin durumu ve kimin düşman olduğunun her zaman bilinemeyeceği ile ilgili bir tartışmaya yol açmıştır. Öğrencinin bu ifadelerinden korkmak yerine Roeske, bu konuyu ele almıştır (Graseck, 2009, s. 47).

Adam Kuthe ise (2011, s.160-161) New York şehrindeki bir devlet okulunda öğretmen olarak görev yapmaktadır. O terörizm ve terörizme modern reaksiyonları kapsayan tartışmalı bir konunun incelendiği bir dersi oluşturulup sürdürmektedir. Kuthe kendi dersini hem 11 Eylül saldırılarının nedenlerini hem de sonuçlarını araştırma girişimi olarak tanımlamaktadır. Bu derste terörizm, Amerika'nın Ortadoğu'da petrole odaklanma politikasına sahip olup olmadığı, Amerika'nın terör ile mücadele ederken izlediği politikaların gerçekten kendi vatandaşlarının güvenliklerini artırıp artırmadığı, insan haklarını ihmal edip etmediği, Guantanamo tutukluları için haksız tutuklamayı yasaklayan Habeas Corpus Hakları'nın askıya alınması gibi konular ele alınmaktadır

Kuthe, öğrencileri arasında ırkçılık, yabancı düşmanlığı ve çekingенliğin sıkça görüldüğünü ve bu durumun zor ve sinir bozucu olduğunu kabul etmektedir. Ancak o dersine devam etmektedir çünkü tartışmalı konulardan kaçınmanın rahatsızlığı hafifletebileceği ancak bu durumun öğrencileri tartışmalı konularda tartışma ve söylemin önemli bir beceri gerektirdiği katılımcı demokrasiye hazırlamak için çok az katkı sağlayacağı inancındadır (2011, s.162). Bir başka örnek olarak Barbara Williams, Meksika sınırına sadece 25 kilometre uzaklıktaki Buena High School'da öğretmenlik yapmaktadır. O'nun sınıfındaki öğrenciler göç politikası ile ilgili çalışmalar yapmaktadır. Meksika sınırındaki değişik etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta göç politikasının tartışılması sırasında oluşabilecek sorunları hayal etmek zor değildir. Ancak Williams öğrencilerine konuyla ilgili bir dizi bakış açısını sunduğu için gündemdeki bu konuyu sorunsuz bir şekilde ele alabilmektedir (Graseck, 2009, s. 46, 48).

Sıra Alison Stephen'e geldi. O oldukça etnik çeşitliliğe sahip Manchester'daki Abraham Moss Okulu'nda öğretmenlik yapmaktadır. Bu okulda öğrenciler 59 farklı dil

konuştuğu gibi öğrencilerin yaklaşık olarak yüzde 60'ı Müslümandır. Okuldaki Müslüman öğrenciler içerisinde en büyük grubu Pakistanlılar oluşturmakta ve okulda başka ülkelerden Arapça konuşan birçok öğrenci de bulunmaktadır. Birçok öğretmen Arap-İsrail çatışmasını ele almaktan kaçınmasına (2005, s.5) ve alışkın olduğumuz bakış açısı bize günümüz koşullarında Arap-İsrail çatışmasını anlatmanın riskli olduğunu durmadan hatırlatmasına rağmen (Phillips, 2009, s.127) O bu konuyu çeşitli yaklaşımlar ve yöntemlerle ele almaktadır (bkz. Stephen, 2005, s.5-9). Bu konuda diğer örnekler için (bkz: Haas vd., 2000; Wilson vd., 2002). Hess'e göre (2009, s.12-12) bu öğretmenler söz konusu zorluklarla mücadele etmenin yollarını bulmuşlardır ve bu konularla ilgili öğretim onların toplumlarının demokratik kazanımları kadar öğrencileri için de olumlu faydalar sağlama potansiyeline sahiptir.

Örneğin The Choices Programı'nın uluslararası kamu politikası konularında desteklediği forumlara katılan öğrenciler, değişik yaşam deneyimlerine ve farklı görüşlere sahip olan akranları ile bağımsız konularda konuşmak için değerli bir fırsat kazandıklarını belirtmektedirler. Banliyölerde, çiftliklerde ve şehir merkezinde oturan öğrenciler göç, ekonomi veya savaş üzerine bir foruma katıldıkları zaman bu tür sihirli durumlar sık sık gerçekleşir! Illinois'ten bir foruma katılan iki öğrencinin söylediklerini dinleyelim *“Ben onlar benimkinden farklı olsa bile diğer insanların fikirlerine saygı duymayı öğrendim”* ve *“bu bana insanların görüşlerini yargılamadan onlara nasıl daha açık olacağımı gösterdi”* (Graseck, 2009, s.49).

Alison Stephen'in Arap-İsrail çatışmasını ele aldığı belirtilmişti. Onun öğrencileri de bu konuda *“Ben bu dersten önce sadece intihar bombacıları hakkında bir şeyler duymuştum. Başka bir öğrenci ...[anladım ki] kriz günümüzde devam etmektedir... [ve] gelecek hakkında konuşabilmek için öncelikle olayın geçmişini bilmemiz gereklidir. Son olarak başka bir öğrenci“artık bu çatışma ile ilgili bir konuşmaya katılmak için kendime güveniyorum”* (Stephen, 2005, s.5) ifadelerini kullanmaktadır. Görüldüğü gibi öğrencilerden sunulan bu alıntılar, iyi bir tarih öğretiminin öğrencilere neler kattığını, onların günümüzde yaşananları ve kendilerini ilgilendiren konuları algılama becerilerinin gelişmesinde ne kadar etkili olduğunu gösteren oldukça güzel örneklerdir (Phillips, 2009, s. 127).

Artık tam da bu noktada güncel siyasi, toplumsal kamusal tartışmaların tarih derslerinde niçin ele alınması gerektiği konusuna daha ayrıntılı bir şekilde değinilmesi gerekmektedir. Her şeyden önce günümüzde yaşanan görüş ayrılıklarının birçoğu, genellikle derin bir şekilde geçmişten kaynaklanmaktadır (Hahn, 1994, s.208). Arap-İsrail çatışması, IRA sorunu, Bask sorunu, Dersim olayı, bugünün dünyasında sürekli güncelliğini koruyan ve öğrencilerin bir şekilde hemen hemen her gün karşılaştığı önemli tartışmalı konulardır. Bu konular geçmişten kaynaklandığı için onların ele alınması için en uygun alan tarih dersleridir. Hatta ülkemiz özelinde yaşanan güncel tartışmalı olaylarda bile sürekli tarihten atıflar yapılması (bkz: Web-13; Web-14; Web-15; Web-16; Web-17) bu konuların niçin tarih derslerinde ele alınmasının gerekliliğini ortaya koyan örneklerdir. Bu nedenden dolayı güncel kamusal tartışmaların sosyal bilgiler ve tarih dersleri ile birleştirilmesi öğrencilerin günümüz dünyasını anlamada tarihin oynadığı rolü takdir etmesine yardımcı olacaktır (Merryfield, 1993, s.41).

Üstelik bahsedilen bu sorunlar içerisinde yer alan Arap-İsrail çatışması 12. Sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders müfredatı içerisinde yer alan bir konudur (bkz: Okur, Sever, Aydın, Kızıltan, Aksoy ve Öztürk, 2014, s.134-138, 201, 222). Bu durum aslında tarih dersleri için bir fırsat olmasına rağmen daha önce de belirtildiği üzere öğretmenler bu gibi hassas ve sıcak konuları ele almaktan kaçınmaktadırlar. Ancak bu türden konular yine de sınıf ortamına, plansız ve düşünülmeden, iki şekilde taşınabilmektedir. Birincisi öğrencilerin öğretmenine herhangi bir tartışmalı güncel konu ile ilgili soru sorması ile oluşmaktadır. İkincisi ise ders içeriği ile güncel olaylar arasında bağlantı kurulması yoluyla gerçekleşmektedir (Merryfield, 1993, s.40). Aslında güncel tartışmalı ve hassas konuların müfredattaki herhangi bir konuyla bağlantısının kurulması yoluyla ele alınması öğretmenlerin elini güçlendirecek ve bu konuların eline alınmasını kolaylaştıracak bir durumdur. Yukarıda daha önce değinildiği gibi Amerika'daki öğretmenler Körfez Savaşı ve Başkan Clinton'ın Monica Lewinsky ile yaşadığı skandalı, okul müfredatlarında yer alan derslerle bağlantı kurarak ele aldıklarını belirtmişlerdir (bkz: Merryfield, 1993, s.38; Wilson vd., 2002, s.38).

Ülkemizde iktidarların bu konulara sıcak bakmamasından dolayı bir tarih öğretmenin bu konuları ele alması hiç kolay değildir. Aslında programlarda bu türden konuların ele alınmasına yönelik ifadeler de bulunmaktadır. Örneğin hem öğrencilerin "*toplumsal sorunlara karşı duyarlı hale getirilmesi istendiğine*" yönelik ifade (bkz:

MEB, 2007, 2008a, 2008b, 2011b, 2012) hem de tarihsel düşünme becerileri arasında olan “tarihsel analiz ve yorum becerisi” açıklanırken *“hiçbir şey, geçmiş yaşantıları ve güncel sorunları basit ve tek bir nedene indirgeyerek açıklamaktan daha tehlikeli değildir”* ifadesi ile tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini geliştiren bir öğrencinin *“güncel bir sorunun tarihsel arka planını belirleyebileceğine, ilgili tarihsel olayları belirleyip güncel sorunlarla ilgisi olanları olmayanlardan ayırt edebileceğine ve güncel sorunların ortaya çıkmasına yol açan önceki durumlara ve mevcut faktörlere ilişkin kanıtları düzenleyebileceğine”* vurgu yapılması aslında güncel tartışmalı konuların derslerde ele alınabileceğine yönelik ifadelerdir (bkz: MEB, 2008b s.11, 12; MEB, 2011b s.11, 13; MEB, 2012, s.12, 14). Ancak araştırma bulgularına göre tarih öğretmenleri hem sorunlarla uğraşmamak hem de işlerini kaybedilme korkusu nedeniyle programlarda yer almasına rağmen özellikle çok sıcak ve hassas konularda genellikle kaçınma davranışı göstermektedir. Ayrıca tarih öğretmenleri, bu türden güncel tartışmalı ve hassas konuları ele almaları için kendilerine mutlaka yasal güvence verilmesi gerektiğini ve okul yönetimleri ile ilgili bakanlıktan kurumsal destek beklediklerini ifade etmişlerdir.

Gerçekten de tartışmalı ve hassas konuların öğretmenler tarafından rahat bir şekilde ele alınabilmesi için onlara kurumsal desteğin verilmesi çok önemlidir (Barton ve McCully, 2007; Foster, 2014, s.33; Gibson ve Levine, 2003, s.7; McCully vd., 1999a, s.57; McCully vd., 1999b; Hess, 2002, s.33) ve bu desteğin verildiği İspanya ve Kuzey İrlanda gibi ülkelerde öğretmenler yapılan eğitim reformları, kendilerine bu konuların öğretimi için verilen eğitimler, bu konuların öğretiminde kullanılmak için uygun yöntemlerin geliştirilmesi ve sorgulamaya dayalı yaklaşımın müfredatlarda, ders kitaplarında, sınavların değerlendirilmesinde benimsenmesiyle kendi ülkelerinin sıcak ve çok tartışmalı konularını ele alabilmektedirler (Low-Beer, 1999, s.6-9).

Örneğin Kuzey İrlanda'daki tarih öğretmenleri, İngiltere'de hatta dünyanın birçok ülkesinde görev yapan meslektaşlarına göre daha fazla sorunla uğraşmak zorundadır. Ana sorunlardan biri mevcut şartlardır ve bu ülkede yapılacak bir gezinti geçmişle olan sıkı bağlantıyı açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Mahallelerde yer alan çok sayıdaki duvar/sokak resimleri geçmişteki “zaferlerin”, “kahramanların”, “iharetlerin” ve “trajedilerin” anılarını güçlendirmektedir (Smith, 2010, s.119). Üstelik Kuzey İrlanda çatışma ortamından çıkan bir ülkedir ve bu gibi ülkelerde tarih

öğretiminin sorgulama ve çoklu bakış açılarına dayalı yaklaşımını özellikle yakın geçmişin tartışmalı konularına uygulamak çok daha zordur. Yakın geçmiş konularını ele almak, konu üzerinde ağır tartışmaların olması, olayın hassas olması ve kişisel travma, öfke ve acıları taşımasından dolayı özellikle sorunludur (McCully, 2012, s.154). Çünkü birçok kişi doğrudan ailesinde veya yakınları arasında ölüm ve yaralanma etkisini yaşamıştır. Birçok insanın hayatı meydana gelen olaylardan önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu nedenden dolayı öğretmenler bu konuları ele alırken duygu yüklü ortamlarla karşılaşabilirler (McCully, 2006, s. 53).

Yani tarihin ayrılmaz bir biçimde kimlikle bağlantılı olma durumu dünya üzerindeki birçok ülkeye göre Kuzey İrlanda'da daha fazladır ve bu nedenden dolayı okullarda öğretilen tarih bilgisi ile öğrencilerin toplumdan edindiği tarihi bilgiler arasında uyumsuzluk bulunmaktadır. Ayrıca okulların çoğu hala dini inanç çizgisiyle ayrılmıştır (Smith, 2010, s.119-120) ki Protestanlar ile Katolik çocukların gittikleri okullar ayrıdır. Her iki inanca sahip öğrencilerin gittikleri bu okullarda öğretilen tarih, kendi toplumlarının geleneklerini yansıtmaktadır (Stradling, 2003, s.87). Bu yüzden öğrencilere herhangi bir tartışmalı ve hassas konu ile ilgili farklı görüşleri sunabilmek Kuzey İrlanda'da daha zor olmaktadır (Smith, 2010, s.120).

Bu zorluklardan dolayı Kuzey İrlanda'da iki farklı inanca mensup bu topluluklara yönelik ortak bir anlatı sunma yerine, sorgulamaya dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu yöntemle öğrencilerin tarih disiplininin kilit kavram ve becerilerini öğrenerek kendi ülkelerinin durumuyla ilgili kaynak malzemeleri yorumlamaları amaçlanmıştır. Öğrenciler bu sayede gazetelerde yer alan makaleleri, medya organlarında izledikleri/duydıkları haberleri, fotoğrafları, sözlü tarih ürünlerini, anıları ve anma günlerini, elde ettikleri bilgiler doğrultusunda değerlendirmekte ve farklı bulguların ne kadar güvenilir olduğuna karar verebilmektedirler (Stradling, 2003, s.87-88).

Böylelikle ilk elden kaynakları kendi başlarına inceleme olanağı elde eden öğrenciler, siyasiler, çeşitli çıkar grupları, gazeteciler hatta aile üyeleri gibi değişik kesimlerce kendilerine sunulan bilgilerin kasıtlı, basit ve kendilerini ikna etmeye yönelik olarak sunulduğu konusunda bir anlayışa sahip olabilmekte ve bu sayede “satır aralarına gizlenen bilgileri nasıl ortaya çıkaracaklarını” öğrenmektedirler (Stradling,

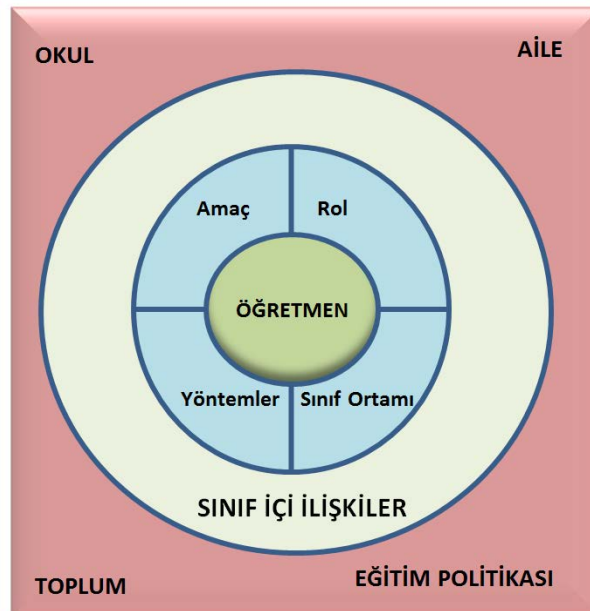
2003, 88). Böyle bir eğitim alan öğrenciler, çağımızın gerektirdiği sorgulayıcı, eleştirel düşünen, demokratik değerleri benimseyen ve başkalarına empatik olarak bakan bir vatandaş olarak toplum hayatına katılmaktadırlar (McCully, 2012, s.151). Eğer Kuzey İrlanda gibi kimlik ve dini inanç açısından derinden bölünmüş bir toplumda bile bu konular ele alınabiliyorsa, ülkemizde bu konular niçin ele alınmasın ve bizim öğrencilerimiz de tıpkı Kuzey İrlandalı öğrenciler gibi eleştirel, sorgulayıcı, demokratik değerleri benimsemiş ve empati yapabilen vatandaşlar olarak yetişmesin ki? Tabii bu gibi konuların ele alınmasının belirli kesimlerin tepkisini çekeceğini tahmin etmek zor değildir. Hatta bu kesimin için de eğitimciler de bulunabilir. Kuzey İrlanda'da da eğitimcilerin büyük bir kısmı ilk dönemlerde bu türden konuların sınıflarda ele alınmasına karşı çıkmışlardır (McCully, 2005).

Ancak bu ülkede Speak Your Peace gibi tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına yönelik projelerden sonra anlaşılmıştır ki farklılıklar ele alınmadan/dile getirilmeden derinden görüş ayrılıklarının yaşandığı bir toplumda yakınlığın sağlanması daha zor olacaktır (McCully, vd., 1999a, s.59). Çünkü ilgili bölümde daha ayrıntılı ele alındığında daha net anlaşılacağı üzere bu gibi tartışmalı ve hassas konuların sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımıyla ele alınması gerekmektedir. Bu konuların çoklu anlatı yaklaşımı ile ele alınması ortak aidiyet için geçmişin kullanılmasını sağlayıp toplumsal birlikteliğe katkıda bulunacaktır (McCully, 2012, s.147). Bu nasıl mümkün olacaktır? Daha önce dile getirildiği gibi öğrencilerin tarih bilgisini edindikleri tek kaynak okullar değildir ve öğrenciler çok değişik kaynaklardan tarih bilgisi edinmektedirler. Tek taraflı ve kötü şekillendirilmiş olma ihtimali olan bu bilgiler tarih öğretmenleri tarafından dikkate alınmazsa öğrenciler bu iki bilgi türünü iki ayrı oluşum olarak düşünürler ki bu durum toplumsal birliktelik açısından tehlikeli sonuçlar ortaya çıkarabilir (McCully ve Pilgrim, 2005, s.19). Ancak bu yaklaşımlar sayesinde öğrenciler, okul ve toplumun değişik kesimlerinden aynı olayla ilgili edindikleri birbirine zıt bilgileri dışlamak ve bu bilgilerden birine karşı koymak yerine onları birleştirmeye çalışırlar (McCully, 2012, s.149) ki bu da toplumsal birlikteliğin sağlanmasına hizmet eder.

1970'lerden bu yana sorgulamaya dayalı kanıt yaklaşımının ve çok yönlülüğün uygulandığı Kuzey İrlanda'da (McCully, 2006, s.52-53) bu zamana kadar yapılan araştırmalar tarih eğitiminin sorgulamaya dayalı modeline dayanan bir sürecin toplumdaki çeşitli grupların siyasi ve duygu yüklü anlatılarına meydan okuma ve

böylelikle toplumsal barışa katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenden dolayı tarih öğretmenlerinin Kuzey İrlanda'da, Bosna'da veya başka ülkelerde olduğu gibi geçmişin hassas yönlerinden kaçınarak bir toplumsal bellek kaybına neden olmamaları gerektiği (McCully, 2012, s.151) gibi toplumsal barışı sağlama adına bu türden konuları ele almaları gerekir. Bütün branş öğretmenlerinin toplumu rahatsız eden politik, sosyal veya ekonomik bir sorunu çözmek için sorumluluk sahibi olduklarına inanıldığı bir ortamda (Keezer, 1940, s.115-116; Phillips, 2009, s.125) sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin bu konudaki sorumluluklarının daha fazla olduğu unutulmamalıdır. Bu konuda son olarak belirtilmesi gereken çok önemli bir husus bulunmaktadır. Sosyal bilgiler ve tarih dersliklerini bu şekilde kamusal sorunların tartışıldığı alanlar haline getirmek ancak öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri, karşılıklı konuşabilecekleri ve tartışma yapabilecekleri sınıf ortamı sağlanmasıyla olanaklı hale gelebilecektir. Bu nedenden dolayı bu konuda öğretmenlere de büyük sorumluluk düşmektedir ki bunların en başında alçakgönüllü olmak gelmektedir (İnal, 1999, s.143).

## 2.10. Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Öğretmen ve Öğretmenin Dikkat Etmesi Gereken Önemli Hususlar



Şekil 2.3. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen ve öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli hususlar, CDVEC, 2012, s.11'deki şekilden uyarlanarak oluşturulmuştur.



Bu alt bölüme niçin böyle bir şekilde başlandı? Bu şekil hangi mesajları vermektedir? Birinci mesaj, öğretmenin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde merkezi bir rol oynadığıdır. Bundan dolayı öğretmenlerin bu konuların ele alınmasına olanak verecek bazı özelliklere sahip olmaları ve bazı önemli hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. İkinci mesaj, öğretmenin aynı zamanda okul kültürü, ailelerin beklentileri, toplumsal şartlar ve eğitim politikası gibi faktörlerden etkilendiği ve böyle bir ortamda sınıfı yönettiğidir. Bununla beraber bu faktörlerin dışında daha önce de belirtildiği gibi tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde başka birçok zorluk da bulunmaktadır. Üçüncü mesaj ise bütün bu faktör ve zorluklara rağmen öğretmenlerin bu konular ele alınırken amaçlarını açık bir şekilde ortaya koyma, uygun rolleri benimseme, uygun öğretim yöntem, teknik, yaklaşım ve stratejilerini kullanma ve uygun bir sınıf ortamı oluşturma gibi belirli hususlara dikkat etmeleri halinde söz konusu zorlukların üstesinden gelebilecekleridir (CDVEC, 2012, s.11-12). Bu mesajlardan ikincisi daha önce ele alındığı için burada diğerleri hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

### **2.10.1. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen**

Öğretmen öğretim programının merkezinde yer alır. İyi öğretim hedefleri ve iyi hazırlanmış bir öğretim programı etkili ve ilgi çekici bir sosyal bilgiler/tarih öğretimi için elbette gereklidir ama bunlar tek başına yeterli değildir. Öğretim faaliyetlerinde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi için programın uygulanmasında etkili olan öğretmen davranışları çok önem taşımaktadır (Lockwood, 1996, s.28). Bu durum tartışmalı ve hassas konular için de geçerlidir hatta öğrenciler sınıflara bu konularla ilgili değişik kaynaklardan edindikleri farklı bilgilerle geldiklerinden dolayı (Avery vd., 2013, s.107) tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmenin rolü çok daha önemli olmaktadır (Cowan ve Maitles, 2012, s.6; RGS, t,y). Bu nedenden dolayı öğrencilere tartışmalı ve hassas olan konuların üstesinden gelebilmeleri için gerekli olan becerilerin kazandırılmasında öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (PHEC, 2012, s.105).

İyi bir öğretmen, öğrencilerinin tartışmanın, demokrasinin “can damarı” olduğunu anlamalarına, geçmiş ve günümüzün tartışmalı/hassas konularını nasıl araştıracakları/sorgulayacakları ile toplumsal yaşama nasıl katılacaklarını öğrenmelerine

yardımcı olur (Shapiro, 1999, s.5). Ancak öğrencilere söz konusu yeterlik ve becerilerin kazandırılabilmesi için (Oxam GB, 2006, s.1; PHEC, 2012, s.105) öncelikle öğretmenlerin bu konuların öğretimi için gerekli olan bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü bu konuları ele almak, yerel/küresel bağlantıları görmek ve geleceğe bakmak öğretmenlerin hassas ve becerikli olmasını gerektirir (Claire ve Holden, 2007, s.6). Üstelik derslerin içeriğindeki konulardan dolayı sosyal bilgiler/tarih öğretmenleri diğer branş öğretmenlerine göre bu konularla daha fazla karşılaşacaklarından dolayı onların bu becerilere sahip olmaları çok daha önemli olmaktadır (Cline, 1953, s.337). İşte bu sebepten dolayı araştırmamızın bu bölümünde tartışmalı ve hassas konuların ele alan bir öğretmenin sahip olmaları gereken özellikler hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

#### **2.10.1.1. Tartışmalı ve hassas konuları ele alan bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler**

Tartışma ve dolayısıyla tartışmalı ve hassas konuların öğretimi, her şeyden önce bu konuların ele alınmasını üstesinden gelinmesi gereken bir sorun olarak değil, öğrenme için heyecan verici bir fırsat olarak gören öğretmenlere ihtiyaç duyar (Strauss ve Westlund, 2005, s.2). Zaten öğretmenler tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının öğrencilere kazandıracığı yukarıda belirttiğimiz faydalar hakkında bilgi sahibi olduktan sonra onların bu konuları bir sorun olarak görmeleri ve bu konuların öğretiminden heyecan duymamaları çok zayıf bir ihtimaldir. İkinci olarak, bu konuları ele alan öğretmenlerin tartışma ve demokrasi bilincine sahip olmaları gerekmektedir (Kaya, 2010, s.356-357). Çünkü tartışmalı ve hassas konularla öğrencilere kazandırılmak istenen önemli demokratik beceriler ve bu becerilerin kullanılma yeteneğinin artması ancak öğretmenin sınıf ortamında demokratik bir kültürü kurmasına ve sürdürmesine bağlıdır. Böyle bir sınıf ortamında fikirlerin açık ve özgür bir biçimde ifade edilmesi teşvik edilir, sorgulama özgürlüğü sağlanır ve sınıftaki her kişinin onuruna ve değerine saygı duyulur (Patrick, 2003, s.7).

Yukarıda belirtilen özelliklere sahip bir sınıf ortamı da ancak demokratik yaşam için gerekli olan bir dizi temel ilke ve değere sahip olan bir öğretmen tarafından oluşturulabilir (Humes, 2012, s.13). McCully'nin (2006, s.63) belirttiği gibi "bu konularda uygulama yapan öğretmenler, kendi eylemleri ve bu eylemlerin olası

sonuçları üzerinde eleştirel düşünmeye çalışırlar. Onların değerleri liberal ve çoğulculuk değerindedir hatta onlar kutuplaşan toplumlarının değerlerini anlamaya çalışırlar. Bu öğretmenler sınıflarını öğrencileri daha barışçıl ve adil bir toplum için hazırlayan alanlar içerisine dâhil etmek için kararlıdırlar ve öğrencilerinden görmek istedikleri değer ve eylemlere model olma konusunda bilinçlidirler” ki bu türden eylemler de ancak demokratik değerleri tam olarak benimsemiş öğretmenler tarafından gösterilebilir.

Ayrıca tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğrencilere ele alınan konu ile ilgili yeterli derecede arka plan bilgisini sağlamak (Foster, 2014, s.29), konunun analizini yapıp yorumlamak (Cline, 1953, 337) ve öğrencilerin ifade edebileceği hatalı görüşlerin farkına varıp müdahale etmek için (Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.185-186) öğretmenlerin bu konularla ilgili yeterli derecede bilgiye sahip olmaları çok önemlidir (Citizenship Foundation ve Birkbeck, 2010, s.15; Dube, 2009, s.33; Duffy, 1968, s.34; Foster, 2014, s.28; Hahn, 1994, s.216; Humes, 2012, s.21; Kochhar, 2005, s.275; Marcus vd., 2010, s.137; Stradling, 1984a, s.3). Örneğin birçok güncel konu oldukça karmaşıktır. Bu gibi konuların kapsamlı bir şekilde ele anlaşılması için ekonomi, sosyoloji, politika, tarih ve psikoloji gibi alanlarda bilgi sahibi olunması gerekmektedir. Yani öğretmenlerin bu konularla ilgili yeterli donanıma sahip olmaları çok önemlidir ve bu durum da öğretmenlerden önemli gereksinimler talep etmektedir (Stradling, 1984a, s.3). Tarihsel anlaşmazlıkların öğretilmesi de bu gibi konuların genellikle yoğun içerikli olması nedeniyle öğretmenlerin ele alınan konu hakkında kapsamlı derecede bilgi sahibi olmasını gerektirir (Marcus vd., 2010, s.137). Bu nedenden dolayı bir tarih öğretmenin bütün tartışmalı ve hassas konularda yeterli derecede bilgi sahibi olması olanaksız olmakla birlikte, en azından önemli tartışmalı ve hassas konularda bilgi sahibi olması çok önemlidir. Çünkü onların bu konularla ilgili derin anlayış ve bilgiye sahip olmaları tarihsel tartışmaların değer ve kalitesinin artmasını sağlayacaktır (Hahn, 1994, s.209). Ayrıca öğretmenlerin bu özelliğe sahip olmaları öğrencileri tarafından inanılır ve ilgi çekici olarak görülmelerini sağlar ki bu olumlu algı öğrencilerin öğretmenleri için duyabilecekleri güvensizlik eğilimlerini azaltarak tartışmalı ve hassas konuların etkili bir şekilde öğretilmesi olasılığını artırır (Colesente ve Biggs, 1999, s.190-191).

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas olan tarihsel konuları etkili bir şekilde öğretebilmeleri için diğer bir önemli husus onların geçmişle ilgili eleştirel ve disiplinler sorumluluğu teşvik eden bir tarih anlayışını benimsemesidir (Foster, 2014, s.33-34).

Yeni tarih anlayışı olarak da bilinen bu tarih anlayışı ülkemiz programlarında da kendisine yer edinmiştir. Daha önce belirtildiği gibi öğretmenler programlardaki bu anlayışı fark ettikleri zaman zaten en iyi fırsatlar kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu anlayış öğrencilerin bilginin pasif alıcısı olmaktan ziyade tarih süreçlerinde aktif olarak uğraşmalarını gerektirmektedir (HA, 2007, s.4). Bu nedenden dolayı öğretmenlerin, öğrencilerinin geçmişi derslerde pasif olarak aldığı değişmez bir bilgi yığını olarak gören tarih anlayışı yerine, dinamik, yorumlayıcı, sorgulamaya ve incelemeye dayalı bir tarih anlayışını benimsemeleri gerekir. Çünkü ilk anlayış tartışmalı konuları ele alma ihtimalini zayıflatırken ikinci anlayış sadece bunun gerçekleşme ihtimalini arttırmakla kalmayıp bu türden tartışmaların tarih eğitiminin en anlamlı yönü olarak görülmesini sağlar (Foster, 2014, s.33-34). Bu anlayışı benimsemek ayrıca tarih öğretmenlerinin mesleki sorumlulukların gereğidir ve eğer öğretmenler kendi mesleki sorumluluklarının bilincine sahip değillerse tarih derslerinde yapılan tartışmalar büyük oranda doğruluğuna önceden inanılan bilgilerin tekrarına dayalı olacaktır (Kaya, 2010, 356-357).

Ancak çoğu ülkede tarih öğretimi uzun süre bilgi temelli ve didaktik bir yapıya dayalı olarak yürütüldüğünden tarih öğretmenleri sınıflarda öğrencilerle birlikte tartışmalı konuları ele alabilecek yeterli donanıma sahip değillerdir (McCully, 1997). Ülkemiz için de geçerli olan bu durum dünya üzerindeki diğer devletler için de sorundur. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'ndeki birçok öğretmen tarihi bir yorumlama, tartışma ve bilimsel sorgulama süreci olarak gören anlayışla ilgili bir deneyim yaşamamıştır. Birçok sosyal bilgiler öğretmeni tarihçilik dersini veya farklı görüşlerin incelendiği seminer dersini almamıştır. Bazı öğretmen adayları üniversite öğrenimlerinde birincil kaynak belgelerini inceleme deneyimi yaşamamaktadır. Bunun yerine onların deneyimleri tarihin tek görüşünü ileten üniversite hocalarının anlatımıyla elde ettikleri bilgilerini almaya yönelik olmaktadır (Hahn, 1994, s.208). İngiliz üniversitelerinde de ortaöğretim öğretmen adaylarına bu konularda çok iyi tarih eğitimi verilmektedir ancak ilköğretim öğretmenlerinin üniversite eğitimlerinde bu konuların öğretimine az önem verilmektedir (HA, 2007, s.14).

Son olarak tartışmalı ve hassas konuların ele alacak öğretmenlerin kendilerine güvenmeleri ve risk alabilmeleri gerekir (McCully vd., 1999a, s.57-58; McCully, 2006, s.63; Phillips, 2009, s.126, 130). Çünkü daha önce belirtildiği gibi bu konuların öğretimi

öğretmenler için rahat kanunlardan ayrılma anlamına gelir ve bu konuları ele aldıkları için öğretmenlerin başı ağrıyacağı gibi işlerine kaybetme riski bile yaşayabilirler. Bu şartlar altında risk alabilmek hiç kolay bir iş değildir ancak öğretmenler öğrencilerin bu konuların ele alınması sayesinde elde edeceği becerileri göz önünde bulundurduklarında risk alabilmenin ne kadar değerli olduğunu daha iyi anlayacaklardır (Kitson ve McCully, 2005, s.37). Ayrıca Kuzey İrlanda deneyiminin ortaya koyduğu gibi öğretmenlere kurumsal destek verildiği zaman bile risk almaya hazır olan öğretmenlerin olmasının büyük önemi vardır (McCully vd., 1999b). Çünkü öğretmenler tartışmalı ve hassas konularda iş kaygısı dışındaki yaşayabilecekleri çeşitli zorlukları düşünerek de bu konularda kaçınma davranışı gösterebilirler. Ancak tarih öğretmenleri unutmamalıdır ki eğer tarih sınıfları öğrencilerin zihninin açılmasını sağlayacak dolayısıyla onların eleştirel bakabilmelerini sağlayacak potansiyele sahip yerlerden biri ise onlar her zaman görevlerini güvenli bir şekilde yerine getirme kaygısı taşımayıp tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde risk alabilmelidirler (Kinloch vd., 2005, s.2). Üstelik yukarıda değinilen özellikler belki göz korkutucu olabilir hatta bu özelliklerin olağanüstü öğretmenleri nitelediği de düşünülebilir (McCully, 2006, s.53). Ancak ülkemizde veya dünyanın herhangi bir ülkesinde görev yapan bir tarih öğretmenin bu özellikleri edinemeyeceğine yönelik herhangi bir kaygı taşımaması gerekir. Çünkü bu özellikler çağımızın gerektirdiği özelliklerdir ve bu özellikleri kazanabilmek onların mesleki sorumluluklarının gereğidir.

#### **2.10.1.2. Tartışmalı ve hassas konuları ele alan bir öğretmenin dikkat etmesi gereken önemli hususlar**

Eğitimin birçok alanında olduğu gibi tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde de başarıyı sağlayacak kolay bir yol veya evrensel kurallar olmadığı gibi (Barton ve McCully, 2007) “sihirli formüller” de yoktur (Gallo, 1996, s.1). Ancak yine de öğretmenlerin öğrencilerinin benzersiz ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamak için mesleki uzmanlıklarını kullanmaları halinde bu konuların öğretiminde istenilen başarıların elde edilmesi mümkün olabilmektedir (Barton ve McCully, 2007). Bunun için de öğretmenler ilk önce tartışmalı konuların doğasının farkına varmalı ve bunu öğretimlerinde göz önünde bulundurmalıdır (Oulton vd., 2004a, s.414). Yani derslerde yapılan tartışmalar, tarihsel kesinliklere ulaşmaya değil bu konuların doğasına uygun olarak farklı yorumlara ve öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturmalarına yönelik

yapılmalıdır (Kaya, 2010, s.357). Böyle bir uygulamanın yapılabilmesi için de öğretmenlerin bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir.

Tartışmalı veya hassas olan konuları ele alan bir öğretmenin öncelikle amaçlarını açık bir biçimde belirlemesi gerekmektedir (CDVEC, 2012, s.19). Yani bu konuları ele alan bir öğretmenin bu ders neyin gerçekleşmesini sağlayacak? sorusunu düşünmesi lazımdır (Strauss ve Westlund, 2005, s.2). Daha önce belirtildiği üzere tartışmalı veya hassas konuların öğretiminin birçok gerekçesi bulunmaktadır. Bu konuların ele alınması sayesinde öğrenciler tarihin doğasını ve günümüz dünyasını anlayabilecekleri gibi birçok demokratik katılım ve aktif vatandaşlık becerisi elde edebileceklerdir. Ancak bu amaçlar konuya bağlı olarak değişebilir. Örneğin bazı konular, öğrencilerin sorunları çoklu bakış açılarından görmelerini sağlayarak onların tarihin doğasını anlamalarına yardımcı olabilir. Hükümet politikasının eleştirel analizi, mezhepçilik, ırkçılık gibi konularda toplumun çoğunlukla sahip olduğu görüşlere karşı çıkılmasına yönelik bazı konular ise öğrencilerin aktif vatandaşlık becerileri kazanmalarını sağlayabilir (CDVEC, 2012, s.19).

Genellikle tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili tartışmalarda öğretmenler, amaçlarının öğrencilerinin tutumlarını değiştirerek bireysel önyargıyı azaltmak ve daha hoşgörülü bir toplum meydana getirmek olduğunu belirtmektedirler. Ancak öğretmenlerin amaçlarını belirlerken dikkatli olmaları ve beklentileri fazla yüksek tutmamaları gerekmektedir. Özellikle öğrenciler üzerinde aşırı beklenti oluşturulması onların kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olacağından doğru bir uygulama değildir. Ayrıca aynı durum öğretmenler için de geçerlidir. Eğer öğretmenler tutumları/davranışları değiştirmek için baskı altında olduklarını hissetmezlerse ayrıca bu konularda sadece bilinçlendirmeyi sağlamanın ve öğrenciler arasında eleştirel düşünmeyi teşvik etmenin kabul edilebilir bir hedef olduğunun farkına varırlarsa tartışmalı konuları ele alırken kendilerini güvende hissetme ihtimalleri daha fazladır (CDVEC, 2012, s.21). Anlaşılacağı üzere bu konuların öğretiminde amaçların net bir şekilde ortaya konması çok önemlidir ve eğer öğretmenler bu amaçlarını veliler, okul yönetimleri gibi ilgili kesimlere de iyi bir şekilde açıklayabilirlerse tartışmalı veya hassas konularda risk almaları için gerekli olan onay da muhtemelen kendilerine verilecektir (Barton ve McCully, 2007).

Amaçların açık bir şekilde ortaya konulmasından sonra yapılması gereken ele alınacak konunun belirlenmesidir (Harwood ve Hahn, 1990). Konu belirlenirken öğretmenin ilk önce bu konu ile ilgilenmek dersin öğretiminin amaçlarına katkıda bulunabilir mi? sorusunu sorması lazımdır. Bu sorunun cevabı konunun amaçlanan öğrenme çıktıları ile uyumluluğunun onaylanmasını sağlar (Malikow, 2006, s.107). Ayrıca ele alınacak tartışmalı veya hassas konunun öğrencilerin ilgisini çekebilmesi çok önemlidir (Bristol, t,y; Harwood ve Hahn, 1990; Hahn, 1994, s.216). Bundan dolayı örneğin medyada yer alan güncel olaylar ile özellikle popüler televizyon programlarında işlenen konu veya sorunlar sınıfta ele alınabilir (Bristol, t,y). Ya da öğrencilere araştırmak/öğrenmek istedikleri konuları belirleyebilme imkânı verilebilir. Bu imkân öğretmenin kendisinin düzenleyerek oluşturduğu bir tartışmalı konu listesinden öğrencilerin seçim yapması veya bizzat öğrencilerin gazete makaleleri ile siyasi karikatürleri inceleyerek ileriki derslerde tartışmak istedikleri konuları dile getirmeleri yolu ile verilebilir (Web-18). Konu belirlenirken dikkat edilecek diğer önemli hususlar, öğretmenin konu ile ilgili uzmanlığı, öğrencilerin yaş ve olgunluğu ile konunun toplum için taşıdığı önemdir (Harwood ve Hahn, 1990, Smith, 2010, s.118; TDSB, 2003, s.4). Konu belirlendikten sonra son olarak öğretmenlerin ele alınacak konu ile ilgili hazırlıklı olduğundan emin olması gerekmektedir (citizED, 2004). Zaten tecrübeli öğretmenler konu ile ilgili yeterli bir hazırlık yapılmadan iyi bir tartışmanın dolayısıyla tartışmalı veya hassas konuların etkili bir şekilde öğretiminin gerçekleşmeyeceğini çok iyi bildikleri gibi (Hess, 2011, s.72) yapılan araştırmalar da bu durumu ortaya koymaktadır (Foster, 2014, s.33). Bu nedenden dolayı öğretmenin özellikle yeni veya güncel bir konu ele alınırken iyi bir araştırma yapması gerekmektedir (RGS, t, y). Öğretmenin konu ile ilgili gerekli hazırlığı yaptıktan sonraki adım tartışmalı veya hassas olan konuların öğretim boyutudur. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin bu konuların öğretiminde de belirli hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir.

#### **2.10.1.2.1. Öğrencilere farklı bakış açılarının sunulması ve kanıt kullanımı**

Tartışmalı konular, insanların onlar hakkında doğruluğuna kesin olarak inandıkları (Huddleston, 2003, s.4) farklı görüşleri barındıran konulardır. Bu nedenden dolayı herhangi bir tartışmalı veya hassas konuyu ele alan öğretmenin öğrencilerine o konuyla ilgili bütün bakış açılarını/farklı görüşleri sunması gerekmektedir (Burkstrand-Reid vd., 2011, s.684; Citizenship Foundation ve Birkbeck, 2010, s.15; Cotton, 2006,

s.235; Graseck, 2009, s.48; Hand, 2008, s.213, 214; Hand ve Levinson, 2012, s.615-616; HA, 2007, s.5, 20; Harwood ve Hahn, 1990; Hayward, 2011; Huddleston, 2003, s.4; Kelly, 1989, s.368; Kochhar, 2005, s.275; Malikow, 2006, s.108; McCully vd., 1999a, s.55; McCully, 2005; Marcus vd., 2010, s.114-115; NCSS, 1969, s.7; NCSS, 1992; Oulton vd., 2004a, s.415; Oulton vd., 2004b, s.491; Oxam GB, 2006, s.6; PHEC, 2012, s.107; Phillips, 2008, s.238; RGS, t,y; Stradling, 1984a, s.5-6; Stradling, 2003, s.85; Strauss ve Westlund, 2005, s.3; Web-4; Web-19; Web-20). Böyle bir uygulamanın amacı, öğrencilerin bu konularla ilgili yanlış inanışlara yönelmesini önlemek, bireylerin niçin aynı sorun ile ilgili farklı bakış açılarına sahip olduğunu anlamalarını sağlamak, ele alınan konu ile ilgili kendi düşüncelerini ve sorgulamalarını teşvik etmek, tartışmalı konularda araştırma yapmalarını dolayısıyla bu konularla ilgili anlayışlarını arttırmalarına olanak vermek, kendi görüşlerini oluşturabilme, savunabilme ve başkalarını ikna edebilme yeteneğini kazandırmak, çoğulcu demokrasinin doğasını anlamalarına imkan vermek ve bu konuların öğretiminden beklenen sonuçları elde edebilmektir (Citizenship Foundation ve Birkbeck, 2010, s.15; Goodney ve Sun, 2014, s. 252; Graseck, 2009, s.48; Hand, 2008, s.214; HA, 2007, s.8; NCSS, 1992; Oulton vd., 2004a, s.415; Oulton vd., 2004b, s.491; PHEC, 2012, s.107; RGS, t,y; Web-18).

Örneğin Batı ülkelerinde görev yapan bir öğretmenin, Irak Savaşı gibi uluslararası bir çatışma durumunda görüş çeşitliliğinin genellikle Batı medyasında temsil edilenden daha geniş olduğunun farkında olması ve öğrencilerine Batılı medyada olmayan bir dizi görüş ve argümanı sunması gerekmektedir (Huddleston, 2003, s.5). Ya da İngiltere’de K-3 (11-14 yaş) seviyesinde köle ticaretinin kaldırılmasının ele alındığı bir derste bu olay tek bir anlatı olarak sunulmamalıdır. Yani bu olayı sadece beyaz köle karşıtlarına veya siyahi direnişçilere ya da ekonomik nedenlere bağlamak doğru olmaz. Özellikle çok kültürlü bir eğitim ortamında tek bir anlatıya yer vermek değişik geçmişlere sahip olan öğrencilerin yabancılaşma hissi duymalarına neden olma riskini taşımaktadır. Bu nedenden dolayı köleliğin kaldırılmasında etkili olan bütün faktörlerin öğretmenler tarafından öğrencilere sunulması gerekmektedir (HA, 2007, s.20). Türk tarihi açısından düşünüldüğünde Osmanlı Devleti’nin 1. Dünya Savaşı’nda Yemen, Hicaz, Suriye, Filistin gibi cephelerde yenilgiye uğramasının tek veya en önemli nedeni olarak Arapların gösterilmesi yanlıştır. Çünkü bu durum ülkemizde bulunan Arap kökenli öğrenci ve vatandaşların yabancılaşma hissi duymalarına neden olabilir. Şu an



liselerde Tarih 10 adı ile okutulan bir ders kitabında Hicaz ve Yemen Cephesi'ndeki yenilgiler şu şekilde ele alınmaktadır. “*Osmanlı Devleti Arapların İngilizlerle işbirliği yapması üzerine İngiliz kuvvetlerine karşı başarılı olamadı*” (bkz: Turan, İ. Genç, Çelik, C. Genç ve Türedi, 2014, s.216). Ders kitabında bu ifadeleri okuyan bir öğrencinin ve bundan haberdar olan bir velinin yabancılaşma hissi yaşaması muhtemeldir. Başka bir örnek olarak tartışmalı veya hassas bir konuyu ele alan bir öğretmenin hâkim olan tutumları teşvik eden eğilimlere karşı koyması gerekir. Bir konuda kamuoyu özellikle baskınsa bunun başarılabilmesi çok zor olmakla birlikte öğretmen çoğunluğun görüşünü desteklemek zorunda değildir. Onun yapması gereken bütün görüşleri rasyonel eleştiri süzgecinden geçirip öğrencilere sunmaktır (Huddleston, 2003, s.5).

Üstelik bu konularda öğrencilere farklı görüşlerin sunulması çatışmanın yaşandığı veya çatışma ortamından çıkmış topluluklar için de çok önemli faydalar sağlama potansiyeline sahiptir. Bu gibi toplumlarda bazı okullar tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasında büyük zorluklar çıkarabilir. Özellikle öğrencilerin ailelerinin çatışmaların tarafı ile bağlantılı olduğu yerlerdeki okullarda bu durumun yaşanma ihtimali daha fazladır. Bu gibi durumlarda eğer okullar, öğrencilerin güvenli bir ortamda bu konularla ilgili bütün görüşleri eşit bir şekilde duyacakları kurumlar haline getirilirse velilerin veya toplumun görüşlerini zayıflattıkları suçlamalarına karşı kendilerini korumaları daha kolay olur. Hatta karşıt görüşlerin yer aldığı konuşmaların kapasitesinin artırılması şiddetin tırmandığı çatışma durumlarından kaçınmanın en iyi yolu bile olabilir (Huddleston, 2003, s.3).

Tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde öğrencilere farklı bakış açılarının sunulmasının yanında kanıt kullanımı da çok önemlidir (Berg vd., 2003, s.9; McCully vd., 1999a, s.58; McCully, 2006, s.52-53; Oulton vd., 2004, s.506; Smith, 2010, s.116). Hatta tarih derslerinde kanıt kullanılmaması halinde bu konularda istenilen başarının elde edilmesi pek mümkün değildir (HA, 2007, s.4). Çünkü bir konu ile ilgili iki veya daha fazla çelişkili görüşün bulunduğu bir durumda doğrulayıcı delil ile kanıtların desteğinin sağlanması (Hand, 2008, s.217) hem öğretmenlerin elini güçlendirip onların tartışmalı hassas konularda rahat hareket etmelerini sağlar hem de öğrencilerin yakın çevrelerinden bu konularla ilgili tek taraflı olarak duydukları popüler

yorumları güçlü bir şekilde benimseyip onaylamalarını önler (Kitson ve McCully, 2005, s.34).

Amerika veya İngiltere’de görev yapan bir sosyal bilgiler/tarih öğretmenin 11 Eylül saldırılarından sonra ortaya çıkan İslamofobi düşüncesinden dolayı, yakın bir zaman önce gerçekleşen Paris saldırılarından sonra İslamofobinin Avrupa ülkelerinde tekrar güçlenme ihtimali olasıdır, Haçlı Seferleri, İsrail-Filistin sorunu gibi İslam tarihi ile ilgili bir konuyu ele alabilmesi veya öğrencilerinden bu saldırılarla ilgili gelecek bir soruya cevap verebilmesi çok kolay değildir. Aynı şekilde Avrupa’nın herhangi bir ülkesinde Müslüman öğrencilerin yoğun olarak yer aldığı bir okulda görev yapan bir öğretmenin de bu konuları ele alması öğrencilerinde bulunması muhtemel olan anti Semitizm, anti Amerikan/Avrupa görüşlerinden dolayı zordur. Ancak öğretmenler öğrencilerinde yaygın şekilde bulunması muhtemel olan İslamofobi, anti Semitizm, anti Amerikan/Avrupa görüşlerinin zorluklarından korkmamalı ve bu konularda daha dengeli bir anlayış oluşturmak için derslerini kanıt temelli yürütmelidirler (LP 9/11, s.2). Böyle bir uygulama öğretmenlerin yaşayabileceği muhtemel zorlukların üstesinden gelebilmesine yardımcı olacağı gibi öğrencilerin de bu konularla ilgili daha iyi bir anlayış elde etmelerini sağlayabilecektir.

Eğer söz konusu sosyal bilgiler/tarih öğretmenin sınıfında İslamofobi düşüncesi yaygın ise öğretmenin dersini kanıt etrafında odaklandırması öğrencilerin gerekçeli argüman oluşturmalarına yardımcı olacağı için olumlu sonuçlar verecektir. Ayrıca bu öğretmenin ön yargılarla da mücadele etmesi gerektiğinden Müslüman aşırılık yanlıları ile diğer Müslümanlar arasında ayrımı ortaya koymak için de kanıt kullanması gerekmektedir. Öğretmen bunu gerçekleştirmek için Müslüman olmayanların katıldığı diğer terör örneklerini ele alarak derslerindeki araştırmayı genişletebilir. Ayrıca 11 Eylül’ün kurbanları arasında Müslümanların da olduğunu ve dünyanın dört bir yanından Müslüman ülke ve örgüt liderlerinin saldırının hemen ardından hızlı bir şekilde bu olayları kınadığını vurgulayıp bu kınama haberlerini internetten elde edip öğrencilerine sunabilir. Yine öğretmenin öğrencilerini, 11 Eylül saldırılarından sonra sıradan Müslümanların Avrupa ülkelerinde veya dünyanın diğer başka yerlerinde günlük yaşamlarında bu olaylardan nasıl etkilendiklerini göz önünde bulundurmaları konusunda düşündürmesi gerekir. Bunu gerçekleştirmek için de öğretmen Müslümanların yaşadıkları söz konusu olumsuz etkilere yönelik gazetelerden,

internetten, televizyon haberlerinden elde edebileceği örnek olayları kanıt olarak sunabilir (LP 9/11, s.2,4).

Eğer söz konusu sosyal bilgiler/tarih öğretmeninin sınıfında Müslüman öğrencilerin sayıca fazla olmasından dolayı anti Semitizm, anti Amerikan/Avrupa düşüncesi yaygın ise yine dersin kanıt temelli yürütülmesi gerekmektedir. Çünkü bu öğrencilerin söz konusu saldırılarla ilgili bazı medya organlarının yayınlarında Müslümanlara yönelik olarak düşmanlık ifadeleri ile karşılaşması muhtemel olduğundan onların kuvvetli ve aşırı görüşler geliştirmeleri olasıdır. Bundan dolayı öğretmenin böyle bir ortamda öğrencilerin sahip olduğu deneyimlerden uzak örnek olayları kanıt kullanması gerekir. Ayrıca anti Amerikan/Avrupa duygularının oluştuğu bir ortamda buna karşı 11 Eylül veya Paris saldırılarının kurbanlarının örnek olayları da çeşitli medya organlarından elde edilerek kanıt olarak sunulabilir (LP 9/11, s.2,4).

Anlaşılabacağı üzere tartışmalı veya hassas olan konularda görüşlerin kanıt ile desteklenmesi hem öğretmenlerin elini güçlendirip onların tartışmalı hassas konularda rahat hareket etmelerini sağlama hem de öğrencilerin bu konularla ilgili ailelerinden, toplumlarından edindikleri tek taraflı popüler yorumların güçlenip onaylanmasını önleme potansiyeline sahiptir. Ayrıca kanıt kullanımı bu konuları ele almadaki zorluklardan biri olan duygu engelini ortadan kaldırma (McCully, 2005), öğrencilerin bu konularda kendi düşüncelerini oluşturabilmesini sağlama (NCSS, 1992), öğrencilere tahmin veya ön yargıya dayalı açıklamaların yapılmasının yanlışlığını gösterme (Smith, 2010, s.116) ve son olarak öğrencilere abartıya dayalı olan ile güvenilir olan bilgiyi ayırt edebilme becerisini kazandırabilme (Web-21) hususlarında da önemli faydalar sağlayabilir. İlgili bölümde ayrıntılı olarak ele alındığında görüleceği üzere tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde öğrencilere çoklu bakış açısının sunulması ile kanıt kullanımı çok önemli olduğu için bu konular ele alınırken çok yönlülük ve sorgulama yaklaşımının kullanılması gerekmektedir. Bu iki yaklaşım hakkında bilgi verildiği zaman çoklu bakış açısı ve kanıt kullanımı konularına daha ayrıntılı olarak değinilecektir.

### 2.10.1.2.2. Öğrencilerin kültürel arka planlarını bilmek ve kişisel yaşam öykülerine duyarlı olmak

Tartışmalı veya hassas olan konularla ilgili her öğrencinin aynı bakış açısı ile okula gelmediğinin farkında olmak çok önemlidir. Bu nedenden dolayı eğitim ortamlarında farklı tecrübelerin, kültürlerin ve öğrenme biçimlerinin dikkate alınması gerekir (Carr, 2007, s.16). Ancak özellikle çok kültürlü toplumlarda öğrenci gruplarında çeşitliliğin giderek artması eğitimcilerin, öğrencilerinin okul ortamına gelmeden önce hangi arka plana sahip olduklarını anlamalarını zorlaştırmaktadır. Öyleyse, öğretmenlerin bunun tamamen bilinmesi mümkün olmasa bile, tartışma yaratabilecek konuları önceden görmeleri ve buna göre planlama yapmaları çok önemlidir (Web-3). Örneğin Balkan devletlerinin 1980 savaşlarındaki politikaları veya Irak'ın 2003 yılındaki işgali, çatışmanın her iki tarafında yer alan ülkelere mensup ya da farklı dini ve siyasi bağlantıları olan öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta oldukça tartışmalı hale gelebilir (Web-4).

Başka bir örnek olarak, sınıfında hem Yahudi hem de Müslüman öğrenci bulunan bir öğretmenin Ortadoğu'daki gelişmeleri özellikle hassas bir şekilde ele alması gerekecektir (Humes, 2012, s.19). Amerika'nın Irak'taki varlığı ile ilgili duygulu bir ifade bölgede herhangi bir yakını bulunan bir öğrenci için de acı verici bir söylem olabilir (Malikow, 2006, s.107). Yine çevresel sorunların ele alındığı bir sosyal bilgiler/coğrafya dersinde veya silahlı gücün kullanılması ile ilgili bir sorunun tartışıldığı tarih dersinde öğrencilerin ebeveynlerinin petrol sanayisi veya silahlı kuvvetlerde çalışabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır (Humes, 2012, s.19). İngiltere'de okuyan bir öğrenci Londra'da 2005 yılındaki 7 Temmuz saldırısında aile üyelerinden birini veya bir arkadaşını kaybettiğinden dolayı üzüntü duyuyor olabilir (LP 9/11, s.2,4). Böyle durumlarda öğretmenlerin öğrencilerin hassaslığını göz önünde bulundurup (citizED, 2004) ele alınan konudan etkilenebilecek olan öğrencilere karşı duyarlı olmaları gerekmektedir (RGS, t,y). Çünkü bu konuların öğretiminde öğrencilerin kişisel yaşam öykülerinin beklenmedik duyguları ortaya çıkarma olasılığı her zaman vardır. Öğretmenler her zaman bu olasılığa karşı hazırlıklı olmalı ve öğrencilerin bu konuların öğretilmesi sırasında gösterebilecekleri gerginlikleri ortadan kaldırabilmek için onlara yeterli desteği verebilmelidir (McCully, 2005).

Bu nedenden dolayı bu konularda etkili öğretim uygulamaları yapan öğretmenler öğrencilerinin özgeçmişlerini (McCully, 2005) ve kişisel yaşam öykülerini araştırır. Bu kategoride yer alan öğretmenler söz konusu olan bilgileri elde etmek için ilk derslerinde sınıfa öğrenci bilgi formları dağıtırlar (Web-5). Çünkü etkili öğretmenler kişisel yaşam öykülerinin bizim kim olduğumuzu ve sahip olduğumuz değerleri şekillendirdiğini ve bu yaşam öykülerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından ifade edilmesinin diğerlerinin bakış açılarının dikkate alınarak düşüncelerin yansıtılması için önemli bir araç vazifesi göreceğinin farkındadırlar (McCully vd., 1999a, s.54). Ayrıca onlar tartışmalı veya hassas konuların öğretiminde geçmiş deneyimlerin ve özgeçmişlerin uygun bir şekilde ele alınmasının hem bu konularla ilgili daha fazla bilgi edinilmesini hem de elde edilen bilgilerin çeşitliliğini sağlayacağını da çok iyi bilmektedirler (McCully vd., 1999b). Son olarak kişisel yaşam öykülerinin paylaşılması güven ortamını oluşturmak için de önemlidir. Kişisel yaşam öyküleri dürüst ve samimi bir şekilde ifade edildiği zaman bu öykülerden rahatsız olabilecekler üzerinde bile etkili olacağından (McCully, 2005), öğretmenlerin tartışmalı veya hassas konuların öğretiminde öğrencilerin kendi yaşam öykülerinin açık paylaşımını teşvik eden etkinlikleri kullanması gereklidir (McCully vd., 1999a, s.55).

#### **2.10.1.2.3. Duygularla başa çıkarak duygu engelini ortadan kaldırmak**

Geçmiş olaylar, sorunlar ve kişiliklerle ilgili tarihsel anlaşmazlıklar ve tartışmalar güçlü duygusal hisler uyandırır (Lim, 2014, s.184). Bu nedenden dolayı tartışmalı veya hassas konuları ele alan öğretmenlerin bu konuları çevreleyen duygular ve hisler ile onların sonuçlarının farkında olması gerekmektedir (McCully vd., 1999, s.54; Zembylas ve Kambani, 2012, s.109). Çünkü bu duygular/hisler tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasını zorlaştırmaktadır. McCully'nin (2005) ifade ettiği gibi tartışmalı kamusal sorunlar olarak nitelendirilen nükleer silahsızlanma, çocuğun suç işlemesi gibi kamusal sorunlar genellikle keskin görüşlerin ortaya çıkmasına neden olsa da bu konular soruşturmaya vurgu yapılarak, kanıta dayalı olarak ve gerekçeli görüş geliştirilmesi ile sınıflarda rahat bir şekilde ele anabilirler.

Ancak özellikle bölünmüş bir toplumda öğrencilerde eleştirel nesnel muhakemeyi geliştirmek için tarihsel tartışmaları ele almak “etnik veya kültürel kimlik anlamları ile öğrencilerin kalbine girilerek duygu yüklü yanıtların oluşmasına neden olunacağından” bu konuların aşırı şekilde hassas hale gelmesine neden olur (McCully,

2005; McCully, 2006, s.52). Korku ve öfkenin güçlü duyguları ile yüzleşmek veya birinin travmatik deneyimlerine katılımın ötekiler için acıklı bir durum olması bölünmüş bir toplumda tartışmalı konularla ilgili kaçınılmaz bir durumdur. Geçmişin olayları ile sorunların çatışan değerleri/yorumları bölünmüş toplumlarda derin şekilde hissedilir ve böyle toplumlarda bir kesim kendisini kurban olarak algılamakta diğer kesim fail olarak görülür (Zembylas ve Kambani, 2012, s.109). Bundan dolayı bölünmüş bir toplumda kurbanlar ve failer arasındaki bu ikilikler genç nesillerde sık sık devam ettirildiği için tarih eğitimi tartışmalı ve hassas olabilir (Gallagher, 2004; Zembylas, 2008'den Akt: Zembylas ve Kambani, 2012, s.109).

Ayrıca Kuzey İrlanda'da olduğu gibi çatışma durumlarını ele alan eğitimciler yüksek derecede duygu yüklü ortamlarla karşılaşır. Birçok kişi doğrudan ailesinde veya yakınları arasında ölüm ve yaralanma etkisini yaşamıştır (McCully, 2006, s.53). Görüldüğü gibi bu gibi ülkelerde geçmişin doğrudan doğruya güncel olaylarla bağlantısının kurulabilmesinin bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Çünkü bu ülkelerde tarih sadece akla dayalı bir ders değildir aynı zamanda büyük tartışmalı olaylarla ilgili merkezi ikilemler hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde güçlü duygular uyandırmaktadır. Kuzey İrlanda'da bu engelin aşılması için bazı öğretmenlerin bir konuyu ele almadan önce kendi ön yargıları ve bağlantılarının farkına varabilmeleri amacıyla diğer tarafta yer alan öğretmenlerle birlikte çalışmasına olanak verilmiştir ve onlar da bu uygulamayı kendileri için yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir (Low-Beer, 1999, s.10).

Eğer Kuzey İrlanda'da veya bu şekilde bölünmüş toplumlarda, görev yapan öğretmenler öğrencilerini özellikle günümüzle bağlantılı olan tartışmalı veya hassas olan konularla meşgul etmek istiyorlarsa öğrencilerinin duygusal tepkileri ile uğraşabilmek için hazır olmalıdırlar (Barton ve McCully, 2007). Bu nedenden dolayı başkalarının duygularını ele alabilmek için duyarlı olabilmek öğretmen eğitiminin gerekli bir parçası olabilmelidir (Low-Beer, 1999, s.10). Pratik düzeyde bu önemlidir çünkü öğretmenler öğrencilerinin duygusal tepkilerini olumlu bir şekilde cevaplayamazlarsa bu durum kanıt ve argümanın önemini dikkate alma noktasında bir engel olarak hareket edebilir (Barton ve McCully, 2007). Bunun tam tersi olarak bu duyguları mümkün olduğunca hafifletebilmek ise öğrencilerin bu konularla ilgili etkili bir öğrenme ile meşgul olabilmeleri için çok önemlidir (McCully, 2006, s.52).

#### **2.10.1.2.4. Önce daha az tartışmalı ve hassas konuları ele almak ve uygun olduğunda uzak ve karşılaştırmalı olayları kullanmak**

Öğretmenlerin özellikle çok sıcak olarak kabul edilen tartışmalı ve hassas konuların ancak çok iyi deneyime sahip olan öğretmenler tarafından ele alınabileceğinin (Kochhar, 2005, s.275) ve mentor olarak ifade edilen bu öğretmenlerin oldukça tartışmalı olarak görülen bu konuları ele almadan o konulara değinilmemesi gerektiğinin (citizED, 2004) bilincinde olabilmeleri çok önemlidir. Bu nedenden dolayı özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler öğrencileri ile birlikte ilk başta daha az tartışmalı veya hassas olan konuları ele alarak bu konuda deneyim kazanmalıdırlar (McCully, 2005). Örneğin yeni göreve başlayan bir öğretmen hemen en karmaşık ve tartışmalı olan konular yerine öncelikle yerel düzeydeki basit sorunları ele almalıdırlar (Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.186). Ya da tartışmalı olan konuları öğrencileri ile birlikte belirleyip daha sonra bu konuları daha düşük duyarlılığa sahip olandan daha hassas olana doğru sıralayıp bu hiyerarşiye göre öğretmelidirler (Ersoy, 2010, s.331).

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı veya hassas konuları ele alırken dikkat etmeleri gereken diğer bir önemli husus uygun zamanlarda uzaklaştırma stratejilerini kullanmaktır. Şöyle ki bir konu/sorun toplum içinde oldukça hassasiyet oluşturduğu zaman veya bir konu sınıfta önemli duygusal yoğunluk oluşturduğu zaman veya sınıf kutuplaştığı zaman ortamın “ısıtım” hızla düşürmek için öğretmenler uzaklaşma/uzaklaştırma stratejilerini kullanmalıdırlar. Bu stratejide genellikle başka bir ülkede yaşanan bir olaydaki benzerlikler ve paralellikler incelenir, örneğin Kuzey İrlanda ve Kıbrıs’ın durumunun karşılaştırılması veya zaman içinde geriye doğru gidilerek sınıfta tartışılan konunun tarihine/gelişimine bakma yoluna gidilebilir (Stradling vd, 1984, s.113; Stradling, 2003, s. 84). Bu strateji çeşitli ülkelerin tarih öğretiminde kullanılmaktadır. Örneğin Franco dönemi İspanya’nın tartışmalı ve hassas olan konularından biridir. 1930’lardan 1975’te Franco’nun ölümüne kadar geçen dönemin deneyimleri birçok yetişkinin yaşamını etkilediğinden dolayı hala hafızalarda yaşamaya devam etmektedir ve bu dönem birçok acı ile çok tartışılan bir miras bırakmıştır. Bu dönemle ilgili farklı görüşler günümüze kadar gelmiştir ve İspanya’da günümüzde çeşitli gazetelerde yer alan anma reklamlarının gösterdiği gibi bu görüşler geçmişin olduğu kadar günümüzün de bir parçasıdır. İspanya’daki tarih derslerinde

Franco dönemi ele alınırken aynı zamanda İtalyan ve Alman faşizmi de incelenmektedir. Yine İspanya'daki demokratik kurtuluş mücadelesi ele alınırken Yunanistan ve Portekiz'in verdiği benzer mücadelelere de değinilmektedir. Bu uzaklaştırma stratejisi sayesinde Franco dönemi daha geniş bir tarihsel bağlam içerisinde de ele alınabilmektedir (Low-Beer, 1999, s.6, 7).

Ayrıca bölünmüş bir toplumda öğrenciler diğer tarafın görüşlerine kapalı olabilmektedir. Böyle bir durumda karşılaştırmalı veya uzak yerlerle ilgili bir çalışma öğrencilere alternatif görüşleri sunmak için yardımcı olabilir. Örneğin Kuzey İrlanda'da tartışmalı konuların ele alınması ile ilgili önemli bir proje olan Schools' Cultural Studies Project (SCSP), öğrencilerden kendi toplumlarındaki çatışmaları incelemeyen zaman ve mekân olarak uzakta bulunan toplumların çatışmalarını incelemesini istemiştir. Bu nedenden dolayı programda yer alan çalışma grupları Kıbrıs ve İsrail gibi toplumsal bölünmelerin ve çatışmaların yaşandığı diğer bölgelere belirli aralıklarla seyahat etmişlerdir. Ayrıca SSCP programında yer alan öğrencilerden ırkçılık faaliyetlerinin yaşandığı Afrika'yı araştırmaları da istenmiştir (JEDI, 2002, s.32-34'den Akt: McCully, 2005).

#### **2.10.1.2.5. Aşırı görüşlerin ifade edilmesine olanak vermek**

Tartışmalı konular doğaları gereği çözüme kavuşturulamamış olsa da bu durum tartışmalı bir konu ile ilgili bütün görüşlerin eşit derecede değere sahip olduğu anlamına gelmez. Bazı görüşler yanlış delillere dayalı olabilir veya hatalı muhakeme içerebilir. Bazen bir öğrencinin düşüncesi tüm eğitimde verilen bilgilere dayalı olan genel değerlere aykırı olabilir. Örneğin bir öğrenci ırkçı görüşler ileri sürebilir (Hayward, 2011). Hatta saldırgan görüşlerin sınıfta ifade edilmesi yaygın bir durum olmasa da her an için böyle bir durumla karşılaşmak olasıdır ki bu görüşler bir anda sınıf atmosferinin ısınmasına neden olabilir (citizED, 2004).

Ancak öğretmenler bu gibi uygun olmayan görüşlerle karşı karşıya kalmaktan korkmamalıdır. Öğretmenler böyle bir söz söyleyen öğrenciyi izole etmemeli ve aşağılamamalıdır. Çünkü burada önemli olan ifade edilen görüşün izole edilmesidir (LP 9/11, s.3). Bunun için öğretmenler sınıfın ısısını düşürmek için odağı daha az soyut ve daha az kişisel hale getirmeye çalışmalıdırlar (citizED, 2004). Üstelik Kuzey İrlanda



gibi çatışma ortamından çıkmış veya çatışma durumunun yaşandığı, toplumsal bölünmelerin var olduğu ülkelerde görev yapan öğretmenlerin diğer ülkelerde görev yapan meslektaşlarına göre bakış açılarının daha geniş aralıklarda ifade edilmesine olanak vermeleri gerekmektedir. Öğretmenler genellikle öğrencilerin şiddet ve açıkça belli olan ön yargıları kabul etmemelerini ve dile getirmemelerini isterler. Ancak öğretmenler öğrencilerine bu konularda tartışma olanağı vermediği zaman onların bu yeterlikleri kazanabilmesi çok zordur (Barton ve McCully, 2007).

Bundan dolayı eğer öğrenciler tartışmalı ve hassas konularda aşırı görüşler ifade ederlerse öğretmenler bu gibi görüşlere mantıklı ve kanıta dayalı argümanlarla karşı koymalıdır (LP 9/11, s.3). Ayrıca öğretmenler öğrencilerin tartışmalı veya hassas olan bir konuda kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevapları mutlaka uygun gerekçelerle desteklemelerini istemelidirler ve öğrencilere bu gerekçelerin sorgulamaya açık olduğu bilincini kazandırmalıdır (Hayward, 2011). Son olarak yukarıda belirtildiği gibi tabii ki öğretmenler çok gerekli durumlarda öğrencilerin uygunsuz görüşlerini sansürleyip tartışmaya son verebilmelidirler. Çünkü böyle yapılmaması halinde sınıftaki bütün öğrencilerin bu görüşlerden etkilenme riski bulunmaktadır (LP 9/11, s.3). Ancak eğer öğretmenler gerçekten demokratik tartışmanın ve tartışmalı/hassas konuları ele almanın değerli olduğuna inanıyorlarsa başlangıçta ön yargılı hareket etmektense bu konuları ele almanın daha iyi fikirlere yol açacağına inanmalıdırlar. Öğretmenler şüphesiz yine sınırlar koyacaklardır ama bu sınırların Kuzey İrlanda veya bu ülke gibi toplumsal bölünme ve çatışmaların yaşandığı ülkelere göre diğer ülkelere göre daha geniş olması gerekmektedir (Barton ve McCully, 2007).

### **2.10.1.3. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen rolleri**

Öğrencilerin tartışmalı veya hassas olan konularda etkili bir şekilde teşvik edilebilmesi için öğretmenlerin uygun rol/rolleri hakkında ne söylenebilir? (Lockwood, 1996, s.30). Her şeyden önce bu türden konuların öğretimini yürütmek beceri ve pratik gerektiren bir sanattır (Harwood ve Hahn, 1990). Çünkü öğretmenler bu konuları ele alırken bir ders veya ünite ne zaman ve hangi rolleri benimseyeceklerini hızlı bir şekilde karara bağlayabilmelidirler. Üstelik öğretmenlerin benimseyecekleri rollerden biri herhangi bir bağlam için çok uygun iken başka bir bağlam için hiç uygun

olamayacağından bu rollerin bilinçli bir şekilde belirlenebilmesi de çok önemlidir (Lockwood, 1996, s.28, 30).

Bu nedenden dolayı öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konularla ilgili rollerini belirlerken sağlam gerekçeleri olmalıdır. Çünkü bazı roller ele alınan anlaşmazlıkla ilgili öğrencilerin istenen sonuçları elde etme olasılığını artırırken bazı roller böyle bir başarının elde edilmesini engelleyebilir. İlgili literatürde öğretmenlerin bu konuların öğretiminde benimseyebilecekleri rollere ilişkin değişik tanımlamalar bulunmaktadır. Yani aynı rol farklı kaynaklarda farklı şekillerde isimlendirilmektedir. Ayrıca bu rollerin sayısı da bir kaynaktan diğerine değişebilmektedir (bkz: CDVEC, 2012, s.26; citizED, 2004; Fiehn, 2005, s.13; Harwood, 1997'den akt: Oxam GB, 2006, s.7 ve Smith, 2010, s.118; Lockwood, 1996, s.29-30; Stradling, 1984 vd., s.111-112; TIDE, t,y). Araştırmada öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konularda benimseyebilecekleri roller mümkün olduğunca değişik kaynaklardaki bilgilerin sentezlenmesi sonucu ortak bir isimle sunulmaya çalışılmış ve sadece bir veya iki kaynaktan yer alıp diğer kaynaklarda hakkında bilgi bulunmayan bazı roller ele alınmamıştır.



Şekil 2.4. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde öğretmen rolleri. CDVEC, 2012, s.26; citizED, 2004; Fiehn, 2005, s.13; Oxam GB, 2006, s.7; Smith, 2010, s.118; Stradling vd., 1984, s.112; TIDE, t,y'daki bilgilerden yola çıkılarak ve büyük oranda CDVEC, 2012, s.26'daki şekile bağlı kalınarak oluşturulmuştur.

✓ **Tarafsız Başkan:** Bu roldeki öğretmen tartışmalı veya hassas konular ele alınırken adil bir şekilde tarafsız başkan rolünü benimser (Fiehn, 2005, s.13; Stradling vd., 1984, s.111). Ayrıca bir öğretmen bu rolü benimsediği zaman asla konu ile ilgili kendi görüşünü açıklamayıp (CDVEC, 2012, s.26; Hayward, 2011) bir kolaylaştırıcı gibi hareket eder (citizED, 2004). Öğretmenin bu rolü benimsemesinin bazı faydaları bulunmaktadır. Bu rolü benimsemek öğretmenin sahip olduğu ön yargıların etkisini en asgari seviyeye indirir, herkese tartışmaya katılmak için bir şans sunar, açık uçlu bir tartışma için olanak sağlar ve öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesini sağlar. Ancak bu rolün öğrencilerin bu yaklaşımı yapmamacık bulabilme ihtimalinin olması, etkili olamaması halinde öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye zarar verilmesi, öğrencilerin öğretmenin bu rolüne alışabilmesi için uzun zamana ihtiyaç duyulması, öğrencilerin sahip olduğu tutum ve ön yargıların güçlenmesine yol açabilmesi gibi bazı zayıf yanları da bulunmaktadır (TIDE, t,y). Ayrıca her ne kadar ortak akıl normal olarak öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konularda tarafsız olmaları gerektiğini söylese de gerçekte bunun başarılabilmesi hemen hemen imkânsızdır. Çünkü öğretmenler kullandıkları dil, ses tonu ve beden dilleri ile bir şekilde bakış açılarını belli ederler (CDVEC, 2012, s.28).

✓ **Denge:** Bu yaklaşımda öğretmen öğrencilere bir dizi görüş ve materyal sunar (Fiehn, 2005, s.13; Stradling vd., 1984, s.112). Öğretmen sunacağı bu görüşlerden herhangi birine kişisel olarak katılmasa bile (Hayward, 2011) farklı görüşleri açık bir şekilde ortaya koymalıdır (citizED, 2004). Bu rolü benimsemek, öğretmenin öğrencilerine hemen hiçbir sorunun siyah-beyaz olmadığını gösterebilmesinde ve sınıfın bir konu üzerinde kutuplaştığı durumları ortadan kaldırabilmesinde yardımcı olabilir. Ancak bu rolün bir strateji olarak kullanımı sınırlıdır. Çünkü öğretmenin denge rolünü benimsemek için farklı görüşleri sunması yanlış anlaşılmalara yol açabileceği gibi yanlış kullanılması halinde öğretmen merkezli derslerin oluşmasına da neden olabilir (TIDE, t,y).

✓ **Görüşünü Beyan Eden:** Bu roldeki öğretmen tartışmalı veya hassas olan konuyu ele alırken görüşünü ifade eder (Fiehn, 2005, s.13; Stradling vd., 1984, s.111). Öğretmen bu rolü bir konuda sağlam görüşleri varsa oynar ve bundaki amacı öğrencilerine kendisinin konunun neresinde olduğunu gösterebilmektir (CDVEC, 2012, s.26). Bu rolün öğrencileri öğretmenlerinin bir konu hakkında ne düşündüğünü

önceden tahmin etmeye yöneltme ve onların öğretmenlerinin bir konunun neresinde olduğunu belirtmesi nedeniyle ondaki önyargıları önceden görebilme (TIDE, t,y) ile öğrencileri açık ve düşünceye dayalı bir diyalogun içine çekebilme (McCully vd., 1999a, s.58) gibi bazı olumlu yanları vardır. Ancak bu yaklaşımın aynı zamanda öğretmenden farklı düşünen öğrencilerin görüşlerini ifade etmelerini kısıtlayabilme ve öğrencilerin bir konu hakkında öğretmenlerinden farklı düşünmelerine rağmen onun düşüncesini açıklamasından dolayı inanmadıkları bazı düşünceleri savunmalarına neden olma gibi bazı olumsuz yanları da bulunmaktadır (TIDE, t,y). Ancak eğer öğretmenler kendi düşüncelerini açıkladıklarında öğrencilerine onlardan kendilerinin ifade ettikleri düşünceleri tekrarlamalarını beklemediği bilgisini verirse bu olumsuzlukların ortaya çıkma ihtimali azalabilir (Humes, 2012, s.20).

Bu yaklaşım, bazı konular için uygun olmasına rağmen bazı konular ve özellikle küçük yaştaki öğrenciler için daha az uygundur. İdeal olarak öğretmenin sadece düşüncelerin geliştirildiği ve öğrenciler arasında görüş alış verişinin teşvik edildiği bir derste görüşünü açıklaması gerekir. Çünkü öğrenciler genellikle öğretmenin sahip olduğu düşünceye çok ilgi duyarlar (citizED, 2004). Bu nedenden dolayı sınıflarında tartışmalı konularla ilgili düşüncelerini söyleyen öğretmenlerin öğrencilerine kendi fikrinin de sadece bir görüş olduğunu açıkça belirtme ve kendi fikrinin dayandığı kanıtları ortaya koyma konusunda istekli olmaları gerekmektedir (Harwood ve Hahn, 1990). Anlaşılacağı üzere öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konularda görüşlerini belirtebilmesi bazı olumsuz sonuçlara yol açabileceğinden onların sınıfa girmeden önce ele alacağı tartışmalı veya hassas olan konu hakkında görüşlerin açıklayıp açıklamayacağını düşünmesi çok önemlidir (citizED, 2004; Hayward, 2011).

Hatta bu durum tartışmalı veya hassas konular ele alınırken öğretmenlerin almak zorunda oldukları en önemli ve zor kararlardan biri olduğu için (Hess, 2005, s.47; Waterson, 2009, s.4) bu konularda öğretmenlerin görüşlerini açıklama sorunu hem öğretmenler arasında hem de ilgili literatürde tartışmalara yol açmaktadır (Hess, 2005, s.47) ve bu konuda değişik görüşler bulunmaktadır. Bazı eğitimci, yazar ve kuruluşlar, öğretmenlerin kendi görüşlerini öğrencilerine telkin/empoze etmemesi, onların otorite figürü olmalarından dolayı düşüncelerinin öğrenciler üzerinde etkili olabilmesi, öğrencilerin alternatif düşüncelere zihinlerini kapanmasına neden olması

ve öğretmenin öğrencilerin velileri ile çatışmaya girme ihtimali olmasından dolayı bu konuda kendi görüşlerini açıklamaması gerektiğini savunmaktadır (Humes, 2012, s.20; Kelly, 1962, s. 142; Oulton vd., 2004a, 417; PHEC, 2012, s.105; Stenhouse, 1969; Stradling, 1984a, s.9).

Öğretmenin tartışmalı konuların öğretiminde bu şekilde tarafsız kalmasını önermek öğrencilerin bir sorun ile kendi düşüncesini oluşturmada özgür olduğunu savunan eğitime liberal bir bakışın yansımasıdır. Ayrıca öğretmenin böyle bir pozisyonda kalmasını isteyenlerin en önemli gerekçelerinden biri yukarıda belirtildiği üzere onların otoriter konumlarını kullanarak öğrencilere kendi sahip oldukları bilgileri empoze/telkin etmelerini engellemektir (Oulton vd., 2004a, s.417). Çünkü bu türden konuların öğretiminde öğretmenlerin kararlı bir şekilde görüşlerini açıklaması potansiyel olarak telkin riskini taşımaktadır (Stradling, 1984a, s.9).

Tarih dersi özelinde düşünüldüğünde öğretmenlerin de bir tarih ve dünya görüşünün olduğu kaçınılmaz bir gerçektir. Bu tabii ki normal bir durum olmakla birlikte ülkemizde veya dünyanın herhangi bir ülkesinde bir tarih öğretmenin sahip olduğu ideolojiye göre herhangi bir tartışmalı veya hassas konuyu tartışmasız ve eleştirisiz bir şekilde öğrencilerine benimsetmeye çalışması, bu konularla ilgili telkinler yapması ve öğrencileri kendi dünya görüşü ile ilgili yayınlara sevk etme riski vardır. Bu tür bir uygulamanın ülkemiz gibi okuma oranının düşük olduğu, insanların sorgulama ve tartışma kültürüne sahip olmadığı toplumlarda daha fazla olumsuz sonuçlar doğurması kaçınılmaz bir durumdur. Üstelik öğretmenlerin eskiye göre toplumdaki statüsü zayıflasa da hala doğru ve güvenilir olma imajları devam etmektedir (Kaya, 2010, s.356). Bu nedenden dolayı tarih öğretmenlerinin kendi görüşünü ve inancını öğrencilere telkin etmekten kaçınması ve sınıfları partizan blokların, dini mezheplerin veya herhangi türden kişisel propagandanın yapıldığı bir alan olarak kullanmaktan kaçınmaları çok önemlidir (Kochhar, 2005, s.275). Çünkü telkin, akıl temelinde özgür biçimde seçim yapamayacak olan kişileri etkileme sürecidir. Telkinin başarılı olduğu yerlerde bireylerin akıl özgürlüğü ve bireysel tercihler yapma özgürlüğü ellerinden alınır (Kelley, 1962, s.137).

Diğer grupta yer alanlar ise öğretmenin görüşünü açıklamasının öğrenciler için öğretici sonuçlar doğurabilmesi, öğrencilerin görüşlerini açıklamaları yönünde teşvik

etmesi ve derslere katılımlarının artmasını sağlaması, dersin amacından sapmasının engellenmesi, öğretmenin kendi mesleki alanındaki görüşleri ve inançları sunma konusunda özgür olması, bu konularda yanlış anlaşılmalara neden olunmaması, öğretmenlerin öğrencilerinden gelen sorulara cevap vermemeleri durumunda itibarını kaybedilme riskinin olması, bazı konularda tarafsız olmanın imkânsız olması, öğretmen görüşlerinin öğrenciler üzerinde iddia edildiği kadar etkili olmaması gibi nedenlerle öğretmenlerin bu konularda görüşlerini açıklaması gerektiğini belirtmektedirler (citizED, 2004; Cotton, 2006, s.234; Foster, 2014, s.33; Hess, 2005, s.47; HA, 2007, s.17; Martinson, 2005, s.121; NCSS, 1969, s.4; Stradling, 1984a, s.9).

Örneğin Foster'a göre (2014, s.33), öğrenciler tarafından soru sorulduğu zaman öğretmenin sahip olduğu düşüncesini ve bunun nedenini açıklamasının sakıncası yoktur. Öğretmenlerin bu tutumu benimsemesi eğer ele alınan konu ile ilgili şüphe ve belirsizlikleri de onlara açıklarsa öğrenciler için öğretici sonuçlar da doğurabilir. Çünkü öğretmenlerin böyle bir davranış sergilemesi öğrencilere eleştirel düşünen insanların genellikle derin ideolojik ve değişmez görüşlere sahip olamayacağı gerçeğini gösterir. Stradling'e göre ise bazı öğretmenler özellikle maddi değerlerle ilgili konularda tarafsız bir çizgi sürdürmenin olasılığını kabul etmemektedirler. Öğretmenler buna gerekçe olarak da eğer öğrenciler kendilerine bir şey sorduklarında cevap vermemeleri halinde öğrencilerinin gözündeki itibarını kaybedeceklerini ileri sürmektedirler. Öğretmenler ayrıca bir konu ile ilgili sahip oldukları fikirlerini ifade etmelerinin, öğrencilerinin öğretmenlerinin düşüncelerini ve ön yargılarını değerlendirebilmek ve bir sorunun nasıl ele alındığını görebilmek adına onlara bir şans verdiğini düşünmektedirler (1984a, s.9). Anlaşılacağı üzere her iki pozisyon için iddialar olmasına rağmen en doğru olanı belki de iki kutup arasında bir yerde olmaktadır (Foster, 2014, s.32-33).

✓ **Şeytanın Avukatı:** Şeytanın avukatı rolünü benimseyen bir öğretmen, bilinçli olarak öğrenciler tarafından ifade edilen veya öğretim materyalinde bulunan görüşün tam zıddı olan bir görüşü savunarak muhalif veya kışkırtıcı bir tutumu benimser (Fiehn, 2005, s.13; PHEC, 2012, s.105; Stradling vd., 1984, s.112). Yani öğretmen bu rolü tüm sınıfın sorgulamadan aynı düşünceyi savunduğu bir ortamda (Stradling, 1984b, s.88) oluşan uzlaşmaya meydan okumak için oynar (Hayward, 2011) ve böylelikle konu ile ilgili daha fazla bakış açısının ortaya çıkmasına yardımcı olur

(CDVEC, 2012, s.26). Öğrenciler de bu rolün benimsenmesi sayesinde herhangi bir sorun ile ilgili insanların farklı görüşlere sahip olabileceklerini anlarlar (Graseck, 2009, s.48). Bu yaklaşımın öğrenciler için oldukça eğlenceli olma, onları ele alınan konu ile ilgili tartışmaya katılma hususunda teşvik etme ve tartışmanın başlangıcında farklı düşüncelerin ortaya çıkması gibi olumlu yönleri vardır. Ancak bu yaklaşımın kullanılması bazı problemlere de yol açabilir. Örneğin öğrenciler, öğretmenlerini şeytanın avukatlığını yapmak için savunduğu görüşlerle etiketleyebilirler. Ya da öğrenci velileri öğretmenin dile getirdiği görüşlerle ilgili endişelerini dile getirebilirler. Ayrıca bu yaklaşım öğrencilerin öğretmenlerine tepki gösterip kendilerinde var olan önyargıların güçlenmesine de yol açabilir. Bu nedenden dolayı şeytanın avukatı rolüne bürünme özellikle tartışmanın tıknama durumuna geldiği durumlarda kullanılmalıdır (TIDE, t,y).

✓ **Dost:** Dost rolündeki öğretmen sınıf içinde azınlıkta kalan öğrencilerin görüşünü destekler ve böylelikle bu öğrencilerin de tartışmalı veya hassas olan bir konu ile ilgili görüşlerine yer verilmiş olur. Öğretmen aynı zamanda bu öğrencilerin dostu olma pozisyonunu kazanır (CDVEC, 2012, s.26).

✓ **Resmi Çizgi:** Son olarak resmi çizgideki öğretmen ise, tartışmalı veya hassas olan bir konu ile ilgili okul ve toplumda benimsenen görüşü öğrencilerine aynen sunar. Bu yaklaşımı özellikle inanç okullarında görev yapan öğretmenlerin, ahlaki konularda resmi görüşü iletmeleri için benimsemeleri istenmektedir (CDVEC, 2012, s.26, 28).

Görüldüğü üzere bu rollerin hem güçlü hem de zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu nedenden dolayı söz konusu rollerin kullanım uygunluğunun konu, okul ve özellikle öğrenci grubunun özelliklerine bağlı olarak değiştiği söylenebilir (CDVEC, 2012, s.28). Çünkü öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konuları ele alırken benimseyecekleri rolleri belirlemede öğrencilerin sınıfa birlikte getirdikleri bilgi, deneyim, önyargı ve düşünceler de çok etkili olmaktadır (Stradling, 1984b, s.88). Son olarak daha önce de belirtildiği üzere öğretmenlerin benimseyecekleri rollerden biri herhangi bir bağlam için çok uygun iken başka bir bağlam için hiç uygun olmayabilir (Lockwood, 1996, s.28). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin hiçbir öğretim stratejisinin/rolünün tek başına bütün koşullarda başarılı olma ihtimalinin olmayacağı gerçeğini de göz önünde

bulundurmaları gerekmektedir (Stradling vd., 1984, s.112). Bu nedenden dolayı öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde esnek bir yaklaşımı benimseyip (Stradling vd., 1984, s.112) bu roller arasında kayma yapabilmesi çok önemlidir (citizED, 2004). Hatta belki de derse ve duruma bağlı olarak bu rolleri birlikte kullanmaları daha uygun olacaktır (Kochhar, 2005, s.275). Tabii ki öğretmenler bu şekilde esnek bir yaklaşım benimseyebilmek için bu rolleri nasıl yerine getireceklerine yönelik daha fazla bilgiye ihtiyaç duyacaklardır (Smith, 2010, s.118). Bundan dolayı tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimlerindeki TÖY derslerinde tartışmalı veya hassas olan konuların ele alınması sırasında kullanabilecekleri öğretmen rolleri hakkında uygulamalı eğitim verilmesi çok önemlidir.

### **2.10.2. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde sınıf ortamı**

Tartışmalı veya hassas konularla ilgili her öğretimin öğrencilere araştırmanın ilgili yerlerinde belirtilen yeterlikleri kazandırabileceği düşünülmemelidir (Rossi, 1996, s.15). Bu konularla ilgili yapılacak öğretimde farklı bakış açılarıyla ilgili açıklama, yorum ve destekleyici kanıtların sunulması gerektiğinden (Web-22) böyle bir öğretimin sonuçlarının olumlu veya olumsuz olması tartışmalı veya hassas bir konunun ele alındığı koşullara ve bu koşulların idare edilmesine bağlıdır (Rossi, 1996, s.15). Bir başka deyişle öğrencilere söz konusu yeterliklerin kazandırılması için bu konuların ele alınmasına olanak verecek açık, destekleyici ve güvenli bir sınıf ortamı ile ikliminin oluşturulması gerekmektedir (Burkstrand-Reid vd., 2011, s.684; Gallo, 1996, s.1; Graseck, 2009, s.45; Hahn ve Tocci, 1990, s.344; Harwood ve Hahn, 1990; McCully, 2005; 2006, s.52-53; Oulton vd., 2004b, s.505; Oxam GB, 2006, s.1; RGS, 2003, s.4; Rossi, 1996, s.15; Sanjaktar, 2005, s.14; Shapiro, 1999, s.5; Stradling, 1984c, s.128; Strauss ve Westlund, 2005, s.2).

Böyle bir sınıf ortamında rahat bir şekilde kanıtlar incelenmeli ve sorgulama yapılmalı, insanların farklılıklarına, kültürlerine, kimliklerine ve dünya görüşlerine saygı duyulmalı, farklı düşünceler eleştirilmeden, önyargıyla karşılanmadan rahat ve özgür bir şekilde ifade edilmeli, öğrenciler alay edilmeden görüşlerini açıklayabileceklerini bilerek psikolojik olarak kendilerini güvende hissetmelidirler (citizED, 2004; Cotton, 2006, s.239; Foster, 2014, s.33; Gallo, 1996, s.1; Harwood ve Hahn, 1990; Humes, 2012, s.19; Kochhar, 2005, s.275; RGS, 2003, s.4; TDSB, 2003,



s.4; Web-2; Web-5; Web-20; Web-21). Tüm eğitim faaliyetleri için gerekli olan bu durum tartışmalı konuların öğretimi için özellikle önemlidir. Yukarıdaki özelliklere sahip bir sınıf ortamının sağlanmaması halinde bu konuları amacına uygun olarak ele almak daha zor olacaktır (citizED, 2004).

Böyle bir sınıf ortamının oluşturulması öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olacağı gibi onların farklı düşüncelere saygı göstermesini de sağlayacaktır (Kochhar, 2005, s.275). Başka bir deyişle uygun sınıf ortamı ve iklimi bilgi sahibi, anlayışlı ve yardımsever vatandaşlık için gerekli olan yetenekleri teşvik edecektir (Rossi, 1996, s.15). Uygun sınıf ortamının vatandaşlık becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tartışmalı ve hassas konularla ilgili yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları ile ortaya konmuştur (Hahn, Angell ve Tocci, 1988; Goldensen, 1978; Curtis ve Shaver, 1980'den Akt: Harwood ve Hahn, 1990). Bu nedenden dolayı okulların ve dolayısıyla sınıfların, öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuların araştırılması için gerekli olan fırsatlardan yoksun bırakıldığı “güvenli bir sığınak” rolünü üstlenmeyi bırakmaları gerekmektedir (Berg vd., 2003, s.10).

Ancak böyle bir sınıf ortamının oluşturulabilmesi çok kolay değildir. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili literatürde böyle bir sınıf ortamının oluşturulabilmesi için bütün öğrencilerin uyması gereken bazı temel kuralların öğretmenler veya öğretmenlerle öğrencilerin birlikte belirlemesi gerektiğine yönelik bir uzlaşma bulunmaktadır (Berg vd., 2003, s.11; Bristol, t, y; Hayward, 2011; CDVEC, 2012, s.22; citizED, 2004; Ersoy, 2010, s.331; Foster, 2014, s.33; Harwood ve Hahn, 1990; Hess, 2001; Kochhar, 2005, s.275; McCully, 2005; McCully vd., 1999a, s.54; McCully vd., 1999b; NCSS, 1969, s.7; Oxam GB, 2006, s.6; Shapiro, 1999, s.5; Stenhouse, 1969; Strauss ve Westlund, 2005, s.2; Web-3; Web, 4; Web-5; Web-19). Bu kurallardan önemli olan bazıları ilgili literatürde “aynı anda hiç kesintiye uğramadan bir öğrencinin konuşmasını sağlamak, birisinin sözünü kesmemek ve konuşan kişiyi dikkatli bir şekilde dinlemek, birisi konuşurken negatif vücut dilinden veya homurdanmaktan kaçınmak, sloganlara ve genellemelere başvurmamak, kişilere değil onların düşüncelerine itiraz edilmesi anlayışını yerleştirmek, öğrencilerin niçin farklı görüşlere sahip olduklarının nedenlerinin açıklanmasını sağlamak, hatalı veya kötü amaçlı sorular sormamak, lakap takma veya küçültücü ifadeler kullanmamak” şeklinde ifade edilmektedir (Foster, 2014, s.33; Oxam GB, 2006, s.6; Web-23; Web-24).

Yukarıda belirtildiği gibi öğretmenler isterlerse bu temel kuralları/değerleri sene başında öğrencileri ile birlikte de belirleyebilirler. Bunun için öğrencilerine sınıfta herhangi bir konuyu tartışırken diğer öğrenci arkadaşlarınızın size nasıl davranmasını isterseniz? Önemli konularla ilgili anlaşmazlık yaşadığımız zaman birbirimize karşı nasıl davranmalıyız? Ve son olarak sınıfın bir üyesi olarak sizlerin hak ve sorumlulukları nelerdir sorularını sorması gerekmektedir. Öğrencilerden geri dönüt aldıktan sonra tahtada onların önerilerini listeleyip en çok tekrarlananların işaretlenmesi ile sınıfta uyulacak temel kurallar/değerler belirlenmiş olur (CDVEC, 2012, s.22). Sınıfta uyulacak temel kuralların/değerlerin direk öğretmen tarafından belirlenerek öğrencilere duyurulmasındansa bu şekilde öğrencilerin katılımı ile belirlenmesi onların söz konusu kuralları/değerleri içselleştirip onlara daha fazla riayet etmesine de yardımcı olacaktır.

Bu kuralların yanı sıra, öğretmenlerin sınıflarda tartışmalı ve hassas konular ele alınırken dikkat etmeleri gereken önemli bir husus da, bu konularla ilgili konuşmalara/tartışmalara öğrencilerin eşit katılımını sağlamak ve buna yönelik bazı uygulamalar yapmaktır (Foster, 2014, s.33; Harwood ve Hahn, 1990; Hess, 2001; 2011, s.72). Bunu gerçekleştirebilmek için örneğin öğrencilerin katılımı para, jeton veya simge kullanımı ile yönlendirilebilir. Her öğrenciye aynı sayıda para, jeton veya simge verilir ve onlar tartışmaya katkı yaptıklarında bunları kullanırlar. Bütün öğrencilerin ellerindeki para, jeton veya simge bittikten sonra onlar yeniden paylaşılır. Tartışmalı veya hassas olan konular ele alınırken böyle bir uygulamanın yapılması sessiz öğrencilerin tartışmalardan kaçınmasını veya bazı öğrencilerin çok konuşup baskın olmasını önleyerek her öğrencinin tartışmalara eşit olarak katılımını sağlayacaktır (Foster, 2014, s.33; Harwood ve Hahn, 1990).

### **2.10.3. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılabilecek yaklaşım, yöntem, teknik, kaynak ve sunum araçları**

Stradling'in (2003, s.82) ifade ettiği gibi, tarihteki herhangi bir dönemi ele almanın en önemli amaçlarından biri öğrencilerin bugünü ve şu andaki duruma nasıl geldiğimizi anlamalarına yardımcı olmak ise ve araştırmanın ilgili bölümünde belirtildiği üzere bu konuların öğretimi öğrencilere bundan çok daha fazlasını kazandırma potansiyeline sahip olduğuna göre tarih derslerinde tartışmalı ve hassas

konuların mutlaka ele alınması gerekmektedir. O zaman sorulması gereken asıl soru bu konuları öğretmenin gerekli olup olmadığı değil, nasıl öğretilmesi gerektiği olmalıdır. Öğretmenlerden genel olarak beklenen görevler öğrencilere sürekli ve doğru çabalarla kabul edilen tutumları, arzu edilen becerileri ve ihtiyaç duyulan bilgileri kazandırmasıdır. Ancak öğretmenlerin bu türden bir görevi yerine getirmesi yüksek kalitede bir öğretimi gerektirmezken tartışmalı veya hassas konuların öğretimi daha fazla beceri isteyen bir öğretimin yapılmasını gerektirir (Cline, 1953, s.336). Bu kısa bilgilerden anlaşılacağı üzere tartışmalı veya hassas konuların etkili bir şekilde öğretimi için öğretmenlerin kullanılan yöntem (Web-21) hatta birçok yöntem, teknik, strateji hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir (Hayward, 2011; Burkstrand-Reid vd., 2011, s.678; Web-19).

Çünkü tartışmalı veya hassas olan konularda bazı durumlarda birden fazla yaklaşımın kullanılması daha faydalı olabilmektedir. Örneğin bir konu/sorun ile ilgili öğrenciler arasında bilgisizlik veya kayıtsız şartsız kabul etme durumu varsa medyada yer alan haberlerin analizi ile bugünkü görüş ayrılıklarına neden olan politika ve olaylarla ilgili tarihsel bir gözden geçirme daha yararlı olabilir. Diğer taraftan öğrencilerin yerleşik tutum, ön yargıları ve kasıtlı olarak seçilmiş bazı bilgilerin aktarılmasından kaynaklanan bir sorunda ise empati ve sorgulama becerilerinin kullanılması daha fazla faydalı sonuçlar verebilecektir (Noctor, 1984, s.15). Tehcir sorunu bu duruma verilecek en güzel örneklerden biridir. Çünkü ülkemizde ve Ermenistan'da hem ailelerde hem de okullarda uzun yıllar bu sorun muhtemelen ön yargılarla ve bilinçli olarak seçilmiş bazı bilgilerin aktarılmasıyla öğretilmiştir. Üstelik tarih ders kitaplarımızda Ermeni sorunu ve tehcir konularında kullanılan dil ve üslup setliğini korumakta (Turan, 2015, s.1496) Ermenistan tarih ders kitaplarında ise Türklere karşı özellikle 1915 olayları ile ilgili bölümlerde daha sert ifadeler kullanılmaktadır (bkz: Deveci-Bozkuş, 2014; Deveci-Bozkuş, 2015; Yılmaz, 2008).

Ancak bu iki toplum söz konusu sorun ve bununla bağlantılı olarak gerçekleşen bazı istenmeyen olaylar dışında uzun yıllar birlikte çok güzel işler, komşuluk ilişkileri, yardımlaşma, anlayış/hoşgörü örnekleri ortaya koydukları gibi "*Ermeni Tehcirinde Bir Aşk Öyküsü*" yaşayacak gençler de yetiştirmişlerdir. Bu aşk öyküsü sonucu yazılan ve Elazığ yöresine ait olan "Ahçık" türküsü günümüze kadar varlığını devam ettirdiği gibi bu türkünün sözleri birazcık olsun empatik olarak bakabilen insanlarımızın yüreklerinin

hala sızlamasına neden olabilmektedir (bkz: Çakmak, 2007; Türklerle Ermeniler arasında yaşanmış güzel ilişkiler için ayrıca bkz: Başkal, Özdemir, Mercan, Beşirli, Vural, Demirci ve Laçiner, 2009). Eğer Ermeni Tehciri konusu her iki ülkenin tarih sınıflarında empati ve sorgulama/kanıt temelli yaklaşım yoluyla ele alınırsa belki de her iki toplum arasında oluşan bazı önyargıların/tabuların yavaş yavaş da olsa ortadan kalkabileceği söylenebilir. Çünkü Türkiye'deki lise tarih derslerinde ve lise tarih ders kitaplarında sadece Türk belge ve yaklaşımlarına değil Ermeni tarihçilerin yaklaşımları ile bu yaklaşımların dayandığı belgelere benzer şekilde Ermenistan'daki lise tarih derslerinde ve lise tarih ders kitaplarında da sadece Ermeni bakış açısını yansıtan kaynaklara değil Türk tarihçilerin yazmış olduğu kaynaklara da yer verilirse muhtemelen her iki ülkenin öğrencileri daha “*dengeli ve vicdan temelli*” bir bakış açısı geliştirebileceklerdir (Kabapınar ve Durmuş, 2014, s.87). Söz konusu yaklaşımları kullanarak bir taraftan geçmişle samimi bir şekilde yüzleşmek diğer taraftan da gerçekten affetmeyi başarabilmek bu iki komşu ülke için barışçıl bir gelecek kurmanın bir yolu neden olmasın ki? (Neyzi ve Kharatyan-Araqelyan, 2010, s.12).

Tartışmalı veya hassas konuların öğretimi için didaktik yöntemlerin kullanılması da uygun değildir (Hand, 2008, s.213; Oxam GB, 2006, s.8). Çünkü tartışmalı veya hassas konular derin görüşler ve saklanmış tutumlarla ilgilidir. Öğretmenin öğrencilerine ne düşündüğünü söylemesi ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda öğütler vermesi, onlar üzerinde en iyi ihtimalle hiçbir etki yapmayacak ve en kötüsü onların alternatif bakış açılarını dikkate almaya kapatacaktır (Oxam GB, 2006, s.8). Bunun yerine öğretmenlerin tartışmalı veya hassas olan konularda araştırmacı veya öğrenci merkezli yöntemleri kullanması, öğrencilerin uygun bir çözüm bulmalarını sağlayacak bir yolu hatta alternatif yolları düşünmelerine olanak verecektir (Hand, 2008, s.213). Tartışmalı ve hassas konularda diğer ülkelerin deneyimleri de aktif öğrenme yaklaşımının önemini ortaya koymaktadır (McCully vd, 1999a, s.57-58). Ayrıca Freire (1972) ve Rogers (1983) gibi eğitimciler de öğrencilerin düşünmeleri ve katılım sağlamaları konusunda eğitilmeleri amacıyla aktif katılımcı yöntemlerden birinin kullanılması gerektiği inancını taşımaktadırlar. Üstelik onlar güncel ve tartışmalı konulardaki tartışmaların aktif öğrenme ve gerçek durumlar yoluyla yapılması gerektiğini ve demokrasiyi okullarda öğretmek bu demokratik süreçlerin örneklere dökülmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Akt: Berg vd., 2003, s.11). Bu nedenden

dolayı tartışmalı ve hassas konuları ele alırken öğrencileri etkin duruma getirecek yaklaşımların kullanılması gerekmektedir. Ayrıca bu konuların etkili bir şekilde öğretimi için öğrencilerde kendi görüşlerini dile getirme güveninin, başkalarının görüşlerini/deneyimlerini tanıma, eleştirel düşünme, argümanlar oluşturma ile demokratik katılım becerilerinin ve değişim için harekete geçmede deneyim kazanma yeterliliklerinin geliştirilmesi de önemlidir (Berg vd., 2003, s.11).

Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir husus daha vardır. Şüphesiz birçok öğretmen için sınıfta aktif öğrenmeye yer vermek ders kitaplarındaki anlatılar tarafından desteklenen öğretimden uzaklaşmak anlamına gelmektedir. Bu değişim aynı zamanda bağımsız öğrenme ve küçük grup çalışmalarını kolaylaştıran etkinlikleri kapsayacak şekilde öğretimde daha büyük bir esneklik yapılması gerektiği anlamını da taşımaktadır. Ancak bu öğrencilerin öğretmenlerini dinlerken veya bir ders kitabını okurken aktif bir şekilde öğrenemeyeceği anlamına gelmemektedir. Örneğin bazı öğretmenlerin anlatım için doğuştan yetenekleri vardır. Bu yetenek onların öğrencilerinin ilgilerini devam ettirip kanıtları ve onların yorumlarını sorgulayıp eleştirel düşünceleri için motive edebilmektedir (Stradling, 2000, s.15).

Bazı öğretmenler ise, kendi soru-cevap tekniklerini geliştirebilmektedir ve öğrencilerinin ödevleri ile çalışma kâğıtları bir dereceye kadar aslında öğretmen merkezli olsa da hala öğrencilerin kendi öğrenmelerinde pasif olmamalarına olanak vermektedir (Stradling, 2000, s.15). Bütün bunların yanında öğretmenler tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde kullanılacakları yöntemleri belirlerken öğrencilerinin sınıf ortamına getirdikleri bilgi, değer ve deneyimler, diğer öğretmenlerin derslerinde ağırlıklı olarak kullandıkları yöntemler, öğrencilerinin yaş durumu ve sahip oldukları yetenekler ve son olarak öğrencilerinin hem derste ele alınan konu hem de kullanılan öğretim yöntemlerine tepkileri gibi faktörleri de göz önünde bulundurmalıdırlar (Stradling vd., 1984, s.112). Bu giriş bilgilerinden sonra tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılabilecek bazı yaklaşım, yöntem, teknik ve sunum araçları hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir.

### 2.10.3. 1. Sorgulama/kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı

Eğer tarih derslerinde öğrenciler arasında gerçek tartışma ortamları oluşturulmak ve bununla bağlantılı olarak tartışmalı veya hassas konular etkili bir şekilde ele alınmak isteniyorsa bu dersin amaç ve hedefleri yalnızca öğrencilerin bilgi edinimi üzerine odaklanmamalıdır. Bu türden konuların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için ayrıca tarih derslerinde sorgulama yaklaşımı kullanılmalı ve öğrencilere kanıt ile yorumlara yönelik eleştirel bir tutum sergilemelerini sağlayacak becerilerin kazandırılmasına önem verilmelidir (McCully, 1997). Tartışmalı ve hassas konularla ilgili literatür de bu konuların öğretiminde sorgulama/kanıt temelli öğretimin önemini vurgulamaktadır (Baildon ve Afandi, 2014, s.206; HA, 2007, s.4, 7, 8, 19; Kabapınar, 2014, s.250, 252; Low-Beer, 1999, s.7-8; McCully vd., 1999a, s.58; NCSS, 1969, s.5; NCSS, 2007; NI, 2014, s.16; Phillips, 2008, s.219; Stradling, 1984a, s.4; Stradling, 1984c, s.128).

Hatta The Historical Association'a göre kanıt ve sorgulamanın göz önünde bulundurulmadığı tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin başarılı olması pek mümkün değildir. Derneğe göre bu konuların öğretiminde iyi uygulama sonuçları, bağımsız sorgulamaya ve bu sorgulamanın sahip olduğu işlem/yöntem ve düzene güçlü bir vurgu yapıldığı zaman ortaya çıkar. Böyle bir uygulamanın yapılması tartışmalı ve hassas konuların güvenli bir pedagojik ve tarihsel çerçevede ele alınmasına olanak verir. Bundan dolayı da bu konuların öğretiminde sorgulama becerisinin uygulanması her şeyden daha önemlidir (HA, 2007, s.4, 19). Çünkü sorgulamaya dayalı bir yaklaşımla tartışmalı ve hassas konuları öğretmek dersle ilgili konu bilgisi ve anlamının yanında öğrencilerde belli beceri ve yeteneklerin gelişmesine de olanak verir. Bu yaklaşım ayrıca öğrencilerin kendi öğrenmelerini oluşturup geliştirmelerine, ele alınan kavram ve konularla ilgili daha derin bir anlayış kazanmalarına da yardımcı olur (NI, 2014, s.16). Bunlardan daha da önemlisi, sorgulama yaklaşımı ile öğrenciler kanıt dayalı ve gerekçeli sonuçlar geliştirebilmek için birincil ve ikincil kaynaklardaki kanıtların eleştirel analiz, yorumlama ve değerlendirmesini yaparlar (Baildon ve Afandi, 2014, s.206).

Öğrencilerin tarih/sosyal bilgiler derslerinde bu şekilde kanıtlarla çalışması çok önemlidir. Çünkü tarihçi ve sosyal bilimcilerin yaptıkları çalışmalarda da kanıtın önemli bir rolü vardır (Kabapınar, 2014, s.250). Tarih dersi özelinde düşünüldüğünde tarihsel

kanıt, geçmişten günümüze kalan kalıntı ve izlerin öğrencilerin sahip oldukları tarihsel bilgi çerçevesinde sorgulanması yoluyla elde edilecek tarihsel anlamının meydana gelmesine yardımcı olacak kaynaklar olarak ifade edilebilir (Doğan, 2007, s.25). Tarih derslerinde öğrencilere bu tarihsel kanıtların sunulması onların kanıt temelli etkinlikler gerçekleştirmeleri ülkemizde 2000’li yılların başından itibaren benimsenen yapılandırmacı öğrenme anlayışının başarıya ulaşmasının belki de en kilit unsurlarından biridir (Kabapınar, 2014, s.250). Çünkü tarihi bilgi ile ilgili derslerde anlatılanlar geçmiş zamana aittirler. Bu durum, öğrencinin tarihi bilgiyi rivayet olarak algılamasına neden olmaktadır. Ancak tarih derslerinde kullanılacak kanıt öğrenciler için gözle görünecek bir nesne olarak bu anda ve buradadır. Üstelik onlar için sona ermiş bir tarihi olayın bir anlatısı değil söz konusu olayın tespit edilmesine yardımcı olacak bir kaynaktır. Bundan dolayı kanıt tarih öğretiminde bir nevi laboratuvar hizmeti görür. Ayrıca tarihi gerçeklikle ilgili geçici olmayan bir ürünü, yaşanan ana ve öğrencilerin sınıflarına taşıyarak onlara gözlem yapma olanağı sunar (Doğan, 2007, s.25).

Tarih dersleri için bu denli önemli olan ve “Yeni Tarih” olarak da adlandırılan “Sorgulama/kanıt temelli tarih öğretimi” (evidence based history teaching) yaklaşımı İngiltere’de 1972 yılında Okullar Tarih Projesi sonucunda benimsenmiştir. Sorgulama/kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı, eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi çerçevesinde iki felsefi temele göre şekillenmiştir. Bu felsefi temellerden birincisi sorgulama/kanıt temelli yaklaşımın eğitim boyutu ile ilgilidir. Buna göre sorgulama/kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımı yapılandırmacı öğrenme anlayışının temel ilkelerine göre oluşturulmuştur (Kabapınar, 2014, s.251). Bilindiği üzere yapılandırmacı anlayışın özünde öğrencinin merkezde olduğu bir öğrenme ortamı bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi öznel düşünce, değer yargıları ve bakış açılarını bizzat kendilerinin oluşturması bu anlayışta çok önemlidir (Doğan, 2007, s.108). Bu anlayışın etkisiyle tarih dersi özelinde düşünüldüğünde artık tarih öğretmenleri veya ders kitabı yazarları bütün doğruları bilen ve belirleyen bir “otorite” sembolü olmaktan uzaklaşıyorlardı. Özellikle öğretmenlerin otorite rollerini bırakıp bunun yerine öğrenci merkezli sınıf ortamlarını hazırlayan, öğrenim sırasında karşılaşılan problemleri çözen, öğrencilerinin tarihi bir konu ile ilgili farklı bakış açılarını görmelerini sağlayan “rehber kişiler” olarak görev yapmaları bu yaklaşımda çok önem verilen bir husus olmuştur (Kabapınar, 2014, s.251-252).

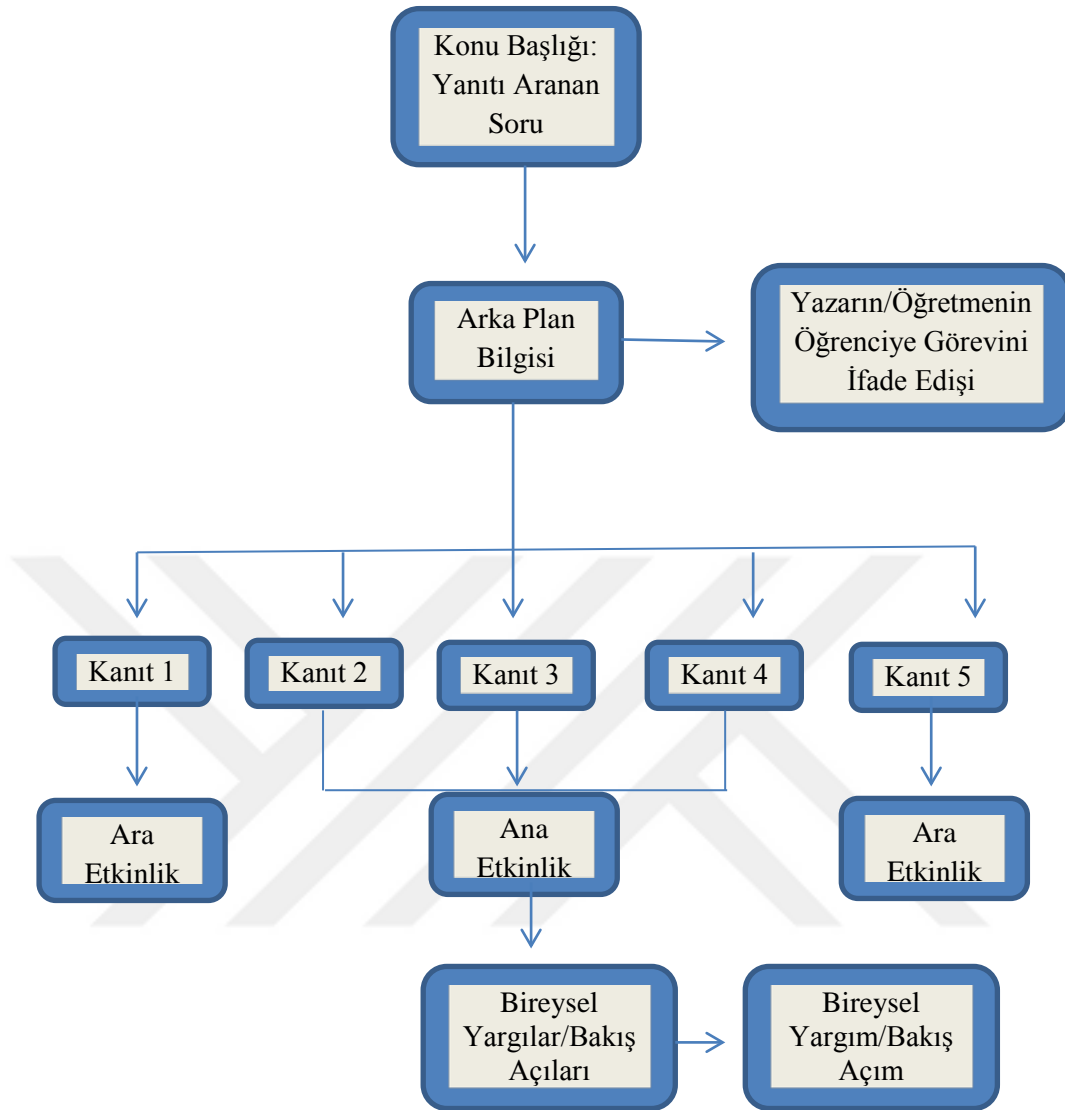
Sorgulama/kanıt temelli tarih öğretimi yaklaşımının ikinci felsefi temeli, ona itici gücünü veren tarih bilimine ait kendi metodolojisidir. Buna göre ilgili bölümde ayrıntılı olarak ele alındığı gibi, tarih geçmişe ait bir bilgidir. Bu bilgi de ancak geçmişten kalmış olan belge, kanıt veya kalıtlar (evidence) kullanılarak geri getirilebilir. Yani tarihsel belge, kanıt veya kalıt bu bilgi türünün oluşturulmasının en önemli araçlarıdır. Tarihçi ele aldığı soruya gerekli yanıtı bulabilmek için kullanacağı kaynakları bulur, bu kaynakların güvenilirliklerini kontrol eder ve son olarak da kendi yorum ve analizlerini katarak geçmişin bilgisini ortaya çıkarır. Ancak tarihçilerin sahip oldukları farklı bakış açıları, değer ve düşüncelerin etkisi ile onlar aynı tarihi belgeleri eserlerinde kullanmış olsalar bile birbirinden farklı yorum ve sonuçlara ulaşabilirler. Bu nedenden dolayı tarihte belirli tarihlemeler dışında tek ve kesin bilgiye ulaşmak çok zordur ve tarihi bir olayla ilgili çoğulcu, değişik düşünce ve yaklaşımlar aynı geçerliğe sahip olabilmektedir (Kabapınar, 1999, s.251). Zaten tarihin sadece bir evrensel anlatımı/versiyonu olmadığını ve tarihin kendisinin yakalanmayı bekleyen bir ürün olmadığını anlamaları öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuları derinlemesine bir şekilde tartışmaları için hayati derecede önemlidir. Bu hususa gerekli önemin verilmemesi halinde öğrencilerin tarihsel önem düşüncesini anlamaları zor olacaktır. Ayrıca öğrenciler tarihin bir ders olarak tartışmaya ve polemiğe açık olduğunu, aynı tarihsel olaylarla ilgili zıt ve farklı görüşlerin olduğunu göremezlerse tartışmalı ve hassas konuların öğretiminden istenilen neticelerin elde edilmesi de tehlikeye girecektir (HA, 2007, s.5, 8, 19).

Bununla bağlantılı olarak tarih disiplininin metodolojik çerçevesinin öğrenci tarafından tanınmasının sağlanması da “yeni tarih” olarak da adlandırılan bu anlayışın en önemli amaçlarından biri olarak gösterilebilir. Yani tarihçilerin bir eseri ortaya koyarken yaptıkları araştırma, analiz, yorumlama gibi etkinlikler hakkında öğrencilere bilgi verilmesi ve onlarda bu etkinliklere yönelik deneyim ve beceri oluşturulması yeni tarih anlayışında çok önem verilen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Kabapınar, 2003, s.40-41). Anlaşılacağı üzere bu anlayış aslında temel felsefesini “tarihçinin tarihsel bilgiyi üretirken yaptığı işlemlerin öğrenciye tanıtılmasından” almaktadır. Buna göre kendisine bir nevi “küçük bir tarihçi” rolü verilen öğrencilerden ele alınan konunun arka planı hakkında bilgi edinmesi, tarihçinin yaptığı gibi konuyla ilgili kaynaklarla çalışması ve son olarak yine bir tarihçi gibi o konuyla ilgili kendi yorumunu ve bakış



açısını ortaya koyması beklenmektedir (Doğan, 2007, s.109). Bunlardan daha da önemlisi artık öğrencileri edilgen birer alıcı konumuna indirgeyen tarihsel bilgilerin ezberlenmesine gerek kalmıyor, öğrencilerin bizzat tarihsel bilginin oluşum sürecine etkin olarak katılmaları ile tarih öğretiminde hem düşünsel hem de metodolojik bir boyut ortaya çıkarılıyordu. Söz konusu boyutla da öğrenciler tarih derslerinde rahatlıkla tartışmalı ve hassas konuları tartışıp ele alabiliyorlardı (Kabapınar, 2014, s.252).

Sorgulama/kanıt temelli bir yaklaşımla tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular nasıl bu denli rahat ele alınabilmektedir? Bu soruya yanıt verebilmek için bu yaklaşımın benimsendiği tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların nasıl ele alındığı hakkında bilgiler verilmesi gerekmektedir. Örneğin Kabapınar'a göre (2014, s.264); sorgulama/kanıt temelli tarih anlayışının benimsendiği bir sosyal bilgiler/tarih dersinde tartışmalı ve hassas konular işlenirken bir ders kitabında ya da çalışma yaprağında ele alınacak bu konular ile ilgili öğrenciye sunulacak metinler üç ana bölümden oluşmalıdır. Bu bölümler, özellikle tarihi konularda ele alınan konuyla ilgili öğrencinin bilmesi gereken temel arka plan bilgisi, ders kitabı yazarı ya da öğretmen tarafından öğrencilere konuyla ilgili sunulan tarihsel kanıtlar ve son olarak bilginin ve tarihsel kanıtların etkili bir şekilde kullanımını sağlayan ara ve ana etkinliklerdir. Kabapınar; sorgulama/kanıt temelli bir ders materyalinin genel yapısının da yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda Şekil 2.5'teki gibi olması gerektiğini ifade etmektedir.

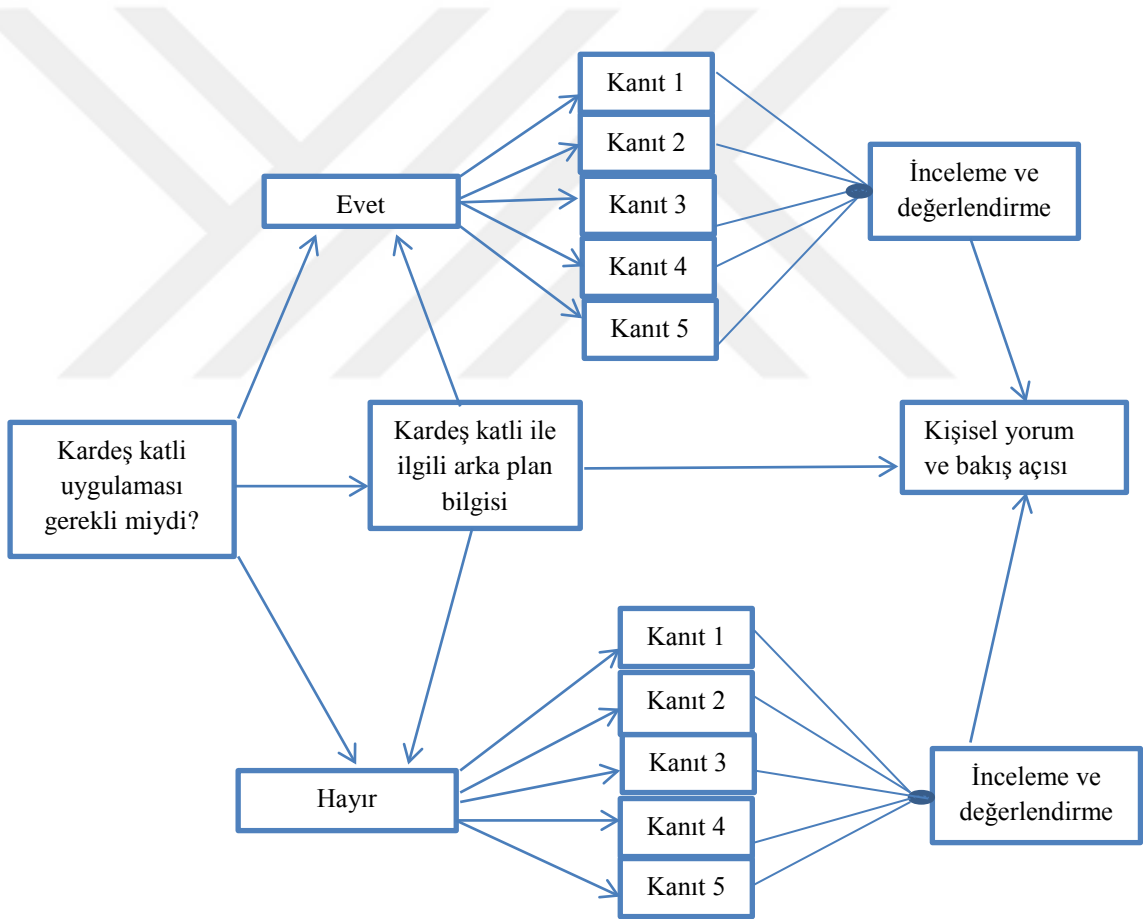


Şekil 2.5. Kanıt/Sorgulama temelli bir ders materyalinin genel yapısı. Kabapınar, 2014, s.264'den alınmıştır.

Yukarıdaki şekilde “arka plan bilgisi” olarak ifade edilen bölümde öğrencilere, ele alınacak tartışmalı veya hassas olan sosyal ya da tarihsel konuya/soruna ilişkin bilinmesi gereken temel olgular ve kanıt analiz sürecine katkıda bulunabilecek temel bilgi ve veriler sunulmaktadır. Ancak sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin tam da bu noktada dikkat etmeleri gereken önemli bir husus vardır. Şöyle ki; ele alınacak konu/sorunla ilgili öğrencinin deneyimi ne kadar fazla ise derste sunulacak temel arka plan bilgisi o oranda az olacaktır. Özellikle kardeş katli doğru mu yoksa yanlış mı bir uygulama mıydı? gibi tarihle ilgili tartışmalı veya hassas olan bir konu veya sorunda öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve deneyimleri nükleer santrallerin kurulması veya

küresel ısınma gibi sosyal bilimlerle ilintili konu/sorunlara göre daha az olacaktır. Bu nedenden dolayı özellikle tarih ile ilgili tartışmalı veya hassas olan konularda öğrencilere gerekli olan arka plan bilgisinin iyi bir şekilde verilmesi gerekmektedir (Kabapınar, 2014, s.265).

Tarih/sosyal bilgiler öğretmenlerinin dikkat etmeleri gereken bir diğer husus, sorgulama/kanıt temelli ders sürecinde ele alınan konunun, öğrencilere mutlaka *soru şeklinde* sunulmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerimize göre Tarih 10 dersinde tartışma ve hassaslık oluşturan konulardan biri olan kardeş katli bu yaklaşım çerçevesinde aşağıda sunulan şekil doğrultusunda ele alınmalıdır (Kabapınar, 2014, s.265).



Şekil 2.6. Tartışmalı veya hassas olan bir konunun tarih derslerinde sorgulama/kanıt temelli yaklaşım ile ele alınışı-1. Kabapınar, 2014, s.266'daki şekilden yola çıkılarak oluşturulmuştur.

Görüldüğü gibi ele alınan tartışmalı/hassas konu soru şeklinde ifade edilmelidir. Konuya ilişkin arka plan bilgisi hakkında öğrencilere bilgi verildikten sonra, “kardeş

katli uygulamasına” ilişkin farklı bakış açılarına sahip kanıtlar öğrencilere sunulmalıdır. Öğrencilerden beklenen ise; söz konusu kanıtları inceleyip analiz etmeleri, sonrasında da kendi kişisel yorum ve bakış açılarını oluşturmalarıdır. Ancak sosyal bilgiler/tarih öğretmenlerinin, öğrencilerinin kardeş katli uygulaması hakkında “evete dayalı” bir bakış açısı geliştirmiş olsalar bile, bu uygulamaya yönelik “hayıra dayalı” bazı kanıtların ifade ettikleri anlam ve bu kanıtların değeri ve geçerliliği hususunda da görüş bildirecek bir esneklik kazanabilmelerini sağlamaları gerekmektedir. Yani öğretmenler, öğrencilerinin kardeş katli uygulaması hakkında tamamen “ak” ya da tamamen “kara” anlayışını benimsemelerini önleyecek bir uygulama yaparak, onların yanlış buldukları görüşlerin de bazı haklı boyutlar barındırdığının farkına varmalarını sağlamaları gerekmektedir. Eğer öğretmenler böyle bir uygulama yapabilirlerse öğrencileri hem daha hoşgörülü hem de göreceli bakış açısına sahip bireyler olarak yetiştirebileceklerdir (Kabapınar, 2014, s.266).

Foster ise sorgulama/kanıt temelli bir yaklaşım kullanıldığında tartışmalı veya hassas konuların öğretiminde yedi temel aşama bulunduğunu ifade etmektedir. Çalışmada bu “yedi temel aşama”, “yedi adım” olarak nitelendirilip, her bir adım hakkında Foster (2014, s.27-32)’ye dayalı olarak bilgi verilmeye çalışılacaktır.

### **Adım 1: Konunun Belirlenmesi**

Sorgulama/kanıt temelli yaklaşımla tartışmalı veya hassas olan bir konuyu ele almanın birinci adımı hangi konunun öğretilmesine yönelik bir kararın verilmesidir. Öğrenmenin meydana geldiği bağlam, daima ele alınacak tartışmanın doğasını ve türünü etkileyeceğinden dolayı hayati öneme sahip olabilmektedir. Ayrıca başka unsurlar da hangi konuların ele alınacağına karar vermede önemli bir etkiye sahiptir. Bu unsurlar kaynaklar, müfredatta ayrılan zaman miktarı, sınav programı, müfredata uyma zorunluluğu, veliler ve okul yönetiminden algılanan destek, öğrencilerin eğilim ve bilgi düzeyidir. Genel anlamda sınıfta hangi konunun ele alınacağına öğretmen karar verecek olsa da öğrencilerin de bu konuda görüşlerini almak bazı ilginç sonuçlar ortaya çıkaracağı gibi öğrencilerin de sınıf araştırmalarında bir sahiplik duygusu kazanmasını sağlayabilir (Foster, 2014, s.27-28).

### **Adım 2: Soru? Şeklinde İfade Edilmesi**

İkinci adım bir konu odak kabul edildikten sonra bu konunun soru/sorun şeklinde yeniden formüle edilmesidir. Bu nedenden dolayı öğretmenler konuyu örnek olarak “Tehcir Kararı” ya da “Lozan Antlaşması” yerine “Tehcir doğru bir uygulama mıydı?” veya “Lozan Antlaşması bir başarı mı yoksa başarısızlık mıydı?” şeklinde ele almalıdır. Bir konuyu/sorunu bu şekilde soru olarak çerçevelemek sadece soruşturmayı takip etmek için bir odak noktası sağladığı için değil aynı zamanda ele alınan tarihi sorunun çözüme kavuşmadığını ve bu yüzden yoruma ve incelemeye açık olduğunu öğrencilerin aklına getirdiği için de önemlidir. Soru ele alınan konunun odağında yer alıp bir hatırlatma görevi üstlendiğinden sınıfta sorgulama/araştırma sürecinde daima belirgin bir şekilde yer almalıdır. Öğretmenler ayrıca sorgulamayı yapılandırmak için alt sorular gerekli olsun olmasın kapsayıcı soru üzerinde dikkatli bir şekilde düşünmelidirler. Bu nedenden dolayı başka bir örnek olarak II. Dünya Savaşı’nda Amerika’nın Japonya’ya atom bombası atması konusunu ele alan bir öğretmenin kapsayıcı soruyu “Truman atom bombası atma konusunda haklı mıydı?” şeklinde geliştirmesi ve alt soruları da çözülecek temel sorunu tanımlamaya yardımcı olacak şekilde oluşturması gerekmektedir. Bu durumu atom bombası örneği üzerinden devam ettirirsek öğretmenler Truman’ın kararı atom bombası atmak oldu ve bu karar tartışmalıdır. Onun kararına karşı olan argümanlar nelerdir? Olayın meydana geldiği bağlam göz önünde bulundurulduğunda siz onun doğru bir karar verdiğine inanıyor musunuz? şeklinde alt soruları oluşturabilirler. En önemlisi bu sorgulama soruları öğrencilerin kendi görüşlerini oluşturmalarını, kanıtları değerlendirmelerini ve argümanlarını ortaya koymalarını sağlamalıdır ki zaten tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuların araştırılmasının ve incelenmesinin önemli bir unsuru öğrencilerin pasif değil aktif olmasıdır (Foster, 2014, s.28).

### **Adım 3: Arka Plan Bilgisinin Verilmesi**

Üçüncü adımda öğretmenler, öğrencilerine ele alınan konu ile ilgili yardımcı olabilmek için onların hangi bağlamsal ya da kronolojik arka plan bilgisine sahip olduklarını/ya da olmadıklarını göz önünde bulundurmak zorundadırlar. Truman’ın atom bombası atma kararı örneği üzerinden devam edersek, öğrenciler Truman ile ilgili soruya cevap verebilmek için onun kararını vermiş olduğu tarihsel bağlam hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Öğretmenler bu durumda bir dizi yaklaşımı benimseyebilirler.

Örneğin öğretmenler geleneksel bir yaklaşımla temel bilgilerin öğrencilere verilmesi için onların ders kitaplarını okumasını, not almasını ve temel kavrama sorularını cevaplamalarını isteyebilir. Bu yaklaşım sınıfta bazı durumlarda kullanılabilir ancak yapılandırılmış sorgulama yoluyla öğrencilerin kendi bilgisini oluşturmaya olanak verecek bir yaklaşım daha etkili sonuçlar ortaya çıkarabilecektir (Foster, 2014, s.28).

Böyle bir yaklaşımda öğretmenler 30 kişinin yer aldığı bir sınıfı 6 araştırma grubuna böler ve her grupta 5 öğrenci yer alır. Bu öğrenciler internetin de dâhil olduğu bir dizi kaynağı kullanarak atom bombası atılması kararını etkileyen çeşitli konularda sınıfın geri kalan öğrencilerine bir rapor veya geri bildirim yazarlar. Bu konular Manhattan Projesi, Potsdam Konferansı, Pasifik Savaşı'nın önemli mücadeleleri, savaş süresince Amerika'nın Japonya'ya tutumu, Truman ve Stalin arasındaki ilişkiler ve 1945 yazında Japon ordusunun gücü şeklinde olabilir. Bu yapılandırılmış sorgulamanın amacı öğrencilere ele alınan konu ile ilgili yeterli derecede arka plan bilgisini sağlamak veya onların asıl sorgulama sorusunu düşünmelerine olanak verecek bilgiyi elde etmelerine yardımcı olmaktır. Ancak öğretmenlerin tarihsel bilginin elde edilmesinin bu ilk aşama ile başlayıp bitmediğini ve bunun sorgulama boyunca sürekli devam eden sürecin bir parçası olduğunu öğrencilerine açıklamayı da ihmal etmemeleri gerekmektedir (Foster, 2014, s.29).

#### **Adım 4: Öğrencilere Kanıtların Sunulması**

Tartışmalı ve hassas konuları sınıf ortamına dâhil etmenin dördüncü adımı oldukça kritiktir. Bu adımda öğrencilere geniş yelpazedeki bir dizi kanıt sunulur. Bu uygulamanın amacı asıl sorgulama sorusu ile ilgili bazı bilinçli kararlar alabilmeleri için öğrencilere farklı tarihsel kanıtları değerlendirme fırsatı vermektir. Bu uygulamanın yerine getirebilmesi için farklı pedagojik yaklaşımlar kullanılabilir. Örneğin öğretmen soruşturma sürecini teşvik etmek için öğrencilere bizzat kendisi veya ders kitabında yer alan bir dizi kanıt sunabilir. Diğer bir yaklaşımda ise öğrencilere öğretmen veya ders kitabı tarafından kanıt sunulmasından ziyade öğrenciler ele alınan tartışmalı konuyu kendileri araştırmak isteyebilir ve buldukları kanıtları sahip oldukları kanıtlarla birleştirebilirler. Birinci uygulamanın faydası, önceden seçilmiş kanıtlar kullanıldığından daha az zaman kaybına dolayısıyla sorgulamaya daha fazla odaklanılmasına ve öğrencilerin uygunsuz internet sitelerinden bilgi almasını önleme

gibi bazı istenmeyen unsurları kontrol etmelerine olanak vermesidir. Yukarıda belirtilen faydalarına rağmen bu yaklaşımın olumsuz yönü öğrencilerin konu ile ilgili araştırma yapmalarına olanak vermemesidir. Söz konusu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için öğretmenler bu iki yaklaşımı birlikte kullanabilirler. Bu sayede öğrenciler önceden belirlenmiş kanıtları elde etmenin yanında bireysel olarak ya da küçük araştırma grupları ile alternatif kanıtları araştırma fırsatı da elde edebileceklerdir (Foster, 2014, s.29).

Truman'ın bomba atma kararı örneğinde olduğu gibi merkezi sorgulama sorusunu ele almak için öğrencilere bir dizi kanıtın sunulması önemlidir. Öğrencilere sunulan bu kanıtlar eski zamana ait veya günümüze yakın, Japonlardan, müttefiklerden, diğer bakış açılarından, tarihçiler, siviller, gazeteciler, politikacılar, askerler, kadınlar, erkekler, gençler, yaşlılar ve olaya görgü tanıklığı etmiş olanlardan olabilir. Bunların hepsinden daha önemlisi öğretmenlerin öğrencilere sunduğu kanıtlar bir dizi bakış açısını ve zıt yorumları içermelidir. Öğretmenlerin ayrıca öğrencilere ne kadar kanıtın sunulacağına ve bu kanıtların ne kadar detaylı olacağına karar vermeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin tartışmalı veya hassas bir konu ile ilgili kullanacağı kanıt sayısı kanıtların elde edilebilirliği, zaman sınırlaması, öğrencilerin yaş ve yeteneği ve konunun karmaşıklık düzeyi gibi birçok faktöre bağlı olarak değişiklik gösterebilir edebileceklerdir (Foster, 2014, s.29-30).

Foster; (2014, s.30), İngiltere ve Amerika'daki liselerde tartışmalı ve hassas konularla ilgili öğretimde herhangi bir tarihsel sorgulama için 30'dan fazla kanıt kullandığını ifade etmektedir. Ancak çok daha az sayıdaki kanıtlarla da anlamlı bir sorgulama yapmanın mümkün olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Avrupa ülkelerinde ve Amerika'da kanıtların bazı ticari paketleri mevcut olmasına rağmen bir grup öğretmenin de seçilen tartışmalı veya hassas konu ile ilgili birlikte çalışma yapmasının daha etkili bir yaklaşım olabileceğini vurgulamaktadır. Ona göre birçok okuldaki ekip çalışması ve işbirliğinin ortaya koyduğu verimli sonuçlar da bu durumu doğrulamaktadır.

### **Adım 5: Öğrencilerin Kanıtları İncelemesi**

Beşinci adımda öğretmenler verilen veya ortaya konan kanıtları incelemek, araştırmak ve analiz etmek için öğrencilere gerekli olan olanağı vermelidirler. Ayrıca bunu gerçekleştirmek için birçok pedagojik yaklaşım olmasına rağmen aşağıda

sunulacak temel etkinlik öğrencilerin eleştirel sorgulama ile meşgul olması için faydalı bir başlangıç noktası olabilir. Buna göre sınıf 5'şer kişilik gruplara bölünür ve her gruba belirli sayıda kanıt verilir. Daha sonra öğrencilerden kanıtları üç kategoriye ayırmaları istenir. Birincisi Truman'ın kararını destekleyen, ikincisi Truman'ın kararının aleyhinde olan ve üçüncüsü ise bu konuda kesin bir yargıda bulunmayan ikincil kanıtlar olarak düzenlenir. Bu nedenden dolayı öğrencilerin kendi gruplarında her bir kaynağı okuyup tartışarak kategorize etmesi gerekmektedir. Bu ilk görev, öğrencilerin sorgulama sürecinde aktif olmalarını ve onların Truman'ın kararı ile ilgili kesin olmayan bir anlayış edinmelerini sağlar. Gruplar kaynakları kategorize haline getirdikten sonra öğretmen sınıfı bir araya getirip onların seçimlerini ve kategorilerini birlikte ele almalarına olanak verir. Örneğin öğretmen rastgele iki-üç grup seçip onların tercihlerini sunmalarını isteyebilir. Ancak müzakereci sürecin bir parçası olarak her bir grubun sınıftaki diğer öğrenciler tarafından sorgulanması gerektiği hususu da göz ardı edilmemelidir (Foster, 2014, s.30-31).

Sınıfta birlikte yapılan müzakerenin/bir nevi kurulun öğretmenler için en önemli yönü ise merkezde yer alan soruyla, bizim örneğimizde Truman'ın bomba atma kararı, ilgili kanıtların tarihsel değeri hakkında öğrencilere sorular sormaktır. Burada öğretmenler için kilit konu ve kavramlar kaynak, yazarlık ve izleyicilik, bağlam, doğruluk ve onaylama/doğrulama'dır. Bu müzakere/kurul ayrıca öğrencilerin görüşlerini iletmemeleri ve bu düşüncelere karşı çıkmaları için bir alan yaratır. Örneğin niçin siz x kaynağını Truman'ın görüşünün lehinde olan kategoriye koydunuz? Niçin x kaynağını Truman'ın kararını anlamada önemli olarak görüyorsunuz? Sizin y kaynağı ile ilgili tercihinizi hangi kaynaklar doğrulamaktadır? Bu kaynağın yazarı hakkında başka hangi bilgilere sahip olmak gerekir? Niçin? Niçin a ve b kaynakları farklı yorumlar sunmaktadır? Görüldüğü gibi sorgulama/kanıt temelli yaklaşımı kullanarak öğrencileri tartışmalı veya hassas konularla meşgul etmek onların geçmişi anlamlı ve eleştirel yollarla sorgulamaları için oldukça zengin fırsatlar sağlamaktadır (Foster, 2014, s.31).

### **Adım 6: Öğrencilerin Karar Vermesi**

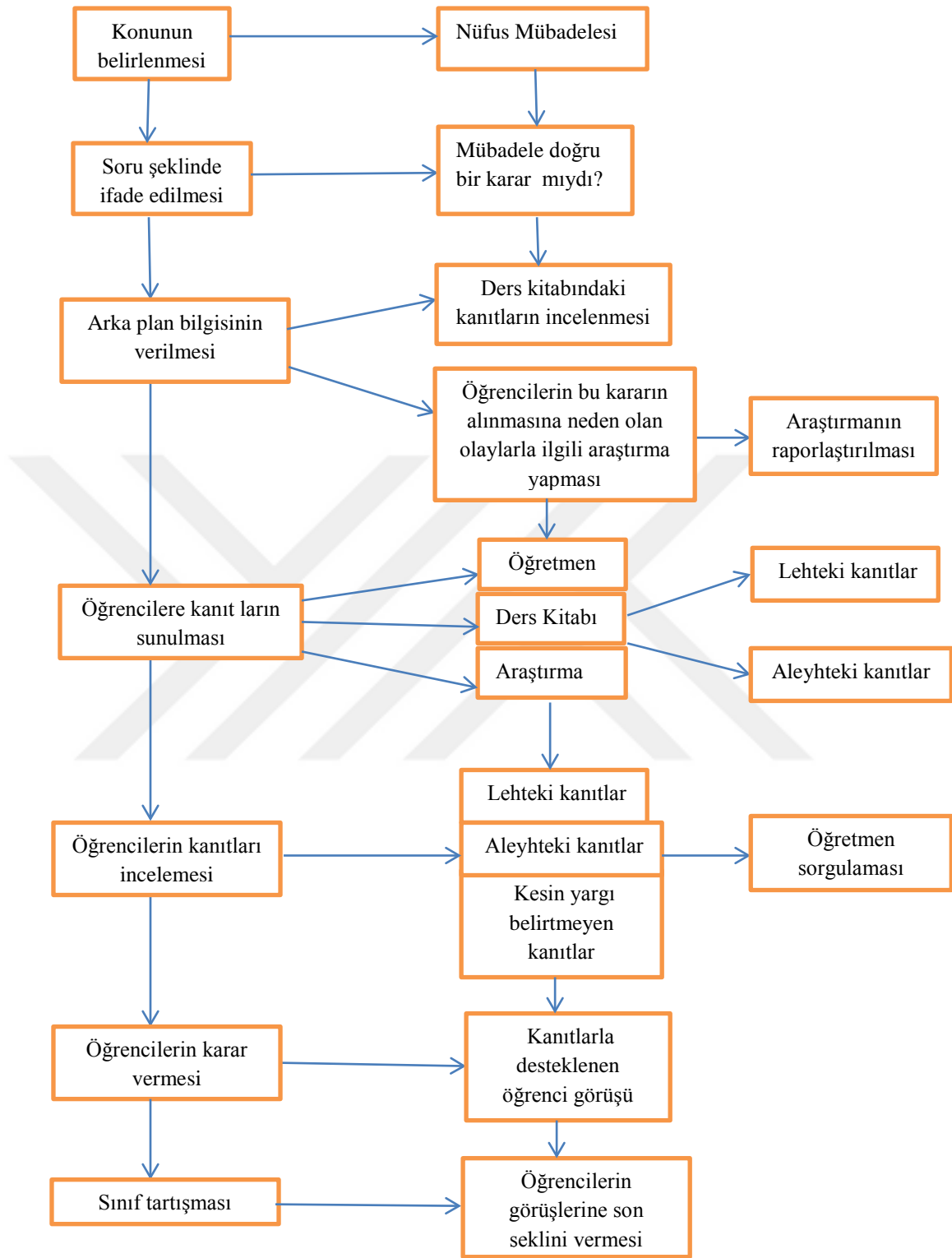
Sorgulama sürecinin altıncı adımında, sınıfta tartışılacak asıl konu ile ilgili öğrencilerin bir karar vermesi gerekmektedir. Son adım olan sınıf tartışmasına hazırlık olarak öğrenciler özgün soruşturma sorusuna dayalı olarak iki sayfalık bir yere görüşlerini yazmalıdırlar. Öğrenciler bu metinlerde görüşlerini açıkça belirtmelidir ve



tarihsel kanıtlarla değerlendirmelerini desteklemelidirler. Bu uygulama olası bakış açılarının ve delillerin aralıklarını sınırlamak için değil öğrencilerin farklı kaynaklardan aldıkları kanıtları kullanarak tartışmalı konu ile ilgili araştırma yapmalarına olanak verdiği için önemlidir. Ayrıca öğrencilerin ulaşılan sonuçlarla ilgili net olması ve onların mutlaka Truman haklıydı ya da değildi gibi kutuplaştırıcı bir görüşü değil aksine daha dengeli bir görüşü benimsemeleri gerekmektedir. Bu hazırlık aşamasının en son unsuru ise öğrencilerden tartışma sonrasındaki görüşlerini yazmaları için çalışma kâğıtları üzerinde bir alan bırakmalarını istemektir (Foster, 2014, s.31-32).

### **Adım 7: Sınıf Tartışması**

Son adım bir sınıf tartışmasının yapılmasıdır. Bunun için de yine uygulanabilecek birçok olası yaklaşım bulunmaktadır. Ancak yaygın olarak kullanılan yaklaşımda, genellikle öğretmen tartışmaya başkanlık eder veya tartışmayı kolaylaştırır. Ayrıca gönüllü ya da rast gele seçilen iki ya da üç öğrencinin farklı bakış açılarını sunması da alternatif olarak kullanılabilir bir uygulamadır. Bu uygulamada tartışmaya başlamak için ele alınan konu ile ilgili olan kişiler kendi konularlarının ve önemli tarihsel kanıtların altını çizerler ve kendi sonuçlarına ulaşmak için bunları kullanırlar. Tartışma daha sonra tüm sınıfa açılabilir ve öğrencilerin görüşlerini almak için oylama yapılabilir. Tartışmanın bitiminden sonra öğretmenlerin dikkat etmesi gereken önemli husus, bir kişinin görüşünü tarihsel kanıtlara dayalı olarak temellendirmesinin önemini vurgulamaktır. Ayrıca öğrencilerin kendileri ile aynı fikirde olmayan arkadaşlarına saygı göstermesi çok önemlidir ve bu davranış biçimi tüm sınıf tarafından tamamen benimsenmelidir. En son olarak öğrencilerin bilgiye dönüşümsel/refleksif bir şekilde yaklaşmanın önemini anlamaları gereklidir. Bu anlayış “eleştirel düşünürler ortaya çıkan yeni kanıtlara göre düşüncelerini değiştirmeye hazırlıklı olmalıdır” olarak ifade edilebilecek önemli bir önermeye dayanır. Buna uygun olarak öğrencilere verilen çalışma kâğıtlarına/kendi görüşlerini yazdıkları kâğıtlara tartışma sırasında ortaya çıkan yeni düşünceleri, yansımaları ve yorumları yazmaları için daha fazla fırsat verilmelidir. Öğrenciler ayrıca yeni kanıtların ışığında bir kişinin düşüncelerini değiştirmesi veya düzeltmesinin entelektüel zayıflığın değil entelektüel olarak güçlü olmanın işareti olduğunun farkında olmalıdırlar (Foster, 2014, s.32). Bu 7 adımın bir şekil üzerinde gösterilmesi, bu uygulamanın daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.



Şekil 2.7. Tartışmalı veya hassas olan bir konunun tarih derslerinde sorgulama/kanıt temelli yaklaşım ile ele alınışı-3. Foster, 2014, s.27-32'deki bilgilere dayalı olarak oluşturulmuştur.

Ancak tam da bu noktada belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır. Öğretmenlerin özellikle hassas konu ve sorunların öğrencileri, onların ailelerini ve genel olarak toplumu rahatsız edebileceği hususunu da göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu nedenden dolayı hassas konular sorgulama/kanıt temelli bir yaklaşımla ele alınırken öğretmenlerin bazı ilave stratejileri de kullanması gerekebilir (Stradling, 2000, s.18). Hassas konuların sınıftaki öğrencileri çeşitli nedenlerden dolayı etkilediği durumlarda ortaya çıkan sorunlarla mücadele etmeye yönelik bazı stratejiler şunlardır (Stradling, 2003, s. 85).

✓ **Uzaklaştırma stratejileri:** Bir konu/sorun herhangi bir toplum için oldukça hassasiyet oluşturabilir. Veya söz konusu konu/sorun öğretmenin ders verdiği yerleşim yerinde/ülkede son derece duygusal yoğunluğa veya duygu yüklü bir ortama ya da sınıfta öğrenciler arasında kutuplaşmaya yol açabilir. Böyle bir durumda öğretmen sınıf ortamının “ısıısını” hızla düşürmek için başka örneklere geçerek, benzer ve paralel durumları inceleyerek veya zaman içinde geriye giderek, tartışılan konunun tarihine bakma yoluna gidilebilir. Böyle bir uygulama ön yargıların ve bağlılıkların oluşmasını önleyeceği gibi öğrencilerin kendilerini konunun bir tarafı olarak görmelerine de mani olacaktır (Stradling, 2000, s.18; Stradling, 2003, s. 85; Stradling vd., 1984, s.113). Örneğin Kuzey İrlanda’da görev yapan bir tarih öğretmeni kendi ülkesinde bölünmeye yol açan herhangi bir tarihi olayı ele alırken sınıfta öğrenciler arasında kutuplaşma veya sıcak tartışmalar başladığı zaman bu durumu ortadan kaldırıp sınıf ortamının ısıısını düşürmek için kendi ülkeleri gibi toplumsal bölünmenin yaşandığı Kıbrıs’ın durumunu inceleyebilir (Stradling vd., 1984, s.113).

✓ **Dengeleme stratejileri:** Tarih öğretmenlerinin iyi bildiği üzere bazen öğrenciler hassas konularda bilgisizliklerinden dolayı oldukça inatçı tutumlar sergileyebilir, azınlıkta kalan öğrenciler çoğunluğu oluşturan öğrenciler tarafından baskı altına alıp onlara ayrımcılık yapabilir veya bütün sınıf hiç sorgulama yapmadan tartışmasız bir uzlaşma içinde olayların tek bir yorumunu benimseyebilir. Böyle durumlarda tarih öğretmenleri şeytanın avukatı rolüne bürünerek, rol oynama yöntemini uygularken rol değiştirmeyi kullanarak veya mevcut kanıtların aleyhinde olan basın açıklamalarını inceleyerek öğrencilerinin yanıtlarındaki çelişki noktalarını ortaya koymalı veya popüler inanışların ardındaki efsaneleri yıkarak daha yönlendirici bir rol oynamalıdır. Tarih öğretmenleri ayrıca bu sorumluluğu bizzat kendi

öğrencilerine de verebilirler. Bu şekildeki bir uygulama öğrencilerin ele alınan hassas konu ile ilgili farklı bakış açıları üzerinde düşünmesini sağlar. Bu ya lehte ya da aleyhte görüş listeleri düzenlenerek ya da öğrencilerin normalde savundukları görüşün aksine bir argüman oluşturmak için bir grupta çalıştırılmasıyla sağlanır (Stradling, 2000, s.18; Stradling, 2003, s. 85-86; Stradling vd., 1984, s.113).

✓ **Empati stratejileri:** Bu stratejiye genellikle öğrencilerin bir kısmının ya da tamamının haz duymadığı bir topluluk, ulus veya gruba, örneğin etnik azınlıklar, dinsel cemaatler, kadınlar gibi, karşı örtük ayrımcılık yapıldığı zaman veya öğrencilerin yaşamından uzak gibi görünen hassas konularda başvurulur. Böyle bir durumda yukarıda belirtilen lehte ve aleyhte görüşler listesi ve tersine rollere bürünme gibi yöntemlerin yanı sıra yaratıcı dramadan ve simülasyonlardan yararlanılabilir. Ayrıca öğretmenler hassas konularda öğrencilerin filmleri, romanları ve belgeselleri incelemelerini/izlemelerini sağlayarak onların dolaylı deneyimler yaşamasına yardımcı olabilir (Stradling, 2003, s. 86; Stradling vd., 1984, s.113-114).

✓ **Araştırma stratejileri:** Araştırma stratejilerine genellikle konunun çerçevesinin açık bir şekilde tanımlanmadığı yerel topluluklarla ilgili bir sorunda, kanun/düzen gibi karmaşık konularda ya da öğretmenin ele alınan konuyu aynı zamanda öğrencilerin analitik becerilerini geliştirmeye dönük bir araç olarak kullanmak istediği durumlarda başvurulur. Bu gibi durumlarda, yerel toplulukla ilgili alan çalışmaları, projeler, bir dizi örnek olayın ve benzer sorunlarla ilgili deneyimlerin rol oynama ve simülasyonlarla incelenmesi, insanların olayları nasıl algıladıklarını, onların olayla ilgili algılarının nasıl etkilenmiş veya zamanla değişmiş olabileceğini araştırmak için günlük incelemeleri ile bazı yerel sözlü tarih çalışmalarının yapılması öğrencilerin hassas bir konunun zaman içindeki daha geniş kapsamlı sonuçlarını incelemelerine ve transfer edilebilir becerileri uygulamalarına olanak verir (Stradling, 2000, s.18; Stradling, 2003, s.86; Stradling vd., 1984, s.114).

### 2.10.3. 2. Çok yönlülük/çokperspektiflilik yaklaşımı

Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde çok yönlülük veya çokperspektiflilik olarak nitelendirilen yaklaşımın kullanılması/uygulanması da çok önemlidir (Leeuw-Rood, 2001, s.79; Mrdja, ty, s.46). Öyle ki birçok tarih eğitimcisi çok yönlülüğü

tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin yollarından biri olarak görürken (Leeuw-Rood, 2001, s.76) bazı tarih eğitimcileri ise bu yaklaşımı, tartışmalı ve hassas konuların huzurlu bir şekilde ele alınma bilinmesinin tek yolu olarak ifade etmektedirler (Low-Beer, ty). Çok yönlülüğün tartışmalı ve hassas konuların ele alınması için önemli olduğunu açıklamadan önce bu yaklaşımın tarih öğretiminde kullanılmaya başlanmasının tarihi gelişimi ve daha sonra da çok yönlülük kavramı hakkında bilgi verilmesi gerekmektedir. Tarih öğretiminde çok yönlülük kavramı 1990'lardan önce okullardaki tarih öğretiminde çok nadir kullanılsa da Profesör Bodo von Borries kendisinin de içinde bulunduğu bazı Alman tarihçilerin bu kavramı 1970'lerde tartıştıklarını ve tarih öğretiminde yaygınlaştırma gayretinde olduklarını belirtmektedir. Bu kavram daha sonra özellikle 1990'lı yılların başından itibaren Avrupa Konseyi, EUROCLIO gibi kuruluşların düzenledikleri tarih kongrelerinde ve seminerlerinde sıklıkla ifade edilmeye başlanmıştır (Stradling, t,y, s.8).

Çok yönlülük kavramının kökleri 20. Yüzyılın ikinci yarısında birbiriyle ilişkili olan üç gelişmeye dayanmaktadır (bkz: Stradling, t,y, s.9-10). Tabii ki bu gelişmelerin kaçınılmaz olarak eğitim alanında da yansımaları hissedilmiştir. Eğitim alanında uygulanan yeni yaklaşımlar kültürel çeşitliliği yansıtmaya yönelik olmuş ve bu anlayış sadece azınlık değil egemen olarak görülen öğrenciler için de yararlı sonuçlar doğurmuştur. Artık bu ülkelerde “çok kültürlülük” ve “kültürler arası eğitim” kavramları kulaklarda daha sık çınlamaya başlamıştır. Bu anlayış, tarih öğretimi özelinde de olumlu değişimler yaşanmasına neden olmuştur. Şöyle ki; Batı Avrupa ülkelerinin bazılarında tarih dersi müfredatlarında uzun süredir varlığını koruyan bazı konu başlıkları ve içeriklerinde değişiklikler yapılmıştır. Örneğin bu ülkelerde okuyan öğrenciler artık Haçlı Seferleri konusu ele alınırken Hristiyanların bakış açıları ile birlikte Müslümanların bakış açılarını da öğrenmeye başlamışlardır. Başka bir örnek olarak öğrenciler Coğrafi Keşifler için yapılan seyahatler işlenirken bir yandan kendi ülkelerinin imparatorluk tarihini ve sömürge döneminin sona erişini öğrenirken aynı zamanda “keşfedilen”, “sömürgeleştirilen” halkları ve bu halkalara verilen “bağımsızlıkları” da görmeye başlamışlardır (Stradling, t,y, s.11).

Yukarıda belirtilen gelişmelerle eğitim alanında kendisine önemli bir yer edinen çok yönlülük kullanıldığı kadar tarifi çok sık yapılmayan bir kavram olmuştur (Stradling, t,y, s.14). Ancak yine de bu kavramın başlıca özelliklerinin tanımlanması

hususunda bazı girişimler olmuştur. Örneğin K. Peter Fritzsche (2001) çok yönlülüğün, bir insanın kendi bakış açısının yanı sıra başka birisinin bakış açısını ya da başkalarının bakış açılarını, perspektiflerini göz önünde bulundurduğu bir yöntem “*bir anlayış stratejisi*” olduğunu ifade etmektedir (akt: Stradling, t,y, s.14). Çok yönlülük ayrıca farklı dünya görüşlerinin ve çeşitli bakış açılarının bir araya toplanmasına olanak veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım öğrencilere insanların güç konumlarına göre farklı yorumlarda buldukları çeşitli sorunlarla ilgili bakış açılarını anlama ve inceleme imkânını sunmaktadır (Waliaula, 2011, s.105). Çok yönlülük aynı zamanda bir seçme ve düşünme yoludur. Bir tarihsel durumun karmaşıklığını aydınlatmak, nelerin olduğunu ve niçin öyle olduğunu anlamaya çalışmak için farklı kaynaklardaki kanıtları ayıklayıp, inceleyip kullanmaktır (Stradling, 2000, s.14; Stradling, 2003, s.124). Tarihte herhangi bir tarihi olay üzerinde çoklu bakış açısının olması olağan bir durumdur ve tarih derslerinde öğrenciler Reform, Sanayi Devrimi, Lozan Barış Antlaşması, Ermeni Tehciri gibi önemli tarihsel olaylar üzerinde bir dizi bakış açısının olduğunu anlamak zorundadır (Low-Beer, 1997, s.54). Bu nedenden dolayı çok yönlülük anlayışının tarih derslerinde uygulanma nedenlerinden biri de belirli tarihsel olaylarla ilgili birden fazla bakış açısının olduğunu ortaya koymaktır (Low-Beer, t,y).

Bu çoklu bakış açıları birbirine zıt olan kanıtlarla kontrol edilmek zorunda oldukları gibi söz konusu tarihi olayla ilgili bir sonuca/yargıya ulaşılacağı zaman da göz önünde bulundurulmalıdırlar (Low-Beer, 1997, s.54). Eğer öğrenciler bu şekilde tarih derslerinde çeşitli belgelerden alınacak uygun malzemeleri/kanıtları elde etme imkânı bulurlarsa tarihsel becerilerle ilgili deneyim kazanabileceklerdir (Low-Beer, t,y). Anlaşılacağı üzere çok yönlülük aslında kaynağını tarih biliminin kendisinden ve tarihi olayları farklı bakış açılarıyla değerlendirme ihtiyacından almaktadır. Bütün tarihçiler de yaptıkları çalışmalarda bunu uygularlar (Low-Beer, 1997, s.54). Stradling’e (ty, s.19-20) göre ise, çok yönlülük kavramı kendi içerisinde üç boyutu barındırmaktadır. Bu boyutlar; tarihsel olaylara ve gelişmelere birden fazla gözleme noktasından, birden fazla bakış açısından ve birden fazla anlatımdan yola çıkarak bakılabileceğini ortaya koymaktır.

Yukarıda hakkında kısaca bilgiler verilen çok yönlülük, tarih ve tarih öğretimi bağlamında düşünüldüğünde 4 şeyi amaçlamaktadır. Birincisi herhangi bir tarihi olayla ilgili bütün tarafların bakış açıları ve anlatımları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları

göz önünde bulundurarak bu olaya ilişkin daha kapsamlı ve iyi bir anlayışa varılmasını sağlamaktır. Bu tarihin anlatılmasına fazladan bir boyut katmaktadır. Anlatım, bir bakıma, “ve sonra”ların birbiri ardına eklendiği bir kalıp şekilde tanımlanmaktadır. (yani: şu oldu...ve sonra...şu oldu...ve sonra). Çok yönlülük, bu bir doğru üzerinde devam eden sürecin birbirini izleyen “*bu sırada*” larla tamamlanmasına olanak verir. Böylelikle “konuyla ilgili olan diğer kişilerin” tepkilerinin ve davranışlarının anlaşılmasını sağlar. Bu uygulamanın doğal bir sonucu olarak da ortaya iç içe geçmiş anlatımlardan oluşmuş daha zengin ve harmanlanmış bir anlatım konmuş olur. İkinci olarak uluslar, sınır komşuları, bir ülkedeki farklı gruplar, müttefikler ve rakip ülkeler arasındaki ilişkilere dikkat çekilerek bu ilişkiler hakkında daha derin bir anlayış kazanılmasına yardımcı olmaktadır. Üçüncüsü insanlar ve gruplar arasındaki etkileşimler ve bağımlılıkların incelenmesi yoluyla olup bitenlerin dinamiklerine ilişkin daha net bir anlayışın elde edilmesine olanak vermektir. Çünkü bu yaklaşım, çelişkili durumların aydınlanmasını sağlar, yaşanan anlaşmazlıkların genellikle birbirileriyle çelişen yorumlar nedeniyle ortaya çıktığını, biçimlendiğini ve devam ettiğini anlamamıza yardımcı olur ve son olarak herhangi bir tarihi anlaşmazlığa taraf olanların karşı tarafın davranışlarına varsayımlar, yanlış düşünceler ve ön yargılara dayalı nedenler ve niyetler yüklediğini görmemize olanak verir. Dördüncü olarak da bazı tarihsel olgularda bakış açıları arasında *sembiyotik* (bağımlı) bir ilişki olduğunu ortaya koymaktır. Bu durum özellikle ulusal sınır içerisinde bulunan çoğunluk ve azınlıklar arasındaki veya farklı azınlık gurupları arasındaki ya da güçlü devletlerle daha az güce sahip komşuları, müttefikleri ve bunların uydu devletleri arasındaki tarihsel ilişkiler hakkında daha derin bir anlayış kazanılmasına yardımcı olur (Stradling, 2000, s.15; Stradling, 2003, s.123; Stradling, t,y, s.21-23).

Çok yönlülüğü tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için önemli kılan bazı nedenler de vardır. Bu yaklaşımda öğrenciler çok daha fazla bağımsız düşünmeye davet edilmekte ve tartışma ile hassaslığın doğası daha açık hale gelmektedir. Ayrıca çok yönlülük yaklaşımında tartışmalı ve hassas bir konu ile ilgili dengeli bir şekilde değişik görüşlerin sunulması bu konularla ilgili öğrencilerin anlayışını geliştirdiği gibi onların geçmişin karmaşıklığını anlamalarına da yardımcı olunmaktadır (Leeuw-Rood, 2001, s.79). Bu durum çok yönlülüğün geçmişin geriye dönük olarak veya geçmişte yer alan bakış açıları ile nasıl anlaşılabilceği ve geçmişteki aktörlerin herhangi bir zamanda

gördükleri olayları nasıl algıladıkları anlayışı üzerine temellenmesinden kaynaklanmaktadır (McCully, 2012, s.149).

Üstelik çok yönlülük yaklaşımına göre öğrenciler bir konuyu çeşitli bakış açılarına dayalı olarak inceleyip o konu ile ilgili bir tartışma yaptıktan sonra önyargı ve duyguya değil akla dayalı bir tercih yapmalıdırlar. Öğrencilerin yapacakları bu tercih etik unsurlar üzerinde temellendirilmiş kriterlere dayalı olmalıdır. Dahası çok yönlülük yaklaşımında öğrencilerin sahip oldukları verilerin/kanıtların analizine dayalı yorumlamanın rasyonel/akılcı seviyelerine ulaşabilmelerinin istenmesi her türlü öğrenme faaliyetinde büyük öneme sahip olduğu gibi özellikle tartışmalı ve hassas konularla ilgili öğrenmeler için daha büyük bir gerekliliktir (Black, t,yc, s.37). Son olarak tarih derslerinde tartışmalı ve hassas olan konular ele alınırken öğrencilerin yakın geçmişin tarihçiler, yazarlar, politikacılar ve gazeteciler tarafından ne şekilde yorumlandığını anlamaları çok önemlidir. Öğrencilerin söz konusu anlamaları gerçekleştirebilmeleri için tartışmalı ve hassas konular ele alınırken öğretim yöntemleri farklı bakış açılarının sunulmasına olanak veren kaynak temelli sınıf etkinlikleri ile çok yönlülük yaklaşımının uygulanmasına dayalı olmalıdır (Black, t,yb, s.49).

Çok yönlülüğün bir tarihsel sorgulamayı başlatabileceğine yönelik geniş bir kanıt temeline sahip olunmasına rağmen bu yaklaşım, bağımsız olarak aynı tarihsel olgu ile ilgili farklı bakış açılarına ulaşabileceğimize yönelik bir güvence vermemektedir. Çok yönlülüğün başarılı bir şekilde uygulanması tarih öğretmenlerinin farklı bakış açılarını birbiriyle ilişkilendirmesine bağlıdır. Bu nedenden dolayı çok yönlülüğün merkezinde/özünde bazı varsayımlar bulunmaktadır (Stradling, 2000, s.14). Örneğin aynı tarihi olaya ilişkin farklı anlatımların farklı bakış açılarını yansıttığı durumlarda bu açıklamalardan birinin doğru olması zorunlu değildir. Hepsi olmasa bile farklı deneyimleri, bağlamları ve amaçları yansıtan bazı açıklamalar aynı ölçüde geçerli olabilirler. İkinci olarak eğer biz bazı durumlarda farklı bakış açılarını bir yap-boz tablosunun parçaları veya bir mozağin oluşmasını sağlayan çiniler gibi algılayabilirsek ne olup bittiğine ilişkin daha doğru ve kapsamlı bir anlatı elde edebiliriz. Üçüncüsü çok az grup, kültür ve toplumun/ulusun tamamen özerk olduğunu söyleyebiliriz. Herhangi bir durumda onların eylem alanları diğer grup, kültür ve uluslar tarafından biçimlendirilip kısıtlandığı gibi benzer şekilde onlar da diğerlerinin eylemlerini etkilemekte ve kısıtlamaktadır. Bu nedenden dolayı diğerlerine/ötekine yönelik



algılamalar ve “öteki” ile “benlik” ya da kişinin ait olduğu grup arasındaki ilişki çok yönlülüğün merkezinde yer almaktadır. Son olarak her bir bakış açısını anlamak onu çevresindeki öğeleriyle birlikte ele almak için zorunludur. Yani bir bakış açısı ancak bir bağlam içinde anlaşılabilir (Stradling, 2000, s.15; Stradling, 2003, s.123).

Çok yönlülüğün merkezinde yer alan varsayımların tarih öğretmenlerince dikkate alınarak bu yaklaşımın başarılı bir şekilde uygulanması halinde öğrenciler, her tarihi olayın tek bir doğru yorumunun olamayabileceğini, bakış açılarına, yazdıkları zamana ve anlatımlarında yer verdikleri diğer kanıtlara bağlı olarak tarihçilerin kanıtların aynı parçalarını farklı şekilde yorumlayabileceklerini anlayabilirler. Öğrenciler bu yaklaşım sayesinde ayrıca tarihçinin, gazetecinin, televizyon programı yapımcısının veya görgü tanığının sahip olduğu bakış açısına göre aynı tarihsel olayı farklı şekillerde anlatabileceğinin ve bu anlatımların tamamının eksik olsalar bile geçerli olabileceklerinin, resmi belgeler, istatistikler, arşivler, görgü tanığı anlatımları gibi tarihsel kanıtın kaynağı olan unsurların ender olarak tarafsız olduğunun da farkına varabileceklerdir. En önemlisi öğrenciler görünüşte aynı olan açık ve net bir açıklamanın insanların kendi özel durumlarına göre hâla çok farklı anlamlara sahip olabileceğinden tarihçilerin en önemli görevlerinden birinin belirli ifadelerin ve belgelerin o dönemdeki ilgili insanlar için taşıdıkları kesin anlamı belirlemek olduğunu ve bunun için de tarihsel empatinin uygulanması gerektiğini görecektir (Stradling, 2000, s.11; 2003, s.124). Zaten çok yönlülüğün merkezinde tarihsel empati kurabilme becerisi yatmaktadır. Şöyle ki, bu yaklaşımda öğrenciler, kendilerinin ya da mensup oldukları sosyal, kültürel, dini, etnik, cinsiyet ya da ulusun sahip olduğu bakış açısının ötesine geçerek önemli tarihsel olayların veya gelişmelerin ötekilerce nasıl algılanıp anlaşılabilir olabileceğini kavramaya çalışmalıdırlar (Stradling, 2003, s.132).

Çok yönlülük ayrıca görüşleri gerçeklerden ayırmaya yarayan ve öğrencilerin gerçekte hiçbir evrensel tarihsel gerçeğin olmadığını anlamasını sağlayan demokratik bir tutumdur ki tarih öğretiminde çok yönlülük yaklaşımının kullanılması toplumun ve eğitim sisteminin demokratikleşmesi için gereklidir. Çünkü bu yaklaşımın sınıf ortamında kullanılmasıyla barış, hoşgörü ve demokrasiyi benimsemiş nesillerin yetişmesine de katkıda bulunulacaktır. Öğrenciler çok yönlülük yaklaşımında kendi yargılarını ve görüşlerini oluşturmak için hazırlanırken eleştirel düşünme, bilgiyi işleme, karar alma ve işbirliği kapasitesini geliştirme gibi günümüz demokrasilerinin

sürekliliği için gerekli olan önemli yeterlikleri edinebileceklerdir. Bu yaklaşımın hem tarih öğretimi hem de sınıf yönetimi üzerinde de derin etkileri vardır. Tarih öğretiminde çok yönlülüğe yer verilmesi tarih derslerini daha dinamik, ilgi çekici kılmakta ve bu sayede öğrencilerin derslere daha fazla motive olmasını sağlamaktadır (Black, tyc, s.37).

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için bu derecede önemli olan çok yönlülük yaklaşımına tarih derslerinde yer vermek kolay mıdır? Elbette bu yaklaşımın kullanımını zorlaştıracak birçok kısıtlama ve sorun vardır. Bunların başlıcaları zaman, esnek olamayan müfredatlar, mekân, maliyet, müfredat programlarındaki zihniyet, öğrencilerin eğitim eksikliği, uygun eğitim malzemelerine ve diğer kaynaklara erişim zorluğu ve dil sorunudur (Black, t,yc, s.38; Kahyaoğlu, t,y, Stradling, 2003, s.126-127; t,y, 24). Üstelik tarih öğretiminde çok yönlü, çokuluslu ve çoğulcu yaklaşımlar, çoğu Avrupa ülkesinde yer alan statüko için önemli bir tehdit olarak görülmektedir (Stradling, t,y, s.13). Phillips'in de (1998) belirttiği üzere, ulusal tarih anlatılırken çokselsliliği ve farklı görüşlere yer verilmesini savunmak genellikle siyasal ihtilaflara neden olmaktadır (Akt: Stradling, t,y, s.13; söz konusu kısıtlamalar ve sorunlar hakkında bkz: Stradling, 2003, s.126-127).

Ancak tüm bu kısıtlamalara ve zorluklara rağmen tarih derslerinde öğrencilerin çok yönlülük açısından önemli olan analitik becerileri ve tutumları kazanmalarını sağlayacak “ders kitaplarını değerlendirme”, “perspektifleri bir bağlama oturtma”, “yapı-çözüm pedagojisi”, “Avrupa genelindeki diğer okullarla bağlantı kurma”, “medya haberlerini analiz etme”, “tarihsel empati uygulamaları yapma” ve “karakter taslakları hazırlama” gibi bazı öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin öğretmenler tarafından uygulanması mümkündür (Stradling, 2003, s.127-133).

Tabii ki bu faaliyetler araştırma yapmadan, gerekli malzemeler bulunmadan, dikkatlice yapılandırılmadan uygulamaya geçirilemez ve daha önce belirtildiği bu uygulamaların öğretmenler için oldukça zaman ve emek isteyen bir iş olduğu açıktır (Kahyaoğlu, t,y). Ancak günümüzde çok yönlülük artık tarih öğretiminin ayrılmaz bir unsuru olarak görülmeli ve tarih derslerine istenildiği zaman eklenebilecek bir yaklaşım olarak düşünülmemelidir. Üstelik çok yönlülük, öğrencilere tarihin doğasının etkili bir şekilde tanıtılması yoluyla tartışmalı/hassas konuların öğretiminde de çok önemli

faydalar sağlayacağından günümüzde hem tarih öğretmenlerinin eğitiminin hem de tarih derslerinin ayrılmaz bir parçası olmalıdır (Stradling, 2003, s.123-124).

### 2.10.3.3. Tartışma yöntemi

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında kullanılacak yöntemlerden biri de tartışmadır (citizED, 2004; Cotton, 2006, s.239; Hand ve Levinson, 2012, s.616; McCully vd., 1999a, s.58; Myhill, 2007, s.58; Oulton vd., 2004a, s.418; PHEC, 2012, s.105; RGS, t,y; Shapiro, 1999, s.5; Stradling, 1984c, s.128). Tartışma en basit tanımıyla insanlar arasındaki iletişim olarak ifade edilebilir. Tartışma ayrıca bir anlaşmazlık, sorun, olay veya konu ile ilgili bilgi değişimine dayanır (Hess, 2009, s.13). Tartışmalı konularla ilgili yapılan bir tartışma ise; öğrenciler arasında veya öğrenciler ile öğretmenler arasında üzerinde anlaşmazlık olan bir konuda yapılan yansıtıcı diyalog olarak tanımlanabilir. Bu konularla ilgili bir tartışma öğretmen veya bir öğrenci tarafından ortaya atılan herhangi bir soru veya düşünce ile başlar. İzleyen diyalogdan sonra farklı bakış açılarının açıklanmasına, yorumlara ve destekleyici kanıtların sunulmasına izin verilir. Bu özelliğinden dolayı tartışma doğası gereği interaktif bir çaba, yansıtıcı diyalogun ortaya çıkmasına neden olan dinleme ve öğrencilerin akranları tarafından dile getirilen düşünceye cevap vermesidir (Harwood ve Hahn, 1990). Myhill (2007, s.58), tartışmalı veya hassas olan konuları ele almak için kullanılacak en önemli yöntemlerden birinin tartışma olduğunu ifade etmektedir. Tartışma yöntemini bu konuların öğretiminde bu kadar önemli kılan özellikler nelerdir?

Tartışmalı veya hassas olan konularda tartışma yöntemini kullanmak öğrencilerin derse olan ilgisini arttırdığı gibi ilgili dersi daha zevkli hale getirir (Ersoy, 2010, s.330). Bu yöntem ayrıca her öğrenciye konuşma hakkı verir, konular etkili bir şekilde ele alınır, tartışmalı veya hassas olan bir konu üzerinde mevcut olan görüşlerin ifade edilmesine olanak verir ve son olarak kimse doğru cevabı denetleme hakkına sahip olmadığı için demokratiktir (Myhill, 2007, s.58). Hand ve Levinson'a (2012, s.616) göre ise tartışma yönteminin bu konularda tercih edilmesinin iki temel nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birincisi tartışma yönteminin farklı düşüncede olan öğrencilerin görüşlerinin arkadaşları tarafından anlayışla karşılanmasına ve farklı düşüncede olanlarla empati kurulmasına olanak tanımıdır. İkinci ise tartışmanın

herhangi bir konu ile ilgili ileri sürülen gerekçenin yönünün tersine çevrilmesini sağlamasıdır.

Üstelik tartışma yöntemi bilgiyi inşa etmeye yarayan bir yaklaşımdır. Çünkü tartışmanın dayandığı en önemli esas, insanların bir konu hakkında kendi fikirlerini ifade ederken ve başkalarının fikirlerini dinlerken en güçlü fikirlerin ortaya çıkabileceği düşüncesidir (Hess, 2009, s.13). Bu konular ele alınırken tartışma yönteminin kullanılmasının diğer bir faydası, öğrencilerin akranlarını dinleyerek belki de ancak yetişkin yaşamlarında kendi çabaları ile elde edebilecekleri becerileri çok erken yaşlarda kazanabilme imkânını yakalamalarıdır (RGS, ty). Ayrıca tartışma yöntemi, öğrencilerde araştırma yapma, bilgiyi düzenleme, sonuç çıkarma, verileri uygulama, hedefleri tanımlama, kanıtları değerlendirme, not alma, dikkatli bir şekilde dinleme ve rahat bir şekilde görüşlerin ifade edilmesini sağlama gibi becerilerin gelişmesini sağlar ki bu beceriler vatandaşlarında eleştirel düşünmenin gelişmesini isteyen ülkeler için çok önemlidir (Bell Jr, 1982, s.222). Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında tartışma yönteminin kullanılmasının demokrasinin sağlıklı işlemesine de katkısı olacaktır. Şöyle ki daha öncede belirtildiği gibi demokratik bir ülkede insanların herhangi bir konu üzerinde görüş ayrılığına sahip olması ve dolayısıyla o konu üzerinde tartışmaların yaşanması doğal bir durumdur. Öğrencileri güncel veya tarihsel bir konu ile ilgili tartışmalarla meşgul etmek onların yaşamlarını etkiler ve bu tartışmalar iyi bir şekilde yönetilirse öğrenciler tartışmanın demokrasinin doğal ve sağlıklı bir özelliği olduğunun farkına varırlar (CDVEC, 2012, s.45). Üstelik tartışmalı ve hassas konularla ilgili faaliyetlerin merkezinde yer alan tartışma öğrencileri diğer arkadaşlarının yargılamasına maruz bırakacağından (Oulton vd., 2004a, s.417) ve diğer yorumları dinleme fırsatı yaratacağından (Smith, 2010, s.119) onların uzlaşabilme anlayışlarını da geliştirecektir (Oulton vd., 2004a, s.417). Öğrencilerin elde edecekleri bu anlayışı yetişkin yaşamlarında da kullanacağı düşünüldüğünde o ülkede demokrasinin sağlıklı bir şekilde işleyeceği rahatlıkla söylenebilir. Son olarak tartışma yöntemi tarih konularının öğretiminde öğrencilerin yaşaması gerekli olan deneyimlerden biridir ve öğrenciler bu yöntem sayesinde tarihi kanıtlar ve kavramlar üzerinde tartışma yaparak işbirliğine dayalı öğrenmeyi de uygulamaya geçirirler (Dilek, 2000, s.51).

Ancak tartışmalı veya hassas konuların öğretiminde tartışma yönteminden yukarıda bahsedilen faydaların elde edilebilmesi için öğretmenlerin dikkat etmeleri

gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Her şeyden önce öğretmenlerin tartışmanın, bu konuların öğretimi için önemli bir yöntem olmasına rağmen bu alanda alternatifsiz olmadığının farkında olmaları çok önemlidir. Üstelik bu yöntem doğru bir şekilde kullanılmadığı zaman öğrencilerde var olan ön yargıları açığa çıkarmak için kullanılan etkinliklerden sadece biraz daha etkili olabilir (citizED, 2004). Bu nedenden dolayı öğretmenlerin etkili tartışmaları gerçekleştirmenin kolay olmadığının bilincinde olmaları gerekir. Çünkü bu konularda tartışma yöntemini kullanmak hem iyi bir hazırlık hem de değişik pedagojik rolleri benimsemek için istekli olmayı gerektirir (Myhill, 2007, s.58).

Öğretmenler tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışma uygulamalarını başlatmadan önce veya tartışma süresince güzel konuşmanın, muhakeme yapmanın ve mantıksal yanlış inanışların neler olduğunun ilkelerini öğrencilere açıklamalı ve bu ilkeleri güçlendirmelidirler (Web-21). Bundan sonraki adım hangi tartışma tekniğinin kullanılacağına karar verilmesidir. Tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konular ele alınırken tartışma yöntemi kullanılmak istendiğinde kullanılabilir birçok teknik bulunmaktadır (RGS, t,y; bu konuda bkz: CDVEC, 2012; Dean ve Joldoshaieva, 2007; Rossi, 1996; RGS, t,y; Tokdemir, 2013). Öğretmenler bu tartışma tür ve tekniklerini belirlerken kendisini sınıfta en iyi hissettiği yaklaşımı, sahip olduğu öğretim tarzını, dersin sonunda elde etmek istediği öğrenme hedeflerini göz önünde bulundurmalıdır (RGS, t,y). Öğretmen ayrıca öğrencilerle ilgili bazı hususlara da dikkat etmelidir. Örneğin bazı öğrenciler genellikle kendilerini küçük grup tartışmalarında daha rahat hissederler (Asimeng-Boahane, 2007, s.240). Zaten tartışmalı veya hassas olan konuların güvenli bir şekilde ele alınabilmesi için genellikle büyük grup tartışması yerine küçük grup tartışmalarının kullanılması tavsiye edilmektedir. Çünkü büyük grup tartışmaları bazı öğrencilerin tartışmaya hâkim olmasına neden olabilir (CDVEC, 2012, s.37). Öğretmenlerin bu konularla ilgili tartışmaları sadece üst seviyedeki öğrencilerin katılımı ile sınırlamaması da çok önemlidir. Bu nedenden dolayı öğretmenlerin uygun kaynaklar ve öğretim yaklaşımlarını kullanarak yetenek ve öğrenme stilleri geniş bir yelpazede olan bütün öğrencileri tartışmalı veya hassas olan konularla ilgili tartışmaya katmaları gerekmektedir (Graseck, 2009, s.49). Büyük grup tartışmalarının diğer bir dezavantajı azınlıkta kalan öğrencilerin diğer arkadaşlarının yanında görüşlerini ifade etme noktasında baskı hissetmelerine ve dolayısıyla tartışmalara katılma konusunda

isteksiz kalmalarına yol açmasıdır (CDVEC, 2012, s.37). Küçük grup uygulaması ile daha fazla gizlilik ortamı sağlanacağı gibi kendine güveni az olan veya arkadaşlarından farklı görüşe sahip olan öğrenciler de baskının daha az olduğu bir ortamda görüşlerini rahat bir şekilde ifade edeceklerdir (Oxam GB, 2006, s.6).

Ardından öğretmenlerin özellikle yeni bir tartışmalı veya hassas olan konu ele alınacağı zaman tartışma öncesinde öğrencileri ile bazı hazırlık çalışmaları yapması faydalı olacaktır. Böyle bir durumda öğretmenler tarafından bir resim, video klip, okuma parçası veya şiir uyarıcı olarak kullanılabilir ve öğretmenler öğrencilerinin konuyla yeterli derecede ilgili olduklarını hissettikleri zaman tartışmayı başlatmalıdırlar (RGS, t,y). Bu konuda belirtilmesi gereken son husus, tartışmalı veya hassas olan konularla ilgili tartışmalarda öğretmenlerin tartışmanın merkezine öğrencileri koyması gerektiğidir. Öğrencilere kendi görüşlerinin merkeze alındığı ciddi tartışmalara girme fırsatı vermek onların daha çok ön plana çıkmasını sağlamanın yanında istenilen öğrenme hedeflerine ulaşılmasını sağlayacaktır (Graseck, 2009, s.49). Yukarıda değinildiği gibi tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde büyük ve küçük grup tartışmaları üst başlığı altında gruplandırılan birçok tartışma tekniği kullanılabilir. Ancak bu çalışmada araştırma konusunun sınırlarının dışına çok fazla çıkmamak adına söz konusu teknikler hakkında bilgi verilmeyecek sadece Yapılandırılmış Akademik Tartışma/Structured Academic Controversy (SAC) yöntemi ele alınacaktır.

#### **2.10.3.3.1. Yapılandırılmış akademik tartışma (SAC)**

Öğretmenlerin ister istemez derslerinde karşılaşacağı tartışmalı veya hassas olan konularla ilgili öğrencilerinin müzakere yapmaları için kullanılacakları yöntemlerden biri de Yapılandırılmış Akademik Tartışmadır (Avery vd., 2013, s.108). Yapılandırılmış Akademik Tartışma (SAC); işbirlikli öğrenme modelinin bir yöntemi olarak tarih sınıflarında öğretmenler için adeta bir mesleki gelişim atölyesi olma potansiyeline sahiptir. Bu yöntem, öğretmenlerin SAC'ı kullandıktan sonra kendi mesleki yaşamlarında farklı pedagojik araçlar ve stratejileri kullanmaya teşvik olacakları ve öğrencilerin bu yöntemde aktif öğrenme ile meşgul olduklarından sadece değerlendirme amacı ile yapılan geleneksel öğretimin aşılabacağı anlayışı temeli üzerinde (Lim, 2014, s.186) 1980'lerin başında Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir

(Avery vd., 2013, s.108). Yapılandırılmış akademik tartışma, öğrenciler diğer arkadaşları ile birlikte küçük bir grupta çalışarak önceden belirlenmiş bir konu üzerinde rapor hazırladıkları için işbirlikli öğrenme modeli ile birleşen bir öğretim yöntemidir (Johnson vd., 2000, s.30).

SAC'da öğrenciler bir konuyu/sorunu çözmek ve bu konu/sorun ile ilgili gerekçeli karara varmak için lehte ve aleyhte olan pozisyonları savunduklarından bu türden tartışmalar yapılandırılmış entelektüel çatışmalar olarak da nitelendirilmektedir (Johnson vd., 2000, s.30). Zaten SAC sürecinin temelini oluşturan yapısal tartışma teorisini savunanlar, öğrencilerin ele alınan herhangi bir tartışmalı konuyla ilgili kendi orijinal anlayışlarından farklı olan yeni bilgi veya görüşler duyduklarında kavramsal çatışma yaşayabileceklerini ileri sürmektedirler (Avery vd., 2013, s.108). Bu yöntem ayrıca öğrencilerin tarih sınıflarında akademik, tarihsel ve kamusal tartışmalar yapmalarına olanak vermektedir. Bu sayede öğrenciler birincil kaynaklar ile çalışma olanağı bulmakta ve bununla bağlantılı olarak tarihin nasıl üretildiğine dair bir içgörü kazanabilmektedirler. Günümüzün tarih sınıflarında eleştirel düşünmeye, kaynak okuma becerilerine, işbirlikli öğrenmeye ve farklı bakış açılarının sunulmasına büyük önem verilmektedir ve SAC öğretmenlerin bu uygulamaları yerine getirebilmesi için ideal bir yöntemdir (Lim, 2014, s.181, 190). Yapılandırılmış akademik tartışmalar, öğrencilerin yeteneklerini geliştirerek onların işbirliği içinde çalışıp düşüncelerini açıklamaları ve çoklu bakış açılarını dikkate almalarını sağlamak için çok önemli bir pedagojik araç olarak hizmet ederler (Avery, Freeman ve Greenwalt, 2006, s.45).

Yapılandırılmış akademik tartışmalar bütün derslerde kullanılabilir bir yöntemdir. Herhangi bir konu, bu konuyla ilgili olan en az iki görüş belirtilerek tartışmalı olarak sunulabilir (Johnson vd., 2000, s.31). Tarih dersi doğası gereği belirli tarihlemeler dışında bir konu ile ilgili birden fazla görüşü barındırdığı için bu yöntemin kullanılmasına çok uygundur. Örneğin bir tarih öğretmeni Lozan Barış Antlaşması bir başarı mı yoksa başarısızlık mıdır şeklinde bir soru ile Lozan Antlaşması konusunu ele alırken bu konunun yapılandırılmış akademik tartışma yöntemi ile ele alınmasını sağlayabilir.

SAC yönteminde öğrencilerin iyi bir şekilde bu sorunla meşgul olabilmeleri için öncelikle onların konu ile ilgili iyi derecede arka plan bilgisine sahip olmaları

gerekmektedir. Bu nedenden dolayı öğretmen tarafından öğrencilere okumaları için ele alınan konu ile ilgili çeşitli kaynaklar verilir (Johnson vd., 2000, s.31). Ardından öğrenciler dört gruba atanır, her grup iki çifte bölünür ve öğretmenler bu çiftleri zıt pozisyonlara atar. Bundan sonra yapılandırılmış akademik tartışmalar beş adımda devam eder. Bu beş adım sırasıyla şu şekildedir; 1) öğrenciler atandıkları pozisyonları için mümkün olan en iyi durumu hazırlar, 2) hazırladıkları durumu diğer çifte sunarlar ve onlardan karşıt görüşleri dinlerler, 3) diğer tarafın görüşlerini ve kendi görüşlerine yapılan itirazları çürütmeye yönelik bir tartışma ile meşgul olurlar, 4) bakış açılarını tersine çevirirler ve diğer tarafın görüşlerini sunarlar, 5) Son olarak tüm görüşlerin ve bakış açılarının dikkate alındığı ve dört öğrencinin üzerinde anlaştığı bir sentez/birleşim ararlar (Johnson ve Johnson, 2009, s.48; Johnson vd., 2000, s.31). Söz konusu beş adım çalışmada beş basamak olarak sunulacaktır. Önce bu basamakların neler olduğu Şekil 2.8'de gösterilecek ardından da her bir basamak hakkında Lozan Barış Antlaşması örneğinde bilgiler verilmeye çalışılacaktır.



Şekil 2.8. SAC yöntemindeki 5 basamak. Johnson ve Johnson, 2009, s.48 ve Johnson vd., 2000, s.31'deki bilgilere dayalı olarak oluşturulmuştur.

Bir tarih öğretmenin T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde Lozan Barış Antlaşması'nı SAC yöntemi ile ele alması için ilk olarak başlatıcı soru olarak konuyu



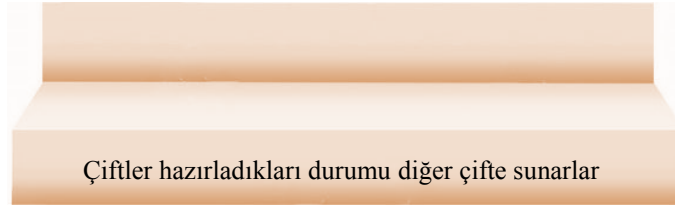
“Lozan Barış Antlaşması bir başarı mı yoksa başarısızlık olarak görülmelidir? şeklinde ifade etmesi gerekmektedir. Ardından öğrencilerin iyi bir şekilde bu konuyla/sorunla meşgul olabilmeleri için öncelikle iyi derecede arka plan bilgisine sahip olmaları gerektiğinden onlara okumaları için konu ile ilgili çeşitli kaynakların verilmesi gerekmektedir (Johnson vd., 2000, s.31). Daha sonra sınıftaki öğrencilerin dört gruba atanıp, her grubun iki çifte bölünüp öğretmenin bu çiftleri zıt pozisyonlara ataması lazımdır. Yani her grupta yer alan iki öğrenci Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarı olduğunu diğer 2 öğrenci ise Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarısızlık olduğunu savunmalıdır. Bundan sonra öğrenciler yapılandırılmış tartışmalara beş basamakta devam ederler (Johnson ve Johnson, 2009, s.48).

### Basamak 1

Çiftler atandıkları pozisyon için en iyi durumu hazırlarlar

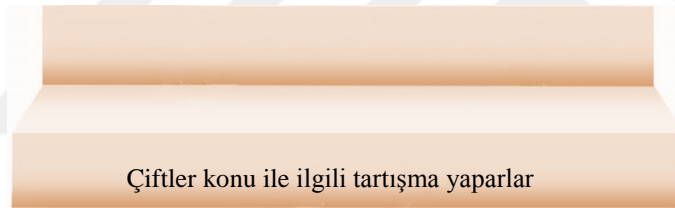
Birinci basamakta her çift atandıkları pozisyon için en iyi durumu hazırlarlar. Bunun için ilk olarak bu pozisyonu araştırırlar ve ilgili tüm bilgileri öğrenirler. Ardından bir tez veya önerme cümlesini içerecek şekilde ikna edici bir argümanda bilgilerini düzenlerler. Örneğin Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarı olduğunu savunan gruptaki 2 öğrenci “Lozan Barış Antlaşması Sevr Barış Antlaşması'nın maddeleri göz önünde bulundurulduğunda bir başarı olarak nitelendirilmelidir” şeklinde tezlerini dile getirebilirler. Ancak öğrenciler gerekçelerle de bu tezi desteklemelidirler. Örneğin “Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarı olduğu daha sonra imzalanan Montrö Boğazlar Sözleşmesi ve Hatay'ın anavatana katılması olayıyla da iyice perçinleşmiştir” gerekçeleri yine bu grupta yer alan öğrenciler tarafından ifade edilebilir. Öğrenciler mantıksal sonuçlarını da aynı şekilde ifade etmelidirler. Örneğin “Bu gerekçeler ve Sevr Barış Antlaşması'nın maddeleri göz önünde bulundurulduğunda Lozan Barış Antlaşması bir başarı olarak nitelendirilmelidir” ifadeleri ile ulaştıkları mantıksal sonucu dile getirebilirler. Son olarak öğrenciler ifade ettikleri kararı adil bir şekilde aldıklarını ve tamamen sorguladıklarını ortaya koymak için atandıkları pozisyonu nasıl etkili bir şekilde savunacaklarını planlamalıdır (Johnson vd., 2000, s.31).

## Basamak 2



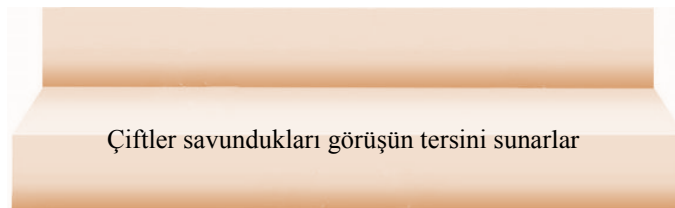
İkinci basamakta ise öğrenciler atandıkları pozisyonları için diğer iki grup üyesine en iyi olgularını sunarlar. Öğrencilerin bunu yaparken güçlü, ikna edici ve inandırıcı savunucu olmaları gerekmektedir. İdeal olarak bunu gerçekleştirmek için birden fazla araç kullanılır. Öğrenciler ayrıca zıt düşünceleri öğrenmek, not almak ve anlayamadıkları noktaları açıklığa kavuşturmak için arkadaşlarını dikkatli bir şekilde dinlerler (Johnson vd., 2000, s.31).

## Basamak 3



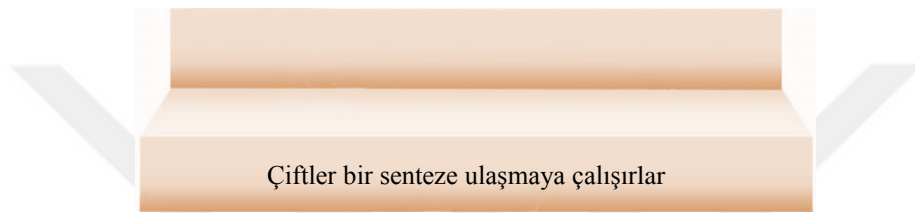
Bu basamakta öğrenciler kendi pozisyonlarını savunmak için sorunla/konuyla ilgili açık ve özgür bir tartışma ile meşgul olurlar. Onlar kendi bakış açılarını desteklemek için birçok gerçekleri sunar, karşıt pozisyonları kanıt ve akıl yürütme ile eleştirel analizden geçirir, karşıt görüşteki arkadaşlarının iddialarını destekleyen verilerin ne olduğunu duymak ister, bilgi ve akıl yürütme ile onların yetersizliklerine işaret ederek zıt pozisyonları çürütürler. Bunlar yapılırken öğrenciler doğrudan zıt pozisyonlar hakkında bilgi edinirler (Johnson vd., 2000, s.31).

## Basamak 4



Dördüncü basamakta öğrenciler kendi pozisyonlarını tersine çevirirler ve zıt pozisyon için en iyi olgularını sunarlar. Yani Lozan Barış Antlaşmasını başarı olarak gören çift başarısızlık pozisyonunu, Lozan Barış Antlaşmasını başarısızlık olarak gören çift ise başarı pozisyonunu savunmaya başlar. Zıt düşüncelerin sunulması içtenlikle ve güçlü bir şekilde yapılır. Öğrenciler bunun için kendi notlarını ve yeni öğrendikleri bilgileri kullanabilirler. Bu sayede bütün öğrenciler aynı anda konunun her iki bakış açısını anlayabilmek için çalışırlar (Johnson vd., 2000, s.32).

### **Basamak 5**



Beşinci basamakta ise öğrenciler bütün savunmalarını yapar ve bir senteze ulaşmaya çalışırlar. Bu sentezleme sırasında onlar en iyi kanıtları özetleyerek bir uzlaşıya varabilirler veya her iki tarafta yer alan düşüncelerle ilgili akıl yürütüp onları yeni ve benzersiz bir ortak pozisyonda birleştirebilirler. Son olarak dört öğrenci vardıkları sentez üzerinde kanıtları ve gerekçeleri destekleyen bir rapor yazarlar (Johnson vd., 2000, s.32).

#### **2.10.3.4. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde filmlerin kullanımı**

Tarih ve sinema arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır. Şöyle ki, sinema ortaya çıktığı ilk dönemlerden itibaren tarihin geniş kitlelere ulaşmasını sağlayan bir araç olarak hizmet ettiği gibi tarih de sinema için daima önemli ve devamlı kullanılabilen bir kaynak olmuştur (Öztaş, 2011, s.797). Tarih ayrıca sinemacıların filmlerini çekmek için konu bulabilecekleri çok geniş bir alandır. Bunun farkında olan sinemacılar da belge ve kurguya dayalı olarak tarihi yeniden yorumlayıp kendi yapımlarını ortaya koymaktadırlar (Öztaş, 2007, s.41).

Anlaşılabacağı üzere tarihi filmler de tıpkı tarihi bilgi gibi bir kurgunun (kırılmanın) sonucunda oluşmaktadır (Çatal, 2011, s.811). Kaya'da (2005, s.70) bu

duruma “yaşanmış ve bitmiş olan geçmiş gerçeklik önce bilimsel bir tarih haline getirilme sürecinde tarihçi tarafından kırılır ve daha sonra halkın ilgisini çeken film gibi tarih türlerinde ikincil bir süreçte bir daha kırılır” sözleriyle dikkat çekmektedir. Ancak buna rağmen toplumdaki çoğu izleyici/öğrenci tarihi film ve dizilerin tamamen gerçekmiş olduğunu düşünmektedirler (Kaya ve Günal, 2015, s.3; Walker, 2006, s.34).

Konularını tarihten alan filmler, bu alanın okullarda öğretiminin yapıldığı tarih dersleri için de uzun yıllardır önemli bir araç olarak hizmet etmektedir (Öztaş, 2008, s.545; Walker, 2006, s.30). Tarihi filmlerin tarih dersleri için bu denli önemli olmasının nedeni ise eğitimciler tarafından amacına uygun kullanılması koşuluyla, bu yapımların hem dersi eğlenceli ve ilginç hale getirme hem de öğrencilere çağımız tarih öğretiminin amaçladığı bazı becerileri kazandırabilme potansiyeline sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Kaya ve Günal, 2015, s.2). Bir kere her şeyden önce filmler diğer medya sunum araçlarının sunamadığı eğlendirebilme ve öğretebilmeyi birlikte sağlayabilmektedir (Birkök, 2008, s. 9). Ayrıca filmler, tarihi bir dönemi ve olayı diğer kaynaklara göre daha ilginç bir şekilde sunabilmektedir. Bu ilginçliği sağlayan unsurlar filmlerin hareketliliği ve yapısından ortaya çıkmaktadır. Bu nedenden dolayı kurmaca ile geçmişte yaşanan gerçek olayları mükemmel bir şekilde görselleştirmesi tarihi filmlere olan ilgiyi sürekli canlı tutmaktadır (Öztaş, 2007, s.48). Buna bir de yeni nesil olarak nitelendirilen öğrencilerin görsel medyaya daha fazla aşına olmaları (Luis Alvarez vd.,2004'den Akt: Birkök, s.6) eklenince tarihi filmler öğrenciler tarafından hem ilgi çekici hem de keyif verici bir sunum aracı olarak düşünülmektedirler (Aktekin ve Çoban, 2012, s.148-150; Çoban 2011, s.52; Kaya ve Günal, 2015, s.13; Öztaş, Anıl ve Kılıç, 2013).

Tarihi filmlerin öğrencilere kazandıracığı becerilere gelince; bu yapımlar etkili bir şekilde kullanıldığı zaman öğrenciler tarihsel anlama, eleştirel düşünme, problem çözme, tarihsel okuryazarlık, empati, kronoloji, değişim, süreklilik gibi önemli yeterlilikleri elde edebilirler (Black, tyd, s.22; Muratalan, 2011, s.85; Walker, 2006, s.31, 34). Ayrıca tarihi filmler öğrencilerin birincil kaynakları değerlendirme becerilerinin gelişmesine de katkıda bulunabilir. Çünkü her ne kadar filmler tarih derslerinde genellikle ikincil kaynak doküman olarak görülse de iyi bir tercih sonucu öğrencilere izlettirilen filmler birincil kaynak dokümanı olarak bile kullanılabilirler. Öğrencilerin birincil kaynak olarak kullanılan filmleri analiz ederken uyguladıkları

adımlar incelenmek için ele alınan herhangi bir diğer birincil kaynağın analiz adımları ile benzer olduğundan öğrenciler filmlerden elde ettikleri bu becerileri diğer bir alana kolaylıkla aktarabileceklerdir (Walker, 2006, s.31).

Tarihi film ve belgeseller bu becerilerin yanında hem güncel hem de tarihsel tartışmalı veya hassas olan konuların öğretimine de katkıda bulunacak önemli sunum araçlarıdır (HA, 2007, s.5, 20; Marcus ve Stoddard, 2009, s.113; Marcus vd., 2010, s.113, 114, 134, 135-136). Tarihi film ve belgeseller bu sayede tarih öğretiminin önemli bir amacının gerçekleşmesine de yardımcı olacaktır. Şöyle ki, bilindiği üzere tarih öğretiminin önemli bir amacı da yurttaşları/öğrencileri demokratik yaşam için hazırlamaktır. Öğrencileri demokratik yaşama hazırlamak için tarih derslerinde onlara gerekçeli karar alabilme, insanlığa geniş bakış açısıyla bakabilme ve herkesin iyiliğini düşünmeye yönelik beceriler kazandırılmak istenmektedir (Barton ve Levstik, 2004, s.36-38). Eğer öğretmenler derslerinde tarihi film ve belgesellere çoklu bakış açılarını tartışmanın ve tartışmalı/hassas konuları öğrenmenin bir yolu olarak yer verirlerse bu yapımlarda yer alan bakış açıları ve kanıtlar onlara söz konusu becerileri kazandırmak için gerekli olanakları sunacaktır (Marcus ve Stoddard, 2009, s.284).

Gerekçeli karar alma becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin tarihsel olayların nedenleri, sonuçları ve onların önemi hakkında kendi sonuçlarına ulaşmaları gerekmektedir (Barton ve Levstik 2004, s.37). Öğrencilerin kendi sonuçlarına ulaşmalarına yardımcı olmanın bir yolu onlara geçmişte olanlarla ilgili çeşitli delilleri yorumlama ve analiz etme olanağını vermektir. Filmler kendi tarihsel bağlamı içinde doğruluğu için analiz edilebilir, diğer kaynaklarla karşılaştırılabilir ve yazarın öznelliği incelenerek bir kanıt türü olarak kullanılabilir. Ayrıca birçok film, ders kitaplarında ve öğretim programlarında yer almayan benzersiz bakış açıları ile perspektiflerin öğrencilere sunulmasına olanak verir. Bu nedenle filmler, diğer kaynaklara göre öğrencilerin gerekçeli karar almalarına daha fazla katkıda bulunabilir. Öğrencilerin belgesel filmleri yetişkinlik yaşamlarında izlemeye devam edecekleri ihtimali ve onların bu filmlere karşı nispeten eleştirel olmayan eğilimi göz önünde bulundurulduğunda filmlerde yer alan farklı bakış açılarını vurgulamanın ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır (Marcus ve Stoddard 2009, s.281).

İnsanlığa geniş bakış açısıyla bakma becerisinin kazandırılması “öğrencileri bugünkü koşullardaki dar sınırlarımızın ötesine götürür ve bizi kendimizden farklı olan insanların düşünme yolları ve onların ilgi ve endişeleri ile karşılaştırmalarına olanak verir (Barton ve Levstik 2004, s.37). Filmler yukarıda belirtildiği gibi öğrencilere genellikle ders kitaplarında fazla yer bulamayan çoklu bakış açılarını sunabilir ve bu sayede öğrencilerin geçmişteki insanların kararlarını ve inanışlarını (düşüncelerini) anlamalarına katkı sağlayabilir. Özellikle belgesel filmlerde ilk elden anlatımlar ve editörle ilgili bakış açısına ek olarak film yapımcılarının bakış açıları ile filmin üretildiği dönemin sosyal ve politik değerlerine de yer verilir. Belgesel filmlerin sahip olduğu bu özelliklerden öğretmenlerin vereceği uygun destek faaliyetleri ile yararlanılması halinde öğrencilere insanlığa daha geniş bakış açısıyla bakabilme becerisi kazandırılabilir (Marcus ve Stoddard, 2009, s.281).

Öğrencilerin sorunları tartışmalarını ve müzakere etmelerini istemek kamu yararını düşünmeyi desteklediği gibi onların ırkçılığın etkisi, sömürgecilik, diktatörlük ve ekonomik ilişkiler gibi geçmişin ve günümüzde yaşanmaya devam eden adalet sorunlarına odaklanmalarını sağlayabilir (Barton ve Levstik 2004, s.39). Bu yapımların önemli bir kısmının konuları adalet etrafında döndüğünden öğrencilerin ilgi çekici ve etkileyici olan bu türden filmleri izlemeleri onların özellikle çeşitli tartışmalı konularla ilişkili olan bu sorunları araştırmaları için güdülenmelerini sağlayabilir (Marcus ve Stoddard 2009, s.281).

Güncel olan tartışmalı bir konu ile ilgili yapılan etkili bir öğretimin en temel özelliği daha önce de belirtildiği üzere öğrencilere çoklu bakış açıları ile alternatif yapıları sunma ve anlamada yardımcı olmaktır. Filmler güncel tartışmalı konuların öğretiminin bu amacının gerçekleşmesi için adeta biçilmiş bir kaftandır. Çünkü tarih derslerinde güncel tartışmalı konuları öğretmek için filmler kullandığı zaman bu sunum araçları tarafsız bir kaynak olmasalar bile öğretmenler tek bir bakış açısı yerine farklı bakış açılarını sunma fırsatını elde ederler. Ders kitapları gibi resmi okul kaynaklarında veya medya organlarında yer verilmeyen filmlerdeki bu farklı mesajlar özellikle alternatif bakış açılarını ortaya çıkarmak için etkili olmaktadır. Bu nedenden dolayı etkili görsel-işitsel bir filmin empatiyi ve özellikle de çoklu bakış açısını anlayıp öğrenme yeteneğinin gelişmesini benzersiz bir şekilde teşvik edeceği öğretmenler tarafından her zaman için göz önünde bulundurulmalıdır (Marcus vd., 2010, s.114, 115).

Diğer bir önemli neden geçmişle ilgili ve geçmişten kaynaklanan filmlerin bugünkü dünyamızdaki tartışmalarla ilgili olabileceği ve bu tartışmalarla ilgili bilgi verebileceğidir. Filmlerin tarih derslerinde kullanılması öğretmenlere geçmişle bağlantı kurulması sayesinde bugünün öğretilmesi imkânını verebilir. Çünkü bazen filmler geçmişte başlar ancak bugünkü sosyal sorunlar ve çatışmalarla ilgili yorumda bulunur. Bir örnek olması bakımından 2007 yılında Amerika'nın Irak ve Afganistan'daki savaşları devam ederken yapılan "300 Spartalı" filmi, Yunanlılar ve Persler arasındaki eski savaşları, Batı uygarlığının özgürlük ve rasyonalitesi ile Ortadoğu kültürlerinin fanatizm ve zulmü arasındaki çatışmalar olarak sunmaktadır. Öğretmenler ayrıca geçmişle ilgili filmleri bugünkü çatışmaları öğretmek için de kullanabilirler. "The Jazz Singer" (1927) filmi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Çünkü bu yapım hem öğrencilere "blackface" ile ilgili tartışmaları öğretmek hem de eğlence için kullanılan ırk betimleri ile toplumun daha geniş kesiminde mevcut olan ırkçılığı sunmak için kullanılabilir. Bu film ayrıca ırkçılığın modern tasvirleri ile günümüz toplumlarındaki ırkçı tartışmaları karşılaştırılabilmesi için de önemli bir yapımdır (Marcus vd., 2010, s.111).

Geçmişle ilgili filmler aynı zamanda bugünkü dünyamızda şekillenen veya zamanla kalıcı olan tarihsel tartışmalarla ilgili açıklamalar da sunabilir. Filmlerin bu amaçla kullanılması öğretmenlerin bugün ile bağlantı kurarak geçmişi öğretmesine yardımcı olabilir. Filmler, tartışmalı tarihsel olayları dramatize ettiğinde çağdaş izleyiciler için bir anlam ifade edebilirler. Filmler üstelik geçmiş olayların bugünün sıcak tartışmalarıyla, devam eden kaygılarıyla veya sorunlarıyla nasıl ilişkili olduğuna yönelik mesajları da verirler. Son Samuray (The Last Samurai 2003) Japonya'nın 1870'lerdeki modernizasyonunu konu edinmektedir. Filmde samuray tıpkı Amerikan yerlileri gibi Batı sanayisi ve kapitalizmi tarafından parçalanmış bir yerli kabile olarak sunulur. Batılılaşma dünyadaki yerel kültürleri ezen emperyalist bir güç müdür? Elbette hangi tartışmaların çağdaş izleyicide yankı uyandıracacağı değişir ve bu durum zamanın sosyal bağlamına bağlıdır. 21.yüzyılın ilk on yılındaki en önemli tartışmalar, dini savaş, terörizm, okulların 11 Eylül saldırılarını ve bunu takip eden Amerika'nın Müslüman ülkelerdeki savaşlarını nasıl öğreteceği ile ilgili olmuştur. Bu konuda "Kingdom of Heaven" (Cennetin Krallığı 2005) filmi öğrencilere Haçlı Seferleri'ni tartışmalı bir tarihsel olay olarak öğretmek için kullanılabilir. Çünkü bu film öğrencilerin hem

Müslümanların hem de Hristiyanların çatışma ile ilgili çoklu bakış açılarını görmelerine yardımcı olabilir (Marcus vd., 2010, s.111).

Sınıfta tarihsel anlaşmazlıklar/tartışmalar arttığı zaman da tarihsel filmler öğretmenlere çok fazla olanak sunarlar. Birinci olarak filmler öğrencilerin soyut geçmişî görselleştirmesine yardımcı olur (Marcus vd., 2010, s.137) ki bu durum filmlerin zengin görsel kanıtlar içermesinden kaynaklanmaktadır (Marcus ve Stoddard, 2009, s.283). Bu sayede ne olduğunu gerçekçi bir deneyimle görmek öğrenciler için anlaşmazlığı daha ulaşılabilir kılabilmektedir. İkincisi, çoğu filmin esas özelliği olan dramatik hikâyeye anlatımı/öykücülük öğrencilerin söz konusu değerlere ve sorunlara duygusal olarak bağlanmasına neden olabilir. Tartışmada duygusal olarak bağlanmanın başlaması onun uzak ve erişilmez değil daha acil ve önemli görünmesini sağladığı gibi (Marcus vd, 2010, s.137) öğrencilerin derse katılım için daha fazla motive olmalarını da sağlamaktadır (Marcus ve Stoddard, 2009, s.283). Üçüncü olarak, çoğu tarihi film geçmişteki dramatik ve tartışmalı olaylar üzerinde durup onlarla ilgili belirli bir bakış açısını sunmaktadır. Bazı filmlerde kasıtlı olarak tüm bakış açılarına eşit olarak yer verilme bile birden çok tarafın bakış açısı veya alternatif bakış açıları birlikte sunulmaktadır. Bazı filmler ise ağırlıklı olarak sadece bir bakış açısına yer verirler ve açıkçası izleyicinin onunla empati kurmasını isterler. Bu iki film türü de eğitim potansiyeline sahiptirler. Çoklu bakış açısını yansıtan bir film öğrencilerin her bir bakış açısının farkına varıp onları göz önünde bulundurmaları için kullanılabilir. Sadece tek bir bakış açısını yansıtan bir film ise, hem öğrencilerin bu bakış açısının gücünü ve sınırlılıklarını inceleyebilmeleri hem de filmde yer verilmeyen diğer bakış açılarını dikkate almaları için öğrencilere izlettirebilir (Marcus vd, 2010, s.137).

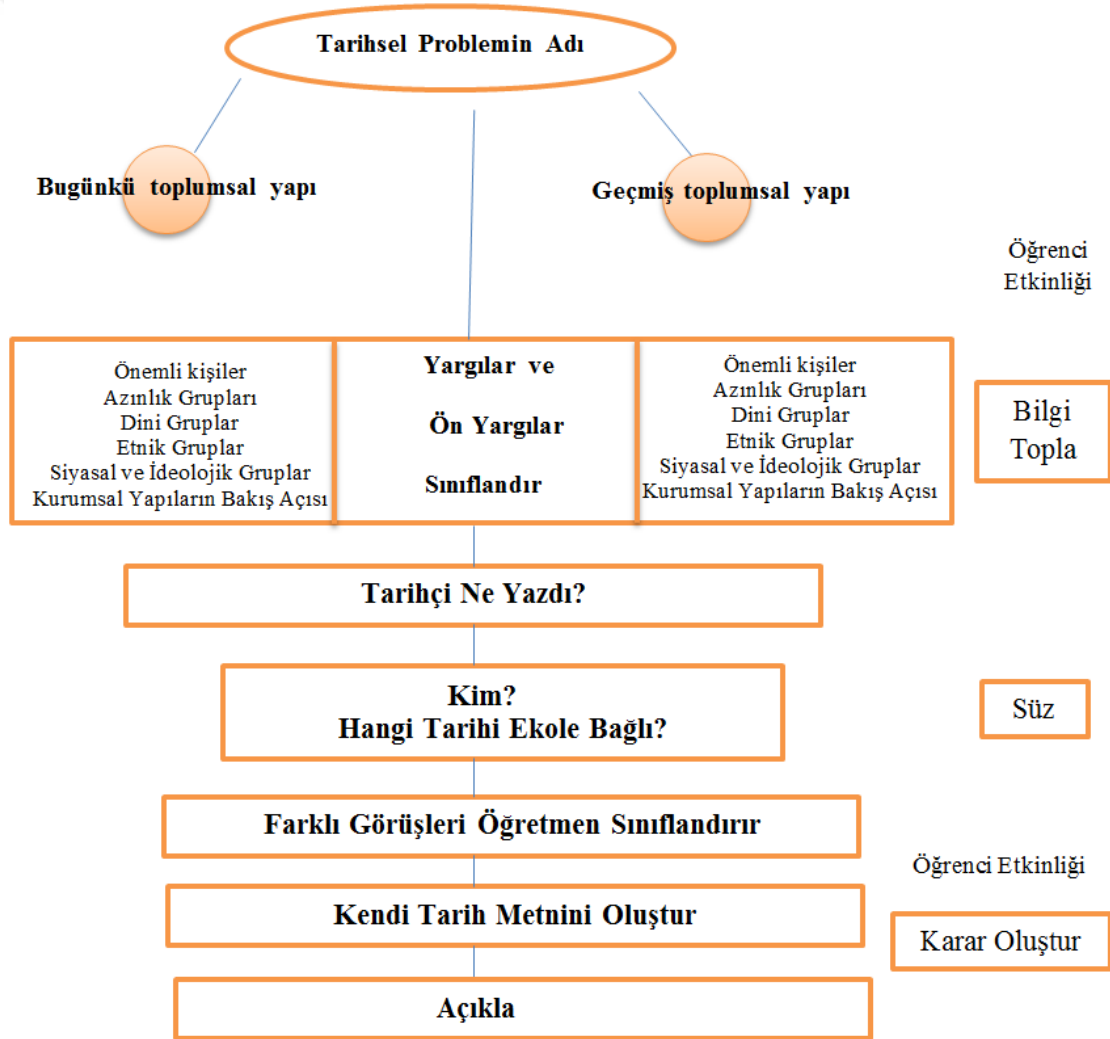
Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır. Tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde filmleri kullanırken istenilen öğrenme çıktılarının elde edilebilmesi için tarih öğretmenlerinin hem film seçiminde hem de kullanımında bazı hususlara dikkat etmeleri gerekmektedir. Bu hususlardan bazıları filmlerin ünite ve ders içeriği ile bağlantılı olması, öğrenciler için ilgi çekici olması, öğrencilerin kitaplarda duymadıkları farklı bakış açılarını sunması, sınıftaki öğrencilerin kültürel arka planlarının dikkate alınması, zümre başkanının ve okul müdürünün bilgilendirilmesi, film izletiminden önce ele alınacak konu ile ilgili gerekli hazırlığın yapılması, kullanılacak filmlerin tarihsel olarak doğru bilgi içermesine dikkat edilmesi



ve film izlenirken öğrencilere gerekli rehberliğin yapılmasıdır (Marcus vd, 2010, s.131-133, 152-153). Öğretmenlerin bu hususlara dikkat etmeleri halinde filmler, tartışmalı veya hassas olan konularda farklı bakış açılarını ve kanıtları sağlayan bir ek kaynak olarak hizmet edebilir (Marcus ve Stoddard, 2009, s.281).

### 2.10.3.5. Tartışmalı tarihsel konuları çözümleme tablosu

Çiçek'in (2009, s.156), beş yüksek lisans öğrencisi ile birlikte oluşturarak "Tartışmalı Tarihsel Problemleri Çözümleme Tablosu" adını verdikleri yöntem tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı konuları ele almalarına yardımcı olacağı düşüncesiyle hazırlanmıştır. Bu tablo şu şekilde somutlaştırılmıştır:



Şekil 2.9. Tartışmalı tarihsel problemleri çözümleme tablosu. Çiçek, 2009, s.157'den alınmıştır.

Şekilden de anlaşılacağı üzere ilk önce derste ele alınacak tartışmalı veya hassas olan konu belirlenir. Öğretmenlerin ardından bu konunun şu andaki toplumsal yapıda nasıl algılandığı ile geçmişteki toplumsal yapıda nasıl algılandığını öğrenci etkinliği ile ortaya koyması gerekmektedir. Bu etkinlikte öğrencilerden beklenen ise, bugünkü toplumsal yapıda bulunan önemli kişiler, azınlık, dini, etnik, siyasi ve ideolojik gruplar ile resmi kurumların ele alınan konu ile ilgili görüşlerini belirleyip açıklamasıdır. Öğrencilerin aynı zamanda benzer şekilde ikincil kaynaklardan faydalanarak geçmişteki toplumsal yapıda konunun ele alınış şeklini de ortaya koyması gerekmektedir. Bu etkinliğin en temel amacı öğrencilerin tarihçilik mantığını anlamalarına yardımcı olmaktır (Çiçek, 2009, s.156).

Öğrenciler konu ile ilgili gerekli bilgileri topladıktan sonra öğretmen-öğrenci etkinliği olarak nitelendirilen “tarihçi ne yazdı?” uygulamasına geçilir. Bu etkinlikte öğretmenlerin tarihçilerin ele alınan konu ile ilgili olarak yazdıkları farklı görüşleri sınıf ortamına getirerek, tarih yazımının sonucu oluşan farklılaşmayı ve bunun nedenleri konusunda öğrencilerin dikkatini çekmesi gerekmektedir. Bu etkinliğin en önemli amacı ise öğrencilerin, tarihçilerin içinde yaşadıkları toplumsal yapı, ideolojik ve felsefi inançlarından dolayı yaşamış oldukları ayrılıkların tarih yazımına etkisini anlamalarını sağlamaktır. “Kendi tarih metnini oluştur” etkinliğinde ise, öğrencilerin elde etmiş oldukları bilgilerden yola çıkarak tıpkı bir tarihçi gibi kendilerine ait tarihsel metinlerini oluşturmaları istenmelidir. Bu etkinliğin amacı tarihçilerin geçmişten günümüze kalan belgelerden hareket ederek kendi eserlerini oluştururken yaşamış oldukları zorlukların ve yazım sırasında karşılaştıkları sorunların öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlamaktır (Çiçek, 2009, s.156).

Tablonun en son etkinliği ise “Açıkla” olarak adlandırılmıştır. Burada öğrencilerin oluşturdukları metinleri ve bu metinlerde yer alan düşünceleri diğer öğrenci gruplarına karşı savunarak kendi metinlerindeki güçlü ve zayıf yönleri görebilmeleri istenmektedir. Çiçek’e göre, bu tabloda sunulan ve yukarıda uygulama şekli sunulan etkinliklerle öğrenciler tarih derslerinde ele aldıkları tartışmalı veya hassas konuların hem bugünkü hem de geçmişteki durumunu ayrıntılı bir şekilde inceleme fırsatını yakalamış olacakları gibi tarihçilerin herhangi bir tarihsel sorunu ele alma biçimleri hakkında bilgi edinebileceklerdir. Ayrıca kendi toplumsal yapılarını da yakından tanıma fırsatını yakalayacaklarından insanların tartışmalı veya hassas olan konularda niçin

farklı düşünerek farklı görüşler ortaya koyduklarını anlayabileceklerdir. Belki de hepsinden daha önemlisi öğrenciler “bilgi topla, söz ve karar oluştur” etkinlikleri sayesinde tarih ve bilimsel araştırma mantığını bizzat yaparak ve yaşayarak edineceklerdir. Son olarak bu uygulama çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını gerektirdiğinden, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlayacak potansiyele sahiptir (2009, s.156-157).

### **2.10.3.6. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılacak diğer yaklaşım, yöntem, teknik, kaynak ve sunum araçları**

Bu konular ele alınırken kullanılacak yaklaşımlardan biri olan “present to past to present” modeli McCully ve arkadaşlarına göre (2002, s.8), geçmiş ile günümüz arasında bir etkileşim kurulmasına yardımcı olmaktadır. Yine onlara göre okullarda uygulanan Ortodoks yaklaşımda ilk başta geçmiş ele alınır ve daha sonra geçmişteki konuların günümüz ile bağlantısı yapılmaya çalışılır. Ama eğer geçmişi ele almak bugünü bilgilendirmek için ise başlangıçta ele alınması gereken ikincisidir (yani bugündür). Bu nedenden dolayı past to present yaklaşımına/modeline göre daha verimli olan bu yaklaşım, geçmişin olayları ile güncel tartışmalı konular arasında daha fazla diyalog kurulmasını sağlayabilir. Philips de (2008, s. 238), bu yaklaşımın ele alınan konuyu amaca uygun hale getirebileceğini, güçlendirici olabileceğini, tartışmaya girmek için bir yol sağlayabileceğini ve öğrencilerin üstesinden gelmenin zor olduğu durumlarda kendi düşüncelerini ifade etmelerine yardımcı olabileceğini belirtmektedir. Ancak öğretmenlerin bu modelin/yaklaşımın gücünü tartışmalı konuların öğretiminde görmesi gerektiği uyarısını yapmayı da ihmal etmemektedir. Bu model/yaklaşım hakkında daha fazla bilgi için (bkz: McCully vd., 2002).

Tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde kullanılacak yöntemlerden biri de rol oynamadır (citizED, 2004; Dean ve Joldoshaieva, 2007, s. 179; Graseck, 2009, s.46, 47, 48-49; Hess, 2009, s.13; Kitson ve McCully, 2005, s.34; Oulton vd., 2004a, s.417; Rossi, 1996, s.18; Smith, 2010, s.115, 117; Stradling, 2003, s.85; Web-3; Web-4). Rol oynama hem oyunculuğu hem de gözlemleyerek öğrenmeyi içerir. Rol oynama sürecinde öğrenciler başkalarının olduğu kadar kendi tutumlarını, hislerini ve bakış açılarını inceleme fırsatı elde ederler (Blatner, 2002’den Akt: Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.179 ). Öğrenciler rol oynama uygulamasında kontrolü ele aldıkları

zaman yaratıcılık ve hayal gücünü kullanabilirler. Etkili bir rol oynama için hazırlık, takdim, sahneleme ve izleme/gözlem olmak üzere 4 adımın izlenmesi gerekir. Burada önemli olan rol oynamayı tartışmanın takip etmesidir (Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.179). Çünkü öğrencilerin zıt görüşleri sunabileceği rol oynama yöntemi sınıfta yapılacak geniş kapsamlı bir tartışmaya zemin hazırlamak için etkili bir yoldur (Graseck, 2009, s.48-49). Bunun nedeni de rol oynama yönteminde katılımcı olarak yer almayan öğrencilerin katılımcı seyirci rolü ile meşgul olup rol oynamayı takip eden tartışmaya katılabilme imkânını elde edebilmeleridir (Dean ve Joldoshaieva, 2007, s.179). Rol oynama yönteminin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılması, sınıfta tartışılan kavramlarla öğrencilerin tecrübeleri arasında bağlantı kurulmasını böylelikle de öğrenme deneyimlerinin kişileştirilmesine olanak verdiği gibi (Web-3; Web-4) öğrencilere empati, sorgulama, başkalarının bakış açılarını araştırma, uzlaşabilme anlayışını kazanma, çoklu bakış açılarının farkına varma gibi bazı beceri ve yeterliklerin kazandırılmasında da etkili olabilmektedir (Graseck, 2009, s.46; Oulton vd., 2004a, s.417; Rossi, 1996, s.18; Smith, 2010, s.115; Stradling, 2003, s.85). Ayrıca rol oynama yöntemi, öğrencilerin tartışmalı konuların öğretimine duygusal olarak daha fazla dâhil olabilmeye olanak vermektedir (citizED, 2004)

Tarih derslerinde geçmişte yaşanmış olayları günümüze getirip öğrencilerin aktif ve üretken bir kişi olmalarını sağlayacak öğretim etkinliklerinden biri olan drama (Demircioğlu, 2015, s.200) aynı zamanda tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılacak yöntemlerden biridir. Özellikle tarih derslerinde bu konular ele alınırken kurgusal drama karakterlerine yer vermek öğrenciler için güçlü bir çekiciliğe sahip olma, geçmişle günümüz arasında bir diyalogu başlatma, öğrencilerin çağdaş durumların üzerinde geçmiş olayların etkisi ile ilgili tartışmalar yapmasına olanak verme, kişisel duygulardan uzaklaşılması için bir başlangıç noktası sağlama ve önemli toplumsal şahsiyetlerin geçmiş hakkında sahip olduğu yorumları incelemek için bir ayna görevi görme gibi önemli kazanımların elde edilmesini sağlar (McCully ve Pilgrim, 2004, s.21).

Ayrıca Holokost, Ermeni Tehciri gibi tarihsel tartışmalı veya hassas olan konuların öğretiminde bu olaylarla bir şekilde ilişkili olan günlük yaşamdaki gerçek kişilerle veya bu kişilerin hayatta kalan yakınları ile bağlantı kurulması birçok yöntemden daha etkili ve yararlı olacağı gibi (Phillips, 2008, s.225) olayları yaşamış bu

kişilerin veya yakınlarının kişisel anlatımlarına başvurup bu anlatıları tarihçilerin sundukları yorumlarla karşılaştırmak öğrencilere bir konudan diğerine aktarılacak önemli beceri ve yaklaşımları kazandırmanın etkili bir yoludur (Stradling, 2003, s.83, 85). Öğretmenler, tarihsel olmayan tartışmalı konularda da ele alınan konu ile ilgili bilgi sahibi olan kişileri sınıfa davet edip öğrencilerinin uzman olan bu kişilerden bilgi edinmelerini ve onlarla konuşmalarını sağlayabilirler (Reitano, Kivunja ve Porter, 2008).

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili literatürde bu konuların öğretiminde simülasyon, müzik, resim, fotoğraf, gazete makalesi, dergi, karikatür, TV, video gibi yöntem, çeşitli sunum araçları ile kaynakların kullanılabilmesine yönelik bilgiler de bulunmaktadır (CDVEC, 2012, s.36, 58; Graseck, 2009, s.47-48; HA, 2007, s.20; Hess, 2009, s.13; Kuthe, 2011, s.161; Pedersen 1995'ten Akt: Lindquist, 2006, s.218; McCully, 2005; McCully vd., 1999a, s.56; McCully vd., 1999b; Merryfield, 1993, s.41; O'xam GB, 2006, s.10; PHEC, 2012, s.105; Rossi, 1996, s.15; Wilson vd., 2002, s.41; Web-4; Web-21).

## **2.11. Araştırma Konusu ile İlgili Yurt Dışında ve Türkiye'de Yapılan Çalışmalar**

Bu bölümde araştırmada ele alınan tartışmalı ve hassas konularla ilgili hem yurt dışında hem de ülkemizde yapılan çalışmalar hakkında ulaşılabilen kaynaklar özelinde bilgiler verilmeye çalışılacaktır. Ancak söz konusu çalışmaların tamamı hakkında değil, çalışma alanı olan tarih ve içeriğinde tarih konularının bulunduğu sosyal bilgiler eğitimi alanındaki araştırmalar üzerinde durulacaktır.

### **2.11.1. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar**

Tartışmalı ve hassas olan konularla ilgili yurt dışında yapılan araştırmaları ele almadan önce, bu konularla ilgili önemli çalışmalar yürütülen Kuzey İrlanda'dan ve bu ülkede gerçekleştirilen araştırmalardan da bahsetmek gerekmektedir. Kuzey İrlanda kimlik ve dini inanç açısından derinden bölünmüş bir toplum olmasına rağmen (McCully, 2005) bu ülkede 1970'li yılların başından bu yana tartışmalı ve hassas konularla ilgili önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmada, özellikle bu alanda yapılan iki önemli proje hakkında bilgi verilecektir. Bunlardan birincisi 1973'ün Eylül

ayında Kuzey İrlanda'daki Ulster New University'nin Eğitim Merkezi'nde belirlenen ve "The Schools Cultural Studies Project" (SCSP) olarak bilinen projedir. Kuzey İrlanda'daki ilköğretim sonrası okulları için beş yıllık sosyal bilgiler dersinin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar yürüten proje sayesinde, okul ders programlarında tartışmalı olan sosyal, dini ve politik konular kendilerine yer bulmayı başarabilmiştir. Okul temelli olan ve üniversite bağlantısı da bulunan bu proje daha çok Kuzey İrlanda'daki yaşam ve kültür üzerine odaklanmıştır. Ayrıca projeye, eğitim ve müfredatta yaratıcı ve deneysel yaklaşımlar geliştirmek, değerlerin açıklığa kavuşturulmasını sağlamak, duyarlılık ve hoşgörüyü arttırmak, kişisel farkındalık ve gruplar arası anlayış artırmak gibi konularda öğretmen ve öğrenciler teşvik edilip desteklenmek istemiştir. Projenin en genel amacı ise bölünmüş bir toplumda öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili anlayışını arttırmak olmuştur (McKernan, 1982, s.58).

Bu alandaki ikinci önemli çalışma ise 1995 yılında yine Ulster Üniversitesi'nde başlatılan Speak Your Piece (SPY) isimli projedir. Proje Kuzey İrlanda'daki eğitimcilerin gençlerin/öğrencilerin tartışmalı, sosyal, kültürel, dini ve siyasi konular ile meşgul olmalarına yardımcı olmada olumlu bir katkısı olacağı beklentisi ile hazırlanmıştır (McCully vd, 1999a, s.49). Bu proje ayrıca Channel 4 kanalının öğretim serisi olan *Off the Walls* tarafından yenilikçi uygulamayı teşvik etmek için desteklenmiştir (JEDI, 2002'den akt: McCully, 2006, s.54). Bir İngiliz televizyonu kanalı olan Channel 4 *Off the Walls* program dizisi için yaklaşık 350 bin dolar vaat etmiştir. Bu programın amacı 14-17 yaş aralığındaki gençlerin tartışmalı, kültürel, dini ve siyasi konularda araştırma yapabilmelerini kolaylaştırmaktır. Speak Your Piece kapsamında 1996-97 akademik yılı boyunca projenin pilot grubunda yer alan öğretmenler ve gençlik çalışanları genç insanlarla birlikte programın olası potansiyellerini araştırmışlardır. Araştırmada eylem araştırması yaklaşımı benimsenmiştir (McCully vd., 1999b). Bu kapsamda 9 öğretmen ve 11 gençlik çalışanı ile uzun süreli yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ardından bir dizi sınıf gözlemi ve 250 genç insanın değerlendirmeleri de veri elde etme araçlarının çeşitliliği/üçgenleme adına kullanılmıştır (McCully, 2006, s.56). Bu proje sonucunda tartışmalı konuların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için televizyonun kullanımının, kurumsal destekle birlikte özellikle öğretmenlerin risk almaya hazır olmasının ve

demokratik bir rol benimsemesinin, çağdaş sorunların tartışılabilmesi için bu konulara müfredatta yer verilmesinin ve son olarak tartışmalı konuların ele alınmasına yönelik mevcut Ortodoks yaklaşıma meydan okunmasının gerektiği bulgularına ulaşılmıştır (McCully vd, 1999a, s.56-59).

**MacDonald** (2013) “Considerations of identity in teachers’ attitudes toward teaching controversial issues under conditions of globalization: a critical democratic perspective from Canada” isimli doktora tez çalışmasında, anket ve görüşme yoluyla Kanadalı öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili tutumları ile onların ve öğrencilerinin çoklu kimlikleri ile ilgili bilgi edinmek istemiştir. Bu çalışma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun tartışmalı konuları eğitim sisteminin en önemli unsuru olarak gördükleri ve öğretmenlerin önemli bir kısmının bu konuların öğretiminde kendilerini rahat hissettikleri bulgularına ulaşılmıştır.

**Kruger** (2012) “Teaching controversial issues in secondary social studies: a phenomenological multi-case study” isimli doktora tez çalışmasında fenomenolojik çoklu örnek olay yöntemini kullanarak 4 sosyal bilgiler öğretmenin tartışmalı konularla ilgili deneyimlerini araştırmak istemiştir. Ona göre bu öğretmenlerin motivasyonlarının, yaşadıkları başarı ve zorlukların, kullandıkları stratejilerin daha iyi anlaşılması sayesinde tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili daha bilinçli kararlar, öğretmen yetiştirme programcıları ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından alınabilecektir. Kruger’in derinlemesine görüşmeler, sınıf gözlemleri ve müfredat dokümanlarından elde ettiği bulgulara göre öğretmenlerin tartışmalarla ilgili kişisel ve eğitsel tecrübeleri onların sosyal bilgilere yönelik anlayışlarını etkilemektedir. Buna göre sosyal bilgileri vatandaşlık eğitimi olarak görüp görmemeleri onların tartışmalı konulara olan yaklaşımlarının değişmesine neden olmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde değişik yaklaşımları kullandıklarını da ortaya koymuştur. Kruger, ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgilerle ilgili anlayışları ile tartışmalı konuları öğretmek için kullandıkları yaklaşımlar arasındaki uyuma yönelik öneriler sunmuştur.

**Weber** (2012) “Student teachers” use of historical controversial issues in secondary social studies” adlı doktora tez çalışmasında, öğretmen adaylarının tarihsel bir tartışmalı konu üzerinde müzakere uygulamaya çalışırken hangi sıkıntılarla

karşılaştıklarını belirlemek için 9 öğretmen adayı ile nitel durum araştırması gerçekleştirmiştir. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının müzakere uygulamaları sırasında iki engelle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Birincisi, öğretmen adaylarının işbirliği yaptıkları öğretmenlerden farklı pedagojik stratejileri kullanmak için gerekli olan özgürlükten yoksun olmaları, ikincisi ise öğretmen adaylarının öğrencilerinin yeteneklerine yönelik olarak duydukları endişeden kaynaklanan sorunlar ile uğraşmak için kendi öğretim yetenekleri ile pedagojik becerilerine yönelik güven eksikliği yaşamalarıdır.

**Zembylas ve Kambani'nin** (2012), fenomenolojik bir araştırmaya dayanan "The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction GreEK Cypriot teachers' perceptions and emotions" adlı çalışmalarında, 18 Kıbrıslı Rum öğretmenin ilköğretim düzeyindeki tarih öğretimi süresince tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı ve duyguları ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmaya yön veren ana sorular ise Kıbrıslı Rum ilkokul öğretmenlerinin tarih öğretiminde tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili nasıl bir anlayışa sahip oldukları ile Kıbrıs'ın bölünmüş ortamında bu konuların öğretilme olasılıkları ile ilgili düşüncelerinin ne olduğu olmuştur. Bulgular katılımcı öğretmenlerin ilkokul düzeyinde bu yaklaşımı kullanmayı değerli gördüklerini ortaya koymakla birlikte etnik olarak bölünmüş Kıbrıs bağlamında bu yaklaşımın uygulanması konusuna gelince kendilerini daha az emin gördükleri anlaşılmıştır. Çalışmada araştırmacılar ilköğretim sınıflarında tartışmalı tarihsel konuların öğretimi ile ilgili duygusal karmaşıklığı ve ilköğretim okulu öğretmenlerinin bölünmüş bir toplumda tarih öğretiminin bu karmaşık sonuçlarını nasıl yansıttıklarının analizini ortaya koymuşlardır. Araştırmada ilk olarak öğretmenlere tartışmalı konular hakkında bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuş ve dokuz öğretmen daha önce bu yaklaşımı hiç duymadığını belirtmiştir. Ancak bu yaklaşım hakkında bilgi sahibi olmayan bu öğretmenler de görüşmelerde bazı yorumlar yapmışlardır. Yorumlar tartışmaya/fikir ayrılığına neden olan konularda farklı bakış açılarını ortaya koymak için birden fazla kaynaktan yararlanma görüşüne odaklanmıştır. Genel olarak araştırmadaki öğretmenler, tartışmalı konuları duygu yüklü ve hassas olarak nitelemişlerdir. Araştırmada yer alan bütün öğretmenler tartışmalı konuların tarih öğretimi bağlamında öğretilmesi gerektiğini belirtmiş ve iki öğretmen daha ileri giderek tartışmalı konuların öğretiminin tarih eğitiminde temel pedagojik yaklaşım olması gerektiğini ileri



sürmüştür. Öğretmenlerin bu konuların öğretimindeki endişeleri ailelerden ve toplumdan gelecek tepkiler, öğrencilerin farklı konuları göz önüne almak için henüz yeterli olgunluğa sahip olmaması, konuların hassaslığı, bakanlık tarafından bu konuların öğretimi ile ilgili bir resmi desteğin verilmemesi ve son olarak öğretmenlerin politik ve ulusal sorunlarla bağlantılı olan konuların ele alınmasında hissettikleri duygusal rahatsızlık olarak ortaya çıkmıştır.

**Chikoko ve arkadaşları** tarafından (2011) yapılan ve nitel yaklaşımın benimsendiği “Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa” isimli araştırma, demokratik bir toplum ve devlette tartışmalı konuların öğretiminin önemini ortaya koymak için gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, İngiltere ve Güney Afrika’daki dört üniversitede öğretmen eğitimcileri ve aday öğretmenlerle yarı yapılandırılmış bireysel ve grup görüşmeleri yapılmıştır. Güney Afrika’daki bireysel görüşmeler 13 öğretmen eğitimcisi, grup mülakatları ise 23 öğretmen adayı ile yapılırken İngiltere’deki bireysel görüşmeler altı öğretmen eğitimcisi ve grup mülakatları ise 20 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. İngiltere ve Güney Afrika’da görüşme yapılan birer üniversitedeki öğretmen adayları sadece lisansüstü öğrencileri iken, diğer iki üniversitedeki öğretmen adayları lisans ve lisansüstü eğitim gören öğrencilerin karışımından oluşmuştur. Üç üniversitedeki aday öğretmenler hem ilköğretim hem de ortaöğretimde öğretmenlik yapmak için eğitim alırken, dördüncü üniversitedeki aday öğretmenler sadece ortaöğretimde öğretmenlik yapmak için eğitim almaktadır. Görüşmelerde katılımcılara okuldaki eğitimle ilişkili olarak tartışmalı konular ifadesinden ne anladıkları sorulmuştur. Öğretmen eğitimcileri ve aday öğretmenler genellikle bu soruyu somut örnekler vererek cevaplamışlardır. Araştırmada öğretmen eğitimcilerine tartışmalı konular müfredattaki hangi derslerde/alanlarda daha çok görülmektedir sorusu da yöneltilmiştir. Güney Afrika’daki eğitimciler tartışmalı konuların biyoloji, yaşam yönlendirme (sosyal beceriler), din, tarih, bilim, drama ve verdikleri örneklerdeki alanların herhangi birinde görüleceğini belirtmişlerdir. İngiltere’deki eğitimcilerin örnek olarak verdikleri dersler tarih, coğrafya, yurttaşlık olarak daha sınırlı kalmıştır. Bu araştırmada yer alan öğretmen eğitimcileri ve aday öğretmenler öğrencilerin kanıtlara eleştirel gözle bakmak gibi birçok becerisini geliştirdiği için okullarda tartışmalı konuların öğretimini desteklediklerini belirtmişlerdir. Ancak onlar aynı zamanda bu konuların öğretiminde test ve sınavların

öğrenci başarısına odaklanmasından dolayı okullarda ve üniversitelerde tartışma için çok az zaman kalması gibi bir dizi engeli de belirtmişlerdir. Araştırma sonuçları ayrıca İngiltere ve Güney Afrika'da tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili okullarda ve öğretmen eğitiminde ağır içerikli müfredat, değerlendirme, zaman sıkıntısı, eğitim eksikliği, otoriter okul iklimi, öğrenci ve velilerden gelecek olumsuz tepkilerden korkma gibi engellerin devam ettiğini ortaya koymuştur.

**Philpott ve arkadaşlarının** (2011) birlikte yürüttükleri “Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question!” isimli çalışmada ise, dördü erkek ikisi kadın altı sosyal bilgiler öğretmeninin tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili görüşleri alınarak onların tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, inanç ve uygulamaları ortaya konmak istenilmiştir. Görüşmelerde tartışmalardaki uygun öğretmen rolleri, öğretmenlerin tartışmalı konuları nasıl tanımladığı, öğretmenlerin öğrencilerle tartışmalı konularla ilgili tartışmayı hangi durumlarda yaptıkları ve öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili kullandıkları etkinlik türleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler tartışmalı konuları büyük oranda öğrencilerin bir tarafı seçmeye zorlayan “hassas konular” olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin ayrıca karşıt bakış açıları ve fikir ayrılıkları ile somutlaşan tartışmalı konuların doğası ile ilgili bilgi sahibi oldukları bu araştırmadan elde edilen bulgulardan biri olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler tartışmalı konuların sosyal bilgiler sınıflarında ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir önemli bulgu ise tartışmalı konuların kendiliğinden/stoptane ve hatta öğrenciler tarafından önceden öngörülemez şekilde sınıf ortamına getirildiği yönündeki sonuç olmuştur. Öğretmenler bu çalışmada bir konunun sınıfta tartışmalı olup olmamasının o konunun öğrencilerin kişisel değerleri ve deneyimleri ilişkili olup olmamasına da bağlı olduğunu belirttikleri gibi bu konularda öğretmenin tarafsız kalması ve sorunun bir yanında yer almaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan öğretmenler tartışma konuları ele alırken kendilerini rahatsız eden tutumları da tanımlamışlardır. Bazı öğretmenler öğrencilerin yaş ve hassaslığından dolayı alınganlık göstermelerini bir sıkıntı olarak dile getirmişlerdir. Örnek olarak bir öğretmen İslam dini üzerine yapılan bir dersten sonra öğrencisini kaybetme korkusunu yaşadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde bazı konuları tartışmanın getireceği olası tepkilere yönelik olarak belirttikleri sıkıntılar ise ebeveynlerin itirazları ile uğraşmak ve potansiyel olarak

davalara maruz kalmaktır. Son olarak bu araştırmada katılımcı olarak yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuların öğretimi için yeterli eğitimi ve desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir.

**Waliaula** (2011) tarafından gerçekleştirilen “Teaching local and global controversial issues in the social studies education: a comparative study of Kenyan and US high schools” isimli nitel doktora tez çalışmasında, Amerika Birleşik Devletleri’nin orta batısında ve Kenya’da bulunan okullardaki öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili düşüncelerini nasıl oluşturdukları araştırılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin bu konularla ilgili eğitsel uygulamaları incelenerek, onların yerel ve küresel tartışmalı konularla ilgili bakış açıları ve onların ideoloji ve uygulamalarının vatandaşlık eğitimi ile demokrasinin gelişimini nasıl etkilediği ortaya konulmak istenmiştir. Araştırmada sekiz sosyal bilgiler öğretmenin tarih derslerinde gözlemler, görüşmeler yapılmış, doküman analizi uygulanmış ve teori oluşturmak için üçgenleme bulgular ortaya konmuştur. Araştırmada ortaya çıkan bulgulardan biri öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili etkili pedagoji anlayışları ve epistemolojilerinin sınıf ortamında uygulamaya dönüşmediğidir. Araştırmadan elde edilen diğer bir bulgu, öğretmenlerin özellikle toplumda aşırı hassasiyet oluşturan konulardan kaçındığı olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili eğitim aldıkları zaman uygulamalarında kendilerine daha fazla güven duydukları bulgusu da bu araştırmada ortaya konan sonuçlardan biri olmuştur.

**Zembylas, Charalambous, Charalambous ve Kendeou** (2011), “Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers’ difficulties and emotions towards a new policy initiative” adlı araştırmalarında, öğrencilerin barış içinde yetiştirilmesi için yeni bir politika girişimi üzerinde durulan Kıbrıs Rum kesimi okullarında tartışmalı konular ile ilgili öğretmenlerin duygusal hazır olma durumu üzerine algılanan zorlukların etkisini belirlemek istemişlerdir. 580’i birinci kademedeki, 620’si ise ikinci kademedeki görev yapan 1200 öğretmen ile yürütülen çalışmada öğretmenlere ilk önce anket uygulanmış ardından her iki kademedeki 20’şer öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Özellikle araştırmadaki nicel bulgular, öğretmenlerin yeni eğitimin amacına yönelik duygusal bir kararsızlığa sahip olduklarını ortaya koymuştur. Nicel veriler, Rum kesimindeki yeni amacı uygulama konusunda öğretmenlerin hazır olma ve istekliliği konusunda önemli bir eksikliği belgelemiştir. Bu eksiklikler ayrıca

istenilen hedefin Kıbrıs bağlamında uygulanabilirliğine yönelik şüphe ile birleşmektedir. Nicel verilerin analizi, öğretmenlerin duygusal direncinin iki potansiyel kaynağı olarak ideolojik ve pratik zorlukları da ortaya koymuştur. Araştırmacıların elde ettikleri nitel veriler de nicel verilerden elde edilen verileri desteklemiştir. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenlerin duygusal dirençlerini hem ideolojik hem de pratik engellerin tetiklediği ortaya konulmuştur.

**Misco** (2010) tarafından yapılan “The importance of context for teaching controversial issues in international settings” adlı çalışmada, sınıflarda tartışmalı konuların tartışılmasını kontrol eden veya zayıflatmaya neden olan sosyal çevre ve müfredat içeriğinin belirtileri incelenmiştir. Çalışmada Kore ve Litvanya’daki 2 durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmacı bu durum çalışmaları sonucunda hem bu ülkelerdeki hem de ülke dışındaki öğretim programları ve eğitim politika yapıcılarını için bir dizi öneriyi sunmuştur. Söz konusu önerilerden bazıları, öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alabilmeleri için açık bir gerekçe geliştirmek, öğretmenlerin vatandaşlık eğitimindeki uzlaştırıcı rolünü anlamak, onların sınıflarındaki epistemolojik kültürü değiştirmek ve açık ve cazip bir sınıf atmosferi içerisinde fikirlerin serbestçe ifade edilmesini sağlamak noktasında okulları teşvik etmektedir.

**Wiese’nin** (2010) nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak söylem odaklı ve yorumsal temelde gerçekleştirdiği “Teaching sensitive issues: teacher training, education for democracy and HIV/AIDS in South Africa” adlı doktora tez çalışmasında, demokrasi ve toplumsal değişim için eğitim alanında hassas konuların öğretimi ele alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen iki önemli bulgudan birincisi, hassas konuların öğretiminde öğretmenlerin bu konulara yönelik profesyonellik eğitimine ihtiyacının olmasıdır. İkincisi ise, tartışmalı ve hassas konuların ele alınması için katılımcı demokratik eğitim sistemine geçilmesinin gerekliliğidir.

**Byford ve arkadaşları** (2009) tarafından 67 sosyal bilgiler öğretmeni ile verilerin anket kullanılması yoluyla toplandığı “Teaching controversial issues in the social studies: a research study of high school teachers” isimli nicel çalışmada, öğretmenlerin sosyal bilgiler sınıflarında tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konularla ilgili tartışmaları önemli gördüklerini, bu konularla

ilgili tartışmaların bilgili, aydın vatandaşlar ve seçmenlerin yetişmesini sağladığına inandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminin önemi konusunda görüş birliğinde olsalar da bu konuda kendilerine yeterince güvenmedikleri de tespit edilen bir husus olmuştur. Araştırma sonuçları bazı endişelerin öğretmenlerin bu konuları öğretmesini sınırlayabildiği bulgusunu da ortaya koymuştur. Söz konusu endişeler, öğrencilerden kaynaklanan anlaşmazlık ve çatışmaların yaşanması ile öğretmenlerin bu konularla ilgili tartışmaların kendisine veya kariyerine zarar verebileceği düşüncesine sahip olmalarıdır.

**Dube'nin** (2009) “Addressing current controversial issues through the social studies curriculum: making social studies come alive” isimli durum araştırması modelindeki çalışmada, 48 ilkökul öğretmenine hem açık uçlu hem de kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket uygulanarak, bir dizi ders gözlemlenerek ve son olarak öğretmenler ve her sınıftan seçilen öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak öğretmenlerin sosyal bilgiler müfredatının tartışmalı konulardaki rolünü bilip bilmedikleri ile tartışmalı konuları sosyal bilgiler müfredatına nasıl dâhil ettikleri sorularına cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin % 94'ünün sosyal bilgiler eğitiminde tartışmalı konuların ne olduğuna yönelik çok iyi bir anlayışa/bilgiye sahip olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan diğer bir bulgu ise bu konularda biraz anlayışa/bilgiye sahip olan öğretmenlerin tartışmalı konuların sosyal bilgiler müfredatında yeterince yer verilmediğini düşündükleri ve bu konuların öğretilen müfredatın bir parçası olması gerektiğine inandıkları olmuştur. Öğretmenlerin bu konulara müfredatta yer verilmesini isteme nedenlerinden biri öğrencilerin bu konuları öğrenmesinin onlara eleştirel düşünme, problem çözme ve günlük yaşam problemlerini çözme hususlarında değerli fırsatlar sunacağı inancıdır. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilerin bu konuları öğrenmesinin onların demokratik bir sınıf ortamında başkalarının görüşlerine saygı duyma anlayışını geliştireceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin bu konuları araştırmasının sosyal bilgiler dersini geliştireceğini, dersi daha ilginç ve daha az öğretmen merkezli hale getireceğini, öğrencilerin zihinlerinin/düşüncelerinin bu konularla meşgul olmaları sayesinde gelişeceğini, demokratik vatandaşlar yetişmesine katkı sağlayacağını da ifade etmişlerdir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin tartışmalı konuların kendi derslerine dâhil edilmesi konusunda olumlu bir algıya sahip oldukları bulgusuna da ulaşılmıştır.

Öğretmenlere araştırmacı tarafından öğrencilerini bu konularla nasıl meşgul ettikleri sorusu sorulduğunda ise rol oynama, keşfederek öğrenme, kompozisyon yazma tartışması, drama ve grup çalışması sunumları gibi etkinlikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tartışmalı konuların derslerini daha ilginç hale getirdiğini ve öğrencileri derse daha fazla katılım göstermeye teşvik ettiğini de vurgulamışlardır. Öğretmenler son olarak, tartışmalı konuları etkili bir şekilde ele alabilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duymalarını ve öğretme-öğrenme kaynaklarının eksikliğini de bu konuların öğretimindeki en önemli engeller olarak ifade etmişlerdir.

**Jackson (2009)** “Teaching about controversial groups in public schools: critical multiculturalism and the case of Muslims since September 11” isimli tez çalışmasında, Amerika’daki kamu okullarına tartışmalı sosyal grupların öğretiminin dâhil edilmesindeki başlıca zorlukları 11 Eylül saldırıları ile bağlantılı olarak Müslümanların eğitimi özelinde araştırmıştır. Jackson, çalışmasının birinci bölümünde sosyal farklılıklara yönelik üç önemli eğitimsel uygulama olan asimilasyon, çoğulculuk ve eleştirel çokkültürlülüğü ele alıp tartışmaktadır. İkinci bölümde, medyanın öğrenciler üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak ve 11 Eylül saldırılarından bu yana Müslümanların terörizmle bağlantılı olarak medya organlarında ve popüler kültürde olumsuz ifadelerle sunulmasının artmasından dolayı, eleştirel medya okuryazarlığının eleştirel çok kültürlülük yaklaşımı için en hayati öge olduğu üzerinde durulmaktadır. Üçüncü bölümde ise kamu okullarında Müslümanların çağdaş bir şekilde nasıl sunulması gerektiği ders kitapları üzerinden incelenmektedir.

**Reitano ve arkadaşları (2008)** “Teaching controversial issues in schools to prepare children for a sustainable global village” adlı çalışmalarında, nitel durum çalışması yöntemini kullanarak altı sosyal bilimler öğretmenin tartışmalı konuları nasıl öğrettiği, öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili anlayışları, tartışmalı konuların öğretilip öğretilmemesi konusundaki pedagojik duruşları ve tartışmalı konuları öğretirken kullandıkları stratejiler hakkında bilgi edinmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, araştırmanın çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazılarında hangi konular üzerinde tartışma bulunduğu noktasında genel bir anlayış olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilmek, mezun olduktan sonra gerekli olan küresel vatandaşlık becerileriyle donatmak, daha uyumlu bir toplumun oluşumuna katkıda bulunmak, öğrencilerde

empati ve başkalarını anlama yetisini geliştirmek, öğrencilere düşünmeleri için bir şans vermek, bu konular sayesinde derse iyi bir giriş yapmak ve son olarak tartışmalı konuların hayatın bir gerçeği olduğuna inandıklarından dolayı bu konuların öğretiminin önemi ve gerekliliğini belirtmişlerdir. Ancak bu çalışmada yer alan bazı öğretmenler, tartışmalı konuları okulda öğretmenin oldukça tehlikeli olduğunu çünkü çok kültürlü bir toplumda bazı insanların rahatsız olabileceğini belirtmişlerdir. Bu durumun ebeveynleri de sinirlendirebileceğini eklemişlerdir. Ancak bu görüşte olan öğretmenler bile sınıfta farklı kültürlerden gelen öğrencilerin olmasının bir avantaj olduğunu, bu konuları ele almanın öğrenciler arasında hoşgörüyü geliştirmeyi sağladığını ve öğrencilerin büyük bir anlayışa sahip olarak yetişeceğini söylemişlerdir. Bu konuları ele alırken öğretmenlerin kullandığı stratejiler ise, öğrencilere sorular sorarak onların konu ile bilgilerini öğrenip derse giriş yapmak, bazen dersin girişinde bir video gösterimi yapıp sonra bir tartışma başlatmak, sınıfı birkaç gruba ayırıp her gruba sorunun bir yönünü vermek, ardından sorunla ilgili tartışma yaptırıp, tartışmadan sonra da her grubun sorun ile ilgili bir çözüm önerisi ortaya koymasını sağlamak, dışarıdan ele alınan tartışmalı konu ile ilgili bilgi sahibi olduğuna inanılan insanları okula davet etmek olarak ifade edilmiştir.

**Woolley ve Wrag** (2007) tarafından 32 tarih öğretmen adayının tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili tutum ve algılarını belirlemek için gerçekleştirilen “We’re going to have to be careful with this one:’ the attitudes and perceptions of student history teachers in relation to teaching controversial topics” adlı çalışmada karma bir yöntem benimsenmiştir. Öğretmen adayları araştırmacılar tarafından hazırlanan anketi doldurmuş ve ardından altısı ile de görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarına uygulanan ankette elde edilen bulgulara göre bir konunun tarih sınıflarında tartışmalı olup olmasını etkileyen dört faktör ortaya çıkmıştır. Birincisi sınıflardaki öğrencilerin etnik kökeni, ikincisi sınıftaki öğrencilerin dini inancı, üçüncüsü öğrenci tecrübesi ile kişisel bağlantı imkânı, dördüncüsü de ailelerin siyasal bağlılığıdır. Bu bulgular görüşmelerde de desteklenmiş ve bütün katılımcılar öğrencilerin özgeçmişinin bir konunun sınıfta tartışmalı olup olmasını etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının tarih sınıflarında tartışmalı konuların öğretimini savundukları bulgusuna da ulaşılmıştır. Katılımcıların % 94’ü tartışmalı konuların öğretilmesi gerektiği yönündeki soruya evet cevabı verirken geri kalan katılımcılar

olabilir cevabını vermişlerdir. Tarih öğretmen adaylarına ailenin değerleri/inançları veya kültürel değerleri ile çakışacak bir şekilde bu konuları öğretmenin uygun olup olmadığı da sorulmuştur. Öğretmen adayları bu soruya büyük oranda olabilir cevabını vermişlerdir. Öğretmen adayları genel anlamda tarih sınıflarında soykırım gibi tartışmalı ve hassas olan konuları ele alma konusunda kendilerine güvendiklerini belirtmişlerdir. Anket verileri öğretmen adaylarının birincisi ebeveynlerle ilgili diğeri ise tarihsel kaynaklar kullanarak belirli bir inancı eleştirmek olmak üzere iki alanda kendilerine daha az güven duyduklarını ortaya koymuştur. Erkek katılımcıların kendilerine daha fazla güvendikleri ve farklılığın yaş ile arttığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Bu çalışmada yer alan tarih öğretmen adayları tartışmalı ve hassas konularla ilgili tarih öğretimi için sınıflarda çoklu bakış açısının sunulması gerektiğini de belirtmişlerdir. Bu araştırmada genel anlamda öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olan tarih konularının öğretimini savundukları ve böyle bir öğretimi gerçekleştirme konusunda istekli oldukları bulgusu ön plana çıkmıştır.

**Waterson (2007)** “The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: explicitly the teaching of the Holocaust and comparative genocide” isimli doktora tez çalışmasında dört öğretmenin spesifik bir tartışmalı konu olan Holokost ve karşılaştırmalı soykırma yönelik yaklaşımlarını incelemiştir. Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen araştırmanın verilerinin analizi sonucunda altı önemli tema ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi vatandaşlıktır. Yani öğretmenler tartışmalı kamusal sorunları/konuları öğrencilerin aktif ve üretken bir vatandaş olarak gelişmesine yardımcı olan en önemli süreç olarak görmektedirler. İkincisi müfredat/tasarımdır. Müfredat materyalinin/konusunun seçimi güvenilir değerlendirme için öğretmenlerin istekliliğinin harekete geçmesini sağlayan öncelikli husus olarak belirtilmiştir. Üçüncüsü öğretim pedagojisidir. Çünkü araştırma bulguları her öğretmenin kendi deneyimlerini ve bir fark yaratma gücüne sahip olan inançlarını yansıtan bir öğrenme ortamı oluşturdukları anlaşılmıştır. Dördüncü modelleme etkisidir. Öğretmenler hem kişisel hem de mesleki modelliğin gücünü ve bu gücün hem kendi hem de öğrencilerin yaşamlarındaki etkisini ortaya koymuştur. Beşincisi Neoteny olarak ifade edilmiştir. Öğrenmeyi sürdürme yeteneği ve bunu öğrencilere gösterebilme, çalışmadaki öğretmenlerin ortaya koyduğu gibi ömür boyu devam eden bir süreçtir. Son tema ise yaşamda değişiklik yaratan deneyimlerdir ki öğretmenler araştırmada mesleki veya kişisel yaşamlarında yaşadıkları



ve sahip oldukları bakış açılarının veya kendi ideolojilerinin değişmesine neden olan değişik olaylar hakkında bilgiler vermiştir.

**Kitson ve McCully** (2005), Kuzey İrlanda'da tarih öğretimi ile tarihsel öğrenmeyi öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısından inceledikleri “You hear about it for real in school: avoiding, containing and risk-taking in the history classroom” isimli çalışmalarında ilk olarak değişik kültürel ve sosyal geçmişe sahip olan 253 ilköğretim sonrası öğrenci ile ardından da geniş bir yelpazedeki okullardaki birkaç tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırmacılar yaptıkları görüşmelerde öğretmenlere niçin belirli konuların öğretildiğinin ve niçin bazılarının öğretilmediğinin nedenleri ile ilgili sorular yöneltmişlerdir. Kitson ve McCully, öğretmenlerden aldıkları cevaplara göre onların durumlarını kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar olarak 3 sınıfta toplamışlardır. Araştırmacıların yaptıkları sınıflamaya göre bazı öğretmenler sınıflarında her türlü tartışmadan kaçınmaktadırlar. Bu gruptaki öğretmenler (kaçınanlar) için tarih öğretiminin amacı öğrencilerin geçmişi öğrenmelerini ve tarihçi rolünü kazanmalarını sağlamaktır. Ayrıca tarihin sosyal yararı onların gündemlerinde yoktur. Sınıflandırmada yer alan bazı öğretmenler ise risk alanlar olarak nitelendirilmiştir. Bu öğretmenler tam olarak tarihin sosyal yararını benimsemektedir ve bilinçli olarak öğrencileri farklı bakış açılarını anlamaları için teşvik etmektedirler. Sınıflandırmadaki son grup durumu kurtaran pozisyonundadır. Bu grupta yer alan öğretmenler için potansiyel olarak tartışmalı olan konular öğretilbilir ama olası duygusal yansımalar tarihsel süreçteki biçimiyle muhafaza edilir.

Özellikle tartışmalı kamusal konularla ilgili yaptığı çalışmalarla bu alanda ön plana çıkan **Hess** (2004), “Controversies about controversial issues in democratic education” adlı çalışmasında birkaç yıl boyunca ortaokul ve lise sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı siyasi konuları öğretmekle ilgili kararları nasıl ele aldığını incelediğini ve bu incelemeler sonucunda öğretmenlerin bu konularda dört yaklaşımı benimsediğini belirtmektedir. Hess bu rolleri inkâr/reddetme, ayrıcalık/imtiyaz, kaçınma ve denge olarak nitelendirmektedir. İnkâr/reddetme rolünü benimseyen öğretmenlere göre tartışmalı siyasal konular yoktur. Onlar “bazı insanlar bu konunun tartışmalı olduğunu söyleyebilirler ama ben onların yanlış olduğunu düşünüyorum. Bu sorunun tek bir doğru cevabı vardır. Bu yüzden ben bu konuyu tartışmalı değilmiş gibi öğreteceğim” düşüncesine sahiptirler. Ayrıcalık/imtiyaz rolünü benimseyen öğretmenler

tartışmalı siyasi bir konuyu belli bir bakış açısına yönelik olarak öğretirler. Onlar “bu konu tartışmalıdır ama ben açıkçası bu konunun tek doğru cevabı olduğunu düşünüyorum ve öğrencilerimin de bu pozisyonu elde etmesi için çalışacağım” şeklinde gerekçelerini belirtmektedirler. Kaçınma rolündeki öğretmenler tartışmalı siyasi konulardan kaçınırlar ayrıca “Bu konu tartışmalıdır ama ben bu konuyu adil bir şekilde öğreteceğimi düşünmüyorum veya ben bu konuyu öğretmek istemiyorum” diyerek düşüncelerini açıklarlar. Son olarak denge rolündeki öğretmenler samimi olarak tartışmalı siyasi konuları öğretmek isterler. Çünkü onlar “Bu konu tartışmalıdır ve ben dengeli bir tutumu benimsemeye çalışacağım, en iyi sonucu elde etmek için bütün görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayacağım ve bu görüşlerin adil bir şekilde duyulmasını sağlayacağım” anlayışına sahiptirler.

Özellikle Kuzey İrlanda’da tartışmalı ve hassas konular ile ilgili yaptığı çalışmalarla ön plana çıkan **McCully, Pilgrim** ile birlikte (2004) “They took Ireland away from us and we’ve have got to fight to get it back using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes” adı ile, öğrencilerin günümüzde farklı insanların aynı tarihsel olayı niçin ve nasıl farklı yollarla yorumladıklarını anlamalarına ve İrlanda tarihinin 1169 yılından 2000’li yılların başına kadar geçen dönemine ait oluşan “resmin tamamı” ile ilgili bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmak için bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın ilk çalışmaları “Speak Your Piece” adlı projenin bir parçası olarak tartışmalı konuların ele alınması için öğretmenler ve gençlik çalışanları için düzenlenen medya temelli bir projede tamamlanmıştır. Ayrıca Channel 4 televizyonunda Kuzey İrlanda’nın kültürel ve politik konuları/sorunlarına odaklanan “Off the Walls” isimli dizi bu araştırmanın merkezi kaynağını oluşturmuştur. Bu dizide yer alan Ken ve Pat isimindeki iki hayali karakter Kuzey İrlanda’daki iki ayrı geleneğin aşırılıklarını temsil etmektedir. Araştırmacılar, Pat ve Ken’nin bugünkü değer, tutum ve davranışları üzerinde olası tarihsel etkilerin incelenmesinin hem öğretmen hem de öğrenciler için ilham verici olabileceği düşüncesi ile bu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. McCully ve Pilgrim, çalışmalarında her bir programda Pat, Ken ve arkadaşlarının oynadığı küçük drama rolleri bulunan ve kimlik, kültür, inanç temaları ile ilgili beş televizyon programı kullanmışlardır. Araştırmacılara göre tarih derslerinde bu konular ele alınırken kurgusal drama karakterlerine yer vermek öğrenciler için güçlü bir çekiciliğe sahip olma,

geçmişle günümüz arasında bir diyalogu başlatma, öğrencilerin çağdaş durumların üzerinde geçmiş olayların etkisi ile ilgili tartışmalar yapmasına olanak verme, kişisel duygulardan uzaklaşılması için bir başlangıç noktası sağlama ve önemli toplumsal şahsiyetlerin geçmiş hakkında sahip olduğu yorumları incelemek için bir ayna görevi görme gibi önemli kazanımların elde edilmesine yardımcı olacak potansiyele sahiptir.

**Oulton ve arkadaşları tarafından** (2004b) “Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education” adı ile yayınlanan çalışmada, bazı İngiliz okullarında tartışmalı konularla ilgili mevcut uygulamaları ortaya koyabilmek için odak grup görüşmesi ile anketin uygulandığı bir karma yöntem benimsenmiştir. Dört odak görüşmesi sorunları tanımlamak ve keşfetmek için kullanılmıştır daha sonra büyük ölçekli bir anket uygulanmıştır. Araştırmacılar tarafından yürütülen odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler farklı kademe, branş ve yerleşim yerlerinden seçilmiştir. İngiliz öğretmenlerin tamamını temsil edecek bir örneklem oluşturmak için çaba gösterilmemiş bunun yerine ülke genelinde en yaygın pozisyonu yansıtan bir dizi görüş elde edilmek istenmiştir. Odak grup görüşmelerinde büyük oranda tartışmalı konulara ilgisi olan 32 öğretmen yer almıştır. Yapılan dört odak grup görüşmesinin ikisi ilköğretim öğretmenleriyle ikisi ise ortaöğretim öğretmenleriyle yapılmıştır. Araştırmacıların oluşturduğu gruplarda beş ile sekiz arasında öğretmen yer almıştır ve öğretmenler hem devlet okullarından hem de özel okullardan seçilerek Ulusal Müfredat sınırı dışında kalan etkenlerin tartışmaya girmesi sağlanmak istenmiştir. Araştırmacılar görüşmeleri literatürden geliştirilen bir protokol etrafında organize etmiş ve tartışmalarda derslerde öğretilen konular, kullanılan öğretim stratejileri/yöntemleri, bu stratejileri destekleyen ilkeler, ilerleme/devamlılık ve sınırlılıklar olmak üzere beş alan ele alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretiminde tartışma, rol oynama ve kaynak temelli öğrenme gibi strateji ve yöntemleri kullandığı, toplumun sahip olduğu ve okul tarafından desteklenen veya desteklenmesi gereken değerlerden kaynaklanan dış faktörlerden etkilendikleri, öğrencilerine tartışmalı konularla ilgili farklı bakış açılarını sundukları, bu konuların öğretiminde çok zaman almasından dolayı müfredattaki diğer konulara yeteri kadar zaman ayıramadıkları ve son olarak müfredat sınavlarının öğrencilerin bu konulara yönelik geliştirmesi gereken becerilerle ilgili olmadığı düşüncesine sahip oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

**Hess'in** (1998) “Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: learning from skilled teachers” isimli doktora tez çalışması, sosyal bilgiler sınıflarında tartışmalı kamusal konuların tartışılması sırasında ortaya çıkan sorunları belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Hess, tartışmalı kamusal konuları etkili bir şekilde ele aldıkları için araştırmasının çalışma grubunda yer verdiğini belirttiği üç öğretmenle görüşme yapmış, tartışma temelli sınıf içi etkinliklerini incelemiş ve son olarak videokaset aracılığıyla onların sınıflarında bu konularla ilgili gerçekleştirilen tartışmaları dinleyip gözlemlemiştir. Hess çalışmasının sonucunda yedi sonuca ulaşmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin tartışmayı hem arzu edilir bir sonuç hem de öğrencilere eleştirel düşünme becerisi ile sosyal bilgiler müfredat içeriğini öğretmede yardımcı olacak bir yöntem olarak gördükleri, öğretmenlerin tartışmaları bir öğrenci forumu haline getirmek için çalıştıkları, öğretmenlerin tartışma yöntemini kullanma nedenleri ve etkili bir tartışmayı nasıl tanımladıkları ile uyumlu bir tartışma modeli ve kolaylaştırıcı bir stili seçtikleri, öğrencilerin kamusal tartışmalara katılımının nasıl değerlendirileceğinin özgünlük ve sorumluluk arasındaki kalıcı bir gerilimin etkisinde olduğu, öğretmenlerin bu konularla ilgili kişisel görüşlerinin sınıflarda önemli bir rol oynamadığı, bu konularla ilgili tartışmaları kullanan öğretmenlerin demokrasi kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları ve son olarak bu tartışmaları ele alan öğretmenlerin okul yönetimlerinden destek aldığıdır.

**Stradling ve arkadaşlarının** (1984) “The teaching of controversial issues: an evaluation” adlı kitap bölümünde bilgiler verdikleri araştırmaları, İngiltere’de 1981-1983 yılları arasında ülkedeki bütün okulları temsil eden bir örnekleme yer alan okullara anket gönderilmesi ve 20 okulda genel bir görünüm elde edebilmek için kapsamlı gözlemler yapılması ile gerçekleştirilmiştir. Stradling ve arkadaşları bu araştırmayla, okullarda öğretilen tartışmalı konular, konu seçimini ve kullanılacak yöntemi etkileyen sınırlılıklar ve sınıfta ortaya çıkan sorunlar hakkında bilgi edinmek istemiştir. Araştırmacılar, elde ettikleri bulgulara göre tartışmalı ve hassas konuların öğretimindeki sınırlılıkları öğretmen, okul, dış ve konu özelinden kaynaklanan olmak üzere dört kategoride sunmuşlardır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerden kaynaklanan sınırlılıkların en önemlileri son derece karmaşık ve güncel sorunlar hakkında bilgi eksikliği, öğretmenlerin kendi dersleri veya akademik disiplinlerinin içerik, amaç veya yöntemleri ile ilgili düşünceleri, öğretmenlerin hangi konunun

öğretilir veya öğretilemez olduğuna yönelik algıları ve son olarak öğretmenin kişilik özellikleridir. Okuldan kaynaklanan sıkıntıların bazıları araştırmacılar tarafından okulun organizasyon ve yapısının dışından kaynaklananlar olarak nitelendirilmiştir. Bu kategoride yer alan sınırlılıklar, zaman çizelgesi düzenlemeleri, gizli müfredat, sınıf dizaynı, okul müdürlerinin ve meslektaşların olası itirazları, okulda öğretmenin dersine ve benimseyip kullandığı yönteme ilişkin hâkim olan iklim olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin inançları ve ön yargıları, dersin içeriği ve amacına yönelik beklentileri, öğretmenin sınıf içinde kullandığı yöntemlere aşına olmaması gibi sıkıntılar sınıf ortamından kaynaklananlar olarak belirtilmiştir. Dışarıdan kaynaklanan sınırlılıklar ise öğretmenler tarafından ebeveynlerden, okul yönetiminden, yerel eğitim kurullarından veya nüfuzlu yerel ilgililerden gelecek itirazlardan korkma olarak belirtilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre konu özelinden kaynaklanan sınırlılıklar da herhangi bir konunun öğretiminin doğasından kaynaklanmaktadır. Örneğin cinsellik öğretimi bütün erkek okullarında, bütün kız okullarında hatta karma okullarda farklı sınırlılıkların yaşanmasına neden olabilmektedir. Başka bir örnek olarak, öğretmenler çağdaş tartışmalı konularla ilgili edinilmiş bilgi ve tecrübelerin avantajına sahip değillerdir. Bu sorunlar henüz çözülmemiştir, sonuçlarının ne olacağı öngörülemeyebilir, öğretmen sınıf dışında başlayan ve ev ile kitle iletişim araçları ile kuvvetlendirilen bir öğrenme sürecine müdahale etmiş olabilir, öğretmenin kullanması gereken kanıt veya bilginin birincil kaynakları tamamlanmamış olabilir, önyargılı ya da çelişkili olabilirler, ayrıca hangilerinin değerli bilgi veya kanıt olduğunu ortaya koymak için kriterleri belirlemek zor olabilir. Ayrıca öğretmenler, bazı tartışmalı konulardaki siyasi hassasiyet nedeniyle ebeveyn ve yerel otoritelerden gelen şikâyetleri en büyük problem olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Yine aynı araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir bölümü bu konuları ele alırken ana yöntem olarak tartışmayı kullanmaktadırlar. Bunun yanında bazı öğretmenler için tartışmalı konuların öğretiminde sorgulama temelli yaklaşım başlı başına yeterli olmaktadır. Bazı öğretmenler ise tartışmalı konuların öğretiminde deneysel öğrenmenin önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler ayrıca tartışmalı konuların öğretiminde en uygun uygulamanın ele alınan konu ile ilgili bütün görüşleri barındıran bir öğretim materyali ile açık uçlu bir tartışmayı bir şekilde birleştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler

tartışmalı konuların öğretiminde sınıf içinde tarafsızlık, görüşünü ifade etmek, denge ve şeytanın avukatı rolünü benimsemektedirler. Araştırmacılar sınıflarda yaptıkları gözlemlerde bazı çıkmazların/ikilemlerin/sorunların yaşandığını görmüşlerdir. Bunların en önemlileri öğrenciler arasında son derece duygu yüklü tartışmalar yapılması, düşüncelerin kutuplaşması ve sonuç olarak sınıfta düşmanlıkların yaşanması, aşırı dereceye varan ön yargıların açıklanması, uzlaşmanın sorgulanmaması, katılım için düşük motivasyon ve isteksizlik, azınlıkta kalan farklı düşüncedeki öğrencilere kötü davranışlardır. Son olarak araştırmacılar bu çalışmada öğretmenlere yaşanan çıkmazlarla ilgili sorular sormuşlardır ve elde edilen cevaplar dört temel kategoriye ayrılmıştır. Buna göre öğretmenler bir konu sınıf içinde aşırı derecede hassas duruma geldiğinde uzaklaşma, dengeleme, empati ve araştırma stratejilerini kullanmaktadırlar ki bu stratejiler hakkında ilgili bölümde bilgi verilmiştir.

**McKernan** (1982), “Constraints on the handling of controversial issues in Northern Ireland post-primary schools” isimli araştırmasında, Kuzey İrlanda'da sosyal bilgiler müfredat geliştirme projesine katılan 125 Katolik ve 77 Protestan öğretmenin sosyal, dini veya siyasi nitelikteki tartışmalı konuları öğretirken okul veya toplum kaynaklı olarak yaşadıkları sıkıntıların ne boyutta olduğunu ortaya koymak için 202 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda Katolik öğretmenlerin Protestan öğretmenlere göre tartışmalı konuların öğretimine daha olumlu baktıkları ve her iki dini gruba mensup öğretmenlerin de müfredatta yer alan tartışmalı konuların ele alınmasına büyük destek verildiği noktasında hem fikir oldukları bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen diğer bir önemli bulgu ise öğretmen faktörüne dayalı olarak yaşanan sıkıntıların öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliği ile öğretmenlerin sahip olduğu ön yargılardan kaynaklandığının ortaya konmasıdır. Öğretmenlerin yaşamış oldukları en önemli toplumsal çekinceler ise yarı askeri gruplardan korkma ve dini cemaat/kilise tarafından kınanabilme korkusu olmuştur.

### **2.11.2. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar**

Ülkemizde tarih eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili araştırmalardan biri daha önce belirtildiği gibi **Demircioğlu’nun** (2016), “Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri” isimli çalışmasıdır. Araştırmada tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı konuların

öğretimi ile ilgili görüşleri ortaya konulmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda nitel bir anlayışla yürütülen çalışmada 20 tarih öğretmeni görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlere kendilerine bu konuların öğretimi ile ilgili nasıl bir eğitim verildiği, tarih derslerinde tartışmaları konuları öğretip öğretmedikleri, öğretiyorlarsa hangi tartışmalı konuları öğrettikleri, tarih ders müfredatlarında tartışmalı konulara yer verilip verilmediği, veriliyorsa bu konuların hangileri olduğu, tarih derslerinde tartışmalı konuların ele alınmasının ne gibi faydalar sağlayacağı, bu konular ele alınırken ne tür sorunların yaşanabileceği ve son olarak tarih derslerinde tartışmalı konuları öğretirken hangi yaklaşımları benimsedikleri soruları yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, tarih öğretmenlerinin bu konuların öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları, tartışmalı konularla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları, tarih derslerinde tartışmalı konuların öğretimini destekledikleri ancak bu konulara derslerinde yeterince yer vermedikleri, tarih ders müfredatlarında tartışmalı konuların yer aldığı düşüncesinde oldukları ve bu konuların en önemlilerini Atatürk döneminde gerçekleştirilen inkılâp hareketleri, 1960 ve 1980 askeri darbeleri, Osmanlı padişahlarının özel hayatları, Ermeni ve Kıbrıs sorunu olarak gördükleri, tartışmalı konuların öğretiminin faydaları hakkında yeterli derecede bilgiye sahip olmadıkları, bu konuların öğretimini zor ve sorunlu bir iş olarak gördükleri ve son olarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun tartışmalı konular ele alınırken kullanılması gereken stratejiler hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

**Avaroğulları (2015)** “Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması” adını verdiği çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konulardaki öğretim becerilerini geliştirmek istemiştir. Avaroğulları, sosyal bilgiler öğretmenlerine lisans öğrenimlerinde tartışmalı konuları meslek hayatlarında nasıl ele alacaklarına yönelik bir eğitimin verilmemesinden dolayı öğretmenlerin bu konuları sınıflarına getirmekten kaçındıkları gerekçesiyle yola çıkmış olduğunu belirterek, bu eylem araştırmasıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konularla ilgili bilgi ve yeterlilik düzeylerini artırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla çalışmada yer alan 24 sosyal bilgiler öğretmenine altı gün devam eden bir eğitim verilmiştir. Bu eğitimin ilk gününde tartışmalı konularla ilgili teorik bilgilere, uygulamada karşılaşılabilecek muhtemel olan zorluklara ve olası çözüm yollarına yönelik bilgiler verilmiştir. Daha

sonraki dört günde sosyal bilgiler öğretmenlerine sınıflarında kullanabilecekleri dört öğretim yöntemi tanıtılmıştır. Araştırmacı her bir yöntem için bir çalışma günü ayırmış, bu günlerde öğretmenlere üçer örnek ders sunulmuş ve gün sonunda da öğretmenlerden ele alınan öğretim yöntemine uygun bir ders planı oluşturmaları istenmiştir. Eğitimin son gününde ise öğretmenler hazırlamış oldukları ders planları arasından birini seçerek uygulamışlardır. Araştırmanın verileri ise katılımcılara ön test ve son test uygulanması yoluyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde ele alınmasına yönelik önemli kazanımlar elde ettiklerini ortaya koymuştur. Çünkü uygulama sonunda öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili görüşlerinin büyük oranda olumlu olarak değiştiği anlaşılmıştır.

**Çopur'un** (2015) “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi” adıyla yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların sınıf ortamında öğretimine yönelik düşünceleri belirlenmek istenmiş ve araştırmada karma yöntem uygulanmıştır. Araştırmada önce Bursa ilinde görev yapan 140 sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmış, ardından da bu öğretmenler içerisinde 10 kişi ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan biri öğretmenler tarafından en fazla tartışmalı olarak görülen konunun terör, en az tartışmalı bulunan konunun ise yaradılış inancı olmasıdır. Öğretmenlerin ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretim Programıyla ilişkili ve öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun gördükleri konuları sınıf ortamına getirirken öğrencilerin gelişimsel seviyelerine uygun görmedikleri konuları sınıf ortamına getirmek istemedikleri de elde edilen sonuçlardan biri olmuştur. Araştırmanın önemli olan bir başka sonucu da, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğrencilerin üst düzey düşünme ve iletişim becerilerini geliştirip, bu konularla ilgili farklı düşünceler elde etmeleri sayesinde onların günümüz dünyasının istediği şekilde donanımlı bireyler olarak yetişmelerine katkı sağladığını düşünmelerini ortaya koymasındır.

**Alagöz** (2014a) tarafından gerçekleştirilen “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların tartışılması konusunda üstlendiği dört rol” adlı bir araştırmada ise, tartışmalı konulara ait tanımlayıcı bilgiler verilerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuları işlerken üstlendikleri roller ortaya konmak istenmiştir.



**Alagöz'ün** (2014b) “Sosyal bilgiler öğretmenleri adaylarına yönelik tartışmalı konular ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması” isimli bir diğer çalışmada ise, sosyal bilgiler bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının tartışmalı konulara yönelik tutumlarını ölçebilecek bir araç geliştirilmek istenmiştir. Türkiye’deki üç farklı üniversiteden toplam 650 öğretmen adayının (292 kız, 358 erkek) araştırmanın örnekleme oluşturduğu çalışmanın verilerini değerlendirmede tanımlayıcı istatistik kullanılmıştır. Araştırmacının geliştirdiği Tartışmalı Konular Ölçeği 34 madde ve altı faktörü kapsamaktadır.

**Avaroğulları'nın** (2014) gerçekleştirdiği “Conception of controversial issues among social studies teachers candidates” adlı deneysel araştırmada, 40 öğretmen adayının tartışmalı konu kavramını tanımlama durumları ve bu konularla ilgili bir dersin var olan yanlış anlamaları düzeltmede faydalı olup olmadığı incelenmek istenmiştir. Araştırma bulguları bu konularla ilgili herhangi bir eğitim almayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı ve tartışmalı olmayan konu kavramları arasında ayırım yapmada başarısız olduklarını ortaya koymuştur. Araştırmanın son test sonuçları ise deney grubunda yer alan öğretmen adaylarının kontrol grubunda yer alanlara göre 66 maddenin 42’inde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

**Dolanbay'ın** (2014) yaptığı “Sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının güncel, sosyal, politik, ahlaki problemlere ilişkin görüşleri” isimli araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının güncel sosyal, politik, ahlaki konulara ilişkin görüşlerinin ne olduğu belirlenmek istenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ulusal düzeyde çözülmesini istedikleri sorunların Kürt sorunu, 4+4+4 eğitim sistemi, kültürel yozlaşma, işsizlik, cari açık, üretim yapamama, teknolojiyi kullanamama, başörtüsü ve aşırı kirlenme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları uluslararası sorunlardan ise en fazla AB’ye girme ve Ermeni Tasarısı’nı dile getirmişlerdir.

**Kuş** (2014) tarafından yapılan “Türkiye’de tartışmalı konular ve öğretimi: sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin düşünceleri ve uygulamaları” adlı araştırmada, sosyal bilgiler ve fen öğretmenlerinin tartışmalı konulara ilişkin tutumları ve sınıf içi uygulamaları belirlenmek istenmiştir. Çalışmada 12 sosyal bilgiler ve 12

fen bilgisi öğretmeni yer almıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf içi gözlemlerle elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre her iki alandaki öğretmenlerin en fazla tartışmalı olarak gördükleri konular kadına şiddet, eğitim sistemi, din eğitimi, terör ve milliyetçiliktir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi alanları ile ilgili en fazla dile getirdiği tartışmalı konular ise Atatürkçülük, demokrasi, darbeler, derin devlet gibi Türkiye'nin yakın dönemindeki önemli siyasi olaylardır. Fen bilgisi öğretmenleri ise kanser ve antitoksin içeren besinler, küresel ısınma gibi konuları tartışmalı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

**Öztürk ve Pala** da (2014) “Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konular: bir durum değerlendirmesi” isimli çalışmalarında ortaokul 5, 6 ve 7.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilip verilmeme durumlarını ve bu konuların ne şekilde ele alındığını incelemişlerdir. Doküman inceleme tekniğinin kullanıldığı araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı olarak kabul edilebilecek birçok konunun yer almasına rağmen bu konuların tek yönlü bakış açısıyla verildiği belirlenmiştir.

**Seçgin ve Doğan'ın** (2014) birlikte gerçekleştirdikleri “Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmada, tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili Tokat ve Malatya illerindeki ortaokullarda görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile 15 okul yöneticisinin görüşleri ortaya konulmak istenmiştir. Seçgin ve Doğan, söz konusu araştırmanın devam ettiğini belirterek bildirimlerinde araştırmanın sonuçlarına yönelik herhangi bir bilgi vermemişlerdir.

**Ersoy** (2013) tarafından yapılan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler” isimli başka bir çalışmada ise sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımına etki eden nedenler tespit edebilmek amaçlanmıştır. Çalışma, karma yöntemle ve Türkiye'deki 12 farklı üniversiteden 1957 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmen adayları, ilgilerini cezbeden ve bilgiye sahip oldukları konularda tartışmaya daha çok katılmakta ancak hassas konularda katılım sıklığı düşmektedir. Öğretmen adayları ayrıca ifade ettikleri görüşlere gerekli saygı gösterilmediğinde, yapılan tartışmalar kişiselleşmeye

yöneldiğinde ve düşüncelerinden dolayı yargılanma, etiketlenme gibi durumlarla karşılaştıklarında da tartışmaya katılmamaktadırlar.

**Tokdemir** (2013), genel anlamda tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışma yöntemini kullanmaları ile ilgili görüş ve uygulamalarını belirlemeye çalıştığı “Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)” adlı doktora tez çalışmasının “Tarih öğretimi ve Tartışma” bölümünde, tarih derslerinde tartışma yönteminin kullanılmasını gerektiren üç husustan biri olarak tartışmalı ve hassas konuları göstermiştir. Tokdemir, kuramsal kısımda bu konularla ilgili bilgi verdiği gibi ayrıca görüşme yapılan öğretmenlere tarih derslerinde hangi konularda tartışma yapılabileceğine ilişkin sorunun ikinci bir alt sorusu olarak tartışmalı ve hassas konuların tartışılması hakkında ne düşündüklerini sorusunu yöneltmiştir. Görüşülen tarih öğretmenlerinden 17’si (%56,6) öğrenci ve ortamın uygun olması halinde tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde tartışılabilceğini, beş öğretmen tartışmalı konuların konuşulabileceğini ancak hassas konuların derslerde tartışılmasının doğru olmayacağını, dördü ise tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde tartışılmayacağını ifade etmiştir.

**Özden** ise (2012) “Sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların öğretimi” adlı çalışmasında tartışmalı konuların ne anlama geldiğine, sosyal bilgiler derslerinde bu konuların ele alınmasının önemine, öğretmenlerin bu konularda benimseyebilecekleri rollere değinmiştir.

**Yılmaz** (2012) tarafından nitel olarak yürütülen “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konular hakkındaki görüşleri” adlı çalışmada ise 10 sosyal bilgiler öğretmenin tartışmalı ve tabu konularla ilgili düşüncelerini belirlemek için görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin genellikle tarih disiplini ile ilgili konuları tartışmalı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tarih müfredatında en fazla tartışmalı/tabu olarak gördükleri konuların ise İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Cumhuriyet Tarihi ve Osmanlı Tarihi alanlarında olduğu belirlenmiştir. Katılımcı olan bayan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun tartışmalı konulara müfredatta yer verildiği, erkek öğretmenlerin ise bu konulara müfredatta yer verilmediği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmada yer alan öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okullarındaki öğrencilerin

öğrenme ve gelişim seviyelerinin tartışma yapmak için yeterli düzeyde olmaması, tartışma yapmak için gerekli olan sınıf atmosferi oluşturmanın zor olması, öğretim programlarında tartışmalı ve tabu olarak görülen konulara yeterince yer verilmemesi ve asıl görevlerinin bu konuları değil resmi öğretim programını öğretmek olması gibi nedenlerden dolayı derslerinde bu konularla ilgili tartışma yapmadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin tartışmalı konuları öğrenmeye istekli olduklarını ve öğrencilerin okul dışı kaynaklardan edindikleri bilgiler ile derste öğrendikleri bilgiler arasında uyumsuzluk olduğunda şaşırıp, ikileme düştüklerini de belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalardan biri **Ersoy'un** (2010) 15 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirdiği “Social studies teacher candidates’ views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey” isimli nitel çalışmadır. Öğretmen adaylarının Türkiye’deki derslerinde tartışmalı konuların yer almasının gerekliliği ile ilgili görüşlerini belirlemek için gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda öğretmen adaylarının eğitiminde tartışmalı konulara yeterince yer verilmediği elde edilen önemli bulgulardan biri olmuştur. Ayrıca araştırma sonucunda öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde tartışmalı konularla ilgili deneyim kazanmalarının onların mesleki yaşamlarında böyle konuların öğretimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine ve kendi öğretim stratejilerini oluşturabilmelerine yardımcı olabileceği bulgularına da ulaşılmıştır.

Ülkemizde tarih eğitimi alanında tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili yapılan ilk çalışma **Çiçek** (2009) tarafından yapılan ve IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi’nde sunulan “Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi” isimli araştırmadır. Aksiyon araştırma modeli ile gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları nasıl algıladıkları ortaya konmak istenmiştir. Araştırmada ayrıca Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi öğretim programı kapsamında yer alan tartışmalı konular için bir taslak öğretim program önerisi sunulmuştur. Nitel olarak gerçekleştirilen araştırmada 17 tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmada tarih öğretmenlerinin tarih ders kitapları ile öğretim programlarında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular, ders kitabında ve öğretim programlarında yer almadığını düşündükleri tartışmalı ve hassas konular, bu

konuları ele alırken kullandıkları yöntemler, tartışmalı ve hassas konuların tarih ders kitapları ile öğretim programlarında en çok yoğunlaştığı dönemler, öğrencilerin bu konular ele alırken göstermiş olduğu tepkiler ile bu konular ele alınırken ne hissettiklerine dair görüşleri belirlenmek istenmiştir. Çalışmada tartışmalı ve hassas konuların en fazla Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ile Cumhuriyet döneminde yoğunlaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördüğü konulardan bazılarının Ermeni tehciri, Sultan II. Abdülhamit, Mustafa Kemal Atatürk-Vahdettin ilişkisi, Halifelik ve laiklik olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler Türkiye'deki etnik kökenlere ve bölücü faaliyetlere ders kitaplarında yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada yer alan öğretmenler, tarih derslerinde tartışmalı konuların ortaya çıkmasında öğrencilerin okul dışında edinmiş oldukları tarih bilgilerini sınıf ortamına taşımalarının etkili olduğunu da belirtmişlerdir. Aynı çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu konuları ele alırken kendilerini taraf olarak gördükleri için tarafsız davranmadıkları, bu nedenden dolayı her ne kadar tartışmalı ve hassas olan konularla ilgili karşıt görüşleri öğrencilere sunsalar bile onların zihinlerinde tek doğruyu oluşturmaya çalıştıkları yani telkin yaptıkları ve son olarak bu konuları ele alırken mevcut uyguladıkları yöntemden farklı bir yöntem kullanmadıkları bulgularına da ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonunda ayrıca "Cumhuriyet Tarihi Öğretimi" dersini alan beş yüksek lisans öğrencisi ile araştırmacının yaptığı görüş alışverişi sonucunda "Tartışmalı Tarihsel Problemleri Çözümleme Tablosu" adını verdikleri ve öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde tartışmalı ve hassas olan konuları ele almalarına yardımcı olabilecek bir öğretim yöntemi de sunulmuştur.

Bu alanda **Seçgin'in** (2009) nicel olarak gerçekleştirdiği "Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri" isimli çalışmada ise öğretmen adaylarının sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerle ilgili olan derslerde tartışmalı konuların ele alınması ve tartışılmasına yönelik algı, tutum ve görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada İlköğretim Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ile Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi (Tarih, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe Grubu) bölümlerinde okuyan toplam 446 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun tartışmalı konuların sosyal bilimlerle ilgili derslerde ele alınması

konusunda olumlu düşüncelere sahip oldukları ve tartışmalı konuların öğretiminin öğretmen adaylarınca en fazla düşünme becerileri ile yurttaşlık yeterlilikleri bağlamında önemli görüldüğü bulgularını ortaya koymuştur.

**Ulusoy** ise (2009) “Hassas konularla ilgili metinlerin hermeneutik (yorumbilgisi) yöntem aracılığı ile tarih öğretiminde kullanılması: (Ermeni meselesi örneği)” adlı araştırmasında, tarih dersleri için önemli olduğunu düşündüğü hassas konuların öğretiminde “Hermeneutik” yöntemin kullanılması ile ilgili bir çalışma gerçekleştirmiştir. İlköğretim sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışma sonucunda, öğrencilerin kendilerine okumaları için sunulan belgeleri, metinleri anlama ve yorumlama seviyelerinin yüksek olduğu ama öğrencilerin bu belge ve metinlerle ilgili önceki yaşantılarından getirdikleri yargılara da yer verdikleri anlaşılmıştır.

**Kahyaoğlu** (t,y) “Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular problemi” adlı çalışmasında önce tartışmalı ve hassas konuları tanımlamış, ardından bu konuların tarih öğretimi için önemine, resmi anlayışın bu konulara bakışına, tartışmalı konuların ele alınması için çok önemli olan “çoklu perspektif” yaklaşımına ve son olarak da kendisinin bu konuları ele alırken uygulamış olduğu stratejilere değinmiştir.

Bu bölümde son olarak belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır. Yukarıda verilen bilgilerden anlaşılacağı üzere yurt dışında tartışmalı veya hassas olan konularla ilgili çalışmaların başlangıcı 20. yüzyılın başına kadar gitmektedir. Ancak ülkemizde bu konularla ilgili çalışmalar görüldüğü gibi çok yakın diyebileceğimiz bir tarihe kadar ihmal edilmiştir. Tartışmalı ve hassas kavramları ülkemiz için oldukça yeni (Demircioğlu, 2016, s.48) olmasına rağmen eğitimciler için sevindirici olan husus ise tartışmalı ve hassas konularla ilgili yapılan çalışmalarda görülen artıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili hem görüşlerinin hem de uygulamalarının belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada nitel veri toplama yöntem ve araçları kullanılmıştır. Nitel araştırma; araştırmacıların doğal ortamda mülakat, gözlem, doküman gibi çoklu yöntemlerle veri topladığı, toplanan verilerin bütün veri kaynaklarına karşılık gelen kategoriler veya temalar halinde organize edilip anlamlandırılarak bütüncül bir yaklaşımla sunulduğu, araştırmacıların çalışmalarına kendilerini tam olarak yansıttıkları araştırma türü olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013, s.45-47). Merriam ise (2013, s.14-16) nitel araştırmayı, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, dünyalarını nasıl şekillendirdikleriyle, deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenen, araştırmacının veri toplama ve analizinde başlıca araç olduğu, tümevarımsal bir sürecin takip edilerek oldukça açıklayıcı ve zengin betimlemelerin yer aldığı ürünler ortaya koyan araştırma türü olarak tarif etmektedir.

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan “durum çalışması (case study)” deseninde yürütülmüştür. Betimsel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması psikoloji, sosyoloji ve özellikle eğitim bilimleri alanında kullanılmaktadır (Paker, 2015, s.119). Durum çalışmalarında güncel bir fenomen, derinlemesine ve gerçek yaşam koşulları içerisinde araştırılır (Yin, 2009, s.18). Anlaşılacağı üzere durum çalışmaları da diğer nitel araştırma türleri gibi bir anlam arayışı içinde olup, bu türden araştırmalarda birincil veri toplama ve analiz aracı araştırmacının kendisidir (Merriam, 2013, s.39). Durum çalışmaları birkaç hafta gibi kısa sayılabilecek bir zaman diliminde yapılabileceği gibi bir veya iki yıl da devam edebilir. Bu çalışmalarda amaca hizmet eden sorularla, yapılan gözlemlerle

derinlemesine betimlemeler ve yorumlar getirmek amaçlanır (Paker, 2015, s.119). Bunu gerçekleştirmek için de farklı araçlarından elde edilen veriler üçgenleme yoluyla birleştirilmeye çalışılır (Yin, 2009, s.18).

Araştırmada durum çalışmalarında kullanılan veri üretim yöntemlerinden görüşme ve gözlem kullanılarak “yöntem çeşitlemesi” (method triangulation) sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda yöntem çeşitliliğine yer verilmesi, “ele alınan araştırma probleminin açık ve ayrıntılı bir şekilde araştırılıp tanımlanması ve ortaya konmasını sağlayacağı gibi bu uygulama ayrıca değişik yöntemlerle elde edilen verilerin birbirleriyle karşılaştırılmasına olanak verdiğiinden araştırmanın güvenilirliğinin ve geçerliğinin belirlenmesine de katkı sağlamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.51-52).

### **3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Erzurum ili Aziziye, Yakutiye ve Palandöken merkez ilçelerindeki özel okullar (üç) dâhil tüm liselerde görev yapan 87 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada özel okullar dâhil bütün tarih öğretmenlerine ulaşılmak istenmesinin nedeni çalışma alanında yer alan öğretmenlerin maksimum çeşitliliğini sağlayabilmektir. Bu çeşitliliği tam olarak sağlayabilmek için araştırmanın ilk aşamasında Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gidilerek söz konusu ilçelerdeki liselerde görev yapan tarih öğretmenlerinin sayısı kesin olarak öğrenilmek istenmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne göre Aziziye ilçesinde yedi, Palandöken ilçesinde 31 ve Yakutiye ilçesinde 51 olmak üzere toplamda 89 öğretmen görev yapmaktadır. Ancak araştırmacı tarafından belirtilen ilçelerde yer alan liselere bizzat gidilmiş ve toplamda 92 tarih öğretmeni olduğu tespit edilmiştir.

Burada belirtilmesi gereken diğer bir husus idareci olarak görev yapan tarih öğretmenlerinin araştırmaya dâhil edilmemiş olduğudur. Eğer idareci olarak görev yapan tarih öğretmenleri de araştırmaya dâhil edilseydi İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile araştırmada ulaşılan öğretmen sayısı arasındaki fark daha da büyük olacaktı. Bu farklılığın nedeni daha sonra kuruma gidip sorulmamasına rağmen bilgi güncellemesinin yapılmamış olması ya da idareci olarak görev yapan tarih öğretmenlerinin artık kurum tarafından tarih öğretmeni kadrosunda kabul edilmeme



ihtimali olarak düşünülebilir. Araştırmaya idareci olarak görev yapan tarih öğretmenlerinin dâhil edilmemesinde araştırmacı ve danışman öğretim elemanının Erzurum’da daha önce gerçekleştirdikleri birçok çalışmada, bu görevlerdeki tarih öğretmenlerinin büyük bir bölümünün çalışmalara katılma konusunda isteksiz olmaları etkili olmuştur. İdareci olarak görev yapan tarih öğretmenleri, hem idari işlerin yoğunluğu hem de fazla derse girmemelerinden dolayı alandan uzaklaştıkları gerekçeleri ile bu tür araştırmalara katılmak istememişlerdir. Bu durum araştırmacı tarafından danışman hocasına ifade edilmiş ve onun da uygun görmesi ile bu karar uygulanmıştır. Ardından araştırmacı tüm okullara bizzat gidip ilgili çalışma alanında yer alan 92 tarih öğretmenine beş sorunun yer aldığı bir açık uçlu anket formunu uygulamıştır.

Bazı öğretmenler bu anket formunu araştırmacının yanında doldurup teslim etmiş, bazıları ise daha sonra teslim edebileceğini belirttikleri için bazı okullara iki hatta üç defa gidilmiştir. Beş tarih öğretmeni çalışmaya katılmak istemediklerini belirttiğinden dolayı verilen 92 anket formundan 87’si geri alınabilmiştir. Daha sonra toplanan bu 87 açık uçlu anket formu içerik analizine tabi tutularak amaçlı örnekleme yolu ile tartışmalı ve hassas konuları literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak açıklayan ve derslerinde bu konulara yer verdiğini belirten 36 tarih öğretmeni tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerden görüşme isteğine olumlu cevap veren 25 tarih öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Amaçlı örnekleme, “araştırmacının çalıştığı konuda keşfetmek, anlamak, iç görü kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunluğu olduğu varsayımına dayanır. Ayrıca nitel araştırmalarda araştırmacının amaçlı örnekleme için seçtiği kriterlerin doğrudan çalışmanın amacını yansıtması ve bilgi açısından zengin durumların tanımlanmasını sağlaması gerekmektedir. Üstelik çalışmalarda sadece kullanılan kriterlerin açıklanmasıyla yetinilmeyip bu kriterlerin neden önemli olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir” (Merriam, 2013, s.76-77).

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenleri belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleminin kullanılmasının ana nedeni önceden belirlenen bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından belirleneceği gibi literatüre dayalı olarak oluşturulan bir ölçüt listesi de kullanılabilir”

(Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.140). Bu çalışmada görüşme yapılan öğretmenleri belirlemede kullanılan ölçütler araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu ölçütlerden biri “tartışmalı ve hassas konunun ne anlama geldiğini literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak açıklamak” diğeri ise “derslerinde bu konulara yer vermek” olmuştur. Örneklem seçiminde bu ölçütlerin temel olarak kabul edilmesinin nedeni ele alınan konu ile ilgili zengin durumların ortaya konmak istenmesidir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden tartışmalı ve hassas konuların ne olduğunu literatürdeki tanıma uygun veya yakın olarak ifade eden ve bu konulara derslerinde yer veren öğretmenlerle yapılacak görüşmelerin araştırma için önemli deneyimleri yansıtacağı düşünüldüğünden örneklem seçiminde bu kriterler kullanılmıştır.

Çalışmanın son aşamasında ise beş tarih öğretmenin 10’ar saatten 50 ders saati gözlemlenmiştir. Bu öğretmenlerin seçiminde ise kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi “*araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer*” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.141). Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların araştırmacının görev yaptığı kuruma yakın olmasından dolayı, araştırmaya hız ve pratiklik sağlama açısından kolay durum örnekleme tercih edilmiştir. Anlaşılacağı üzere bu araştırmanın çalışma grubunu Erzurum ili Aziziye, Yakutiye ve Palandöken merkez ilçelerindeki liselerde görev yapan 87 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma grubundan amaçlı örnekleme ile seçilen 25 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, kolay ulaşılabilir örnekleme ile için seçilen beş öğretmenin derslerinde de gözlemler yapılmıştır.

### **3.3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları**

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin geçerliği ile ulaşılan sonuçların doğruluğu oldukça hassas bir konu olduğu için (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.96) nitel araştırmacılar genellikle veri toplamak için çeşitli tekniklere başvururlar. Çoklu veri toplama tekniklerine başvurmak “çeşitleme” (triangulation) (Glesne, 2012, s.63), “veri çeşitlemesi” (data triangulation) (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.105) veya “üçgenleme” (Creswell, 2013, s.52; Merriam, 2013, s.205) olarak adlandırılmaktadır. Hatta birden fazla veri kaynağından yoğun veri toplanması, nitel araştırmanın adeta bel kemiğini oluşturduğu için (Creswell, 2013, s.51) nitel araştırmacılar, birden fazla veri toplama

yöntemi/tekniklerini kullanarak elde ettiği sonuçları teyit etmeli ve bu sonuçların geçerliklerini çok boyutlu olarak ortaya koymaya çaba göstermelidirler (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.96).

Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bilgilerin görüşmeler yapılarak teyit edilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.102) ya da görüşmeler sırasında bir katılımcının araştırmacıya söylediğinin ayrıca ilgili mekânda (bu araştırmada okul) yapılan gözlemler sonucunda elde edilen verilerle karşılaştırılıp bir nevi “*çapraz sorgulamanın*” yapılması (Merriam, 2013, s.206) çeşitlemeye örnek olarak gösterilebilir. Gibbs (2007, s.94), “nitel araştırmalarda çeşitlemeyi yapmanın nedenlerinden biri olarak insanların yaptıkları ile söyledikleri arasında bir tutarsızlık olabilme ihtimalini göstermektedir. Böyle bir durumda veri çeşitlemesine başvurmak, örneğin katılımcılarla görüşmeler yapmanın yanı sıra eylemlerini de gözlemenin, yararlı olacağını belirtmektedir. Ayrıca bunun mutlaka katılımcıların yalan söylediği ya da yanlış yaptıkları anlamına gelmeyeceğini ancak insanların her zaman tutarlı davranmadığına dair bir sosyal gerçekliğin olduğunu ve çeşitlemenin bu gerçekliğin farklı boyutlarını ortaya koyabileceğini” (Akt: Glesne, 2012, s.63-64) ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek de (2013, s.52) benzer düşüncelere sahiptir. Onlara göre, “öğretmenlerin görüşme sırasında ifade ettikleri görüşler, gözlem yoluyla araştırmacı tarafından belirlenen sınıf içi uygulamalarla çelişebilir. Böyle bir durumda araştırmacı çeşitliliği kullandığı için bu farklılıkları ortaya çıkarabilme ya da öğretmenin söylediklerinin doğruluğunu saptayabilme şansını elde edebilecektir”.

Anlaşılabacağı üzere, “nitel araştırmacıların tek bir teknikten ziyade araştırma verisini oluşturabilmek ve toplayabilmek için farklı teknikleri birlikte kullanması ideal olanıdır. Tabii ki bu durum tamamen görüşmeye dayalı bir nitel araştırmanın değerinin inkâr edilmesi anlamına gelmez ancak veri kaynaklarının çok olması daha zengin veriler ve daha bütüncül sonuçlar elde edilmesine olanak verir” (Glesne, 2012, s.64). Ayrıca nitel araştırmacıların, “veri toplama yöntemlerinin artılarını ve eksilerini dikkate alarak, araştırma sorularına yanıt verebilecek birden fazla yöntemi araştırma desenlerine dâhil etmeleri onların bir veri toplama yönteminin sınırlılığını diğer bir veri toplama yöntemi ile aşmalarına yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.97). Bu araştırmada da hem verilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak hem de daha zengin veriler elde edebilmek için görüşme ve gözlem gibi birden fazla veri toplama yöntemi

kullanılmıştır. Verilerin üretilmesinde ise açık uçlu anket formu, yarı yapılandırılmış mülakat formu ve yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır.

### 3.3.1. Açık uçlu anket formu

Araştırmada veri üretimi için kullanılan araçlardan biri açık uçlu sorulardan oluşan anket formudur. Anket, kalem-kâğıt kullanılarak bir bireyin kendisi hakkında bilgi vermesini sağlayan bir veri toplama aracıdır (Kaptan, 1998, s.138). Anketlerde kullanılan soru çeşitlerinden biri de açık uçlu sorulardır. Bu türde, araştırılan konu ile ilgili sorular yer alır ve verilecek cevaplar için herhangi bir öngörüde bulunulmadığı gibi olası cevaplar anket kâğıdı üzerinde yer almaz (Aziz, 2010, s.94). Araştırmada yer alan katılımcılar bu nedenden dolayı kendilerine verilen anket formunda boş bırakılan yerlere kendi görüşlerini yazarlar. Araştırmacıların bu şekilde açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formunu kullanması çok faydalı bilgiler edinebilmesini sağlayabilir. Çünkü bu türden sorularla genellikle araştırılan bir konunun/sorunun hangi yönlerinin daha önemli olduğu ve bu sorunun araştırılmasının ne gibi faydalar sağlayacağını ortaya koyabilmek amaçlanmaktadır (Çepni, 2001, s.61).

Araştırmada kullanılan açık uçlu anket formu beş sorudan oluşmaktadır (bkz: EK 1). Bu anket formu oluşturulmadan önce ilgili literatür taranmış ve 2012 Aralık ayında form hazırlanmıştır. Daha sonra bu form tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında sekiz, yedi ve altı yıllık deneyime sahip olan üç alan eğitimcisi tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda anket formunda değişiklikler yapılmıştır. Açık uçlu anket formunun pilot uygulaması iki öğretmen ile 2013 Şubat ayında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan sonra ilgili literatür tekrar gözden geçirilmiş ve anket formuna son şekli verilmiştir. Açık uçlu anket formunun uygulanması 2013 Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Anket formu 92 öğretmene verilmiş ancak daha önce belirtildiği gibi beş öğretmen çalışmaya katılmak istemediğinden dolayı 87 açık anket formu geri toplanmıştır. Açık uçlu anket formu uygulamasına katılan öğretmenler ile ilgili genel bilgiler şu şekildedir:

Tablo 3.1.

*Açık Uçlu Anket Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Cinsiyet ve Görev Yaptıkları Okul Türleri*

	Cinsiyet			Görev Yapılan Okul Türü						
	Erkek	Bayan	Toplam	Anadolu Lisesi	Genel Lise	Meslek Lisesi	Fen Lisesi	Sosyal Bil.Lisesi	Özel Okul	Toplam
f	59	28	87	38	16	24	1	1	7	87
%	68	32	100	44	18	28	1	1	8	100

Tablo 3.1’de görüleceği üzere açık uçlu anket formunu cevaplayan öğretmenlerden 59’u (% 68) erkek, 28’i ise (% 32) kadındır. İlgili öğretmenlerin 38’i (% 44) Anadolu Lisesinde, ki bu grupta Anadolu İmam Hatip ve Öğretmen Lisesi de bulunmaktadır, 16’sı (% 18) düz lisede, 24’ü (% 28) meslek liselerinde, 1’i (% 1) Fen Lisesinde, 1’i (% 1) Sosyal Bilimler Lisesinde ve son olarak 7’si (% 8) de özel okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 3.2.

*Açık Uçlu Anket Formunu Cevaplayan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte ve Hizmet Süreleri*

	Mezun Olunan Fakülte			Hizmet Süresi						
	Eğitim Fakültesi	Edebiyat Fakültesi	Toplam	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 ve üzeri	Toplam
f	39	48	87	9	17	20	21	10	10	87
%	45	55	100	10	20	23	24	11	11	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi bu öğretmenlerin 39’u (% 45) Eğitim Fakültesi mezunu, 48’i (% 55) ise Edebiyat Fakültesi mezunudur. Ayrıca öğretmenlerin 9’u (% 10) 1-5 yıl, 17’si (% 20) 6-10 yıl, 20’si (% 23) 11-15 yıl, 21’i (% 24) 16-20 yıl, 10’u (% 11) 21-25 arası ve 10’u da (% 11) 25 ve üzeri mesleki deneyime sahiptir.

### 3.3.2. Görüşme formu

Nitel araştırmalarda bilgi üretimi için en çok kullanılan yöntem/tekniklerden biri de görüşmedir (Merriam, 2013, s.84; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.46). Görüşme, “nitel araştırmacıların, çalışmalarında yer alan katılımcıların davranışları, duyguları,

etraflarındaki dünyayı ne şekilde ifade ettikleri ve geçmişte olup bitmiş tekrar etmeyecek olan deneyimleri hakkında bilgi edinebilmek için kullandıkları bir nitel veri toplama tekniği olarak tanımlanabilir” (Merriam, 2013, s.86). Yıldırım ve Şimşek (2013, s.46) de görüşmenin; “araştırmada ele alınan konuyu katılımcıların bakış açılarından görebilmeye ve bu bakış açılarının oluşmasına neden olan sosyal yapı ile süreçlerin neler olduğunu ortaya çıkarabilmeye olanak verdiğini” ifade etmektedirler.

Stewart ve Cash (1985, s.7) ise görüşmeyi, “önceden belirlenmiş bir konuda ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama anlayışına dayalı görüşmeci ile katılımcı arasında gerçekleşen karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Nitel araştırmalarda “eğer bir sorun ile ilgili derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edinilmek isteniyorsa araştırmacının görüşme yöntemini kullanılması daha uygun olmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.199). Bu araştırmada katılımcılardan tartışmalı ve hassas konularla ilgili derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde edebilmek için görüşme de kullanılan yöntemlerden biri olmuştur.

Araştırmada görüşme yöntemi içerisinde yer alan yaklaşımlardan biri olan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımında; “benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amaçlanır” (Patton, 1987’den Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150). Bu yaklaşımda ayrıca “görüşmeci, önceden hazırladığı konu veya alanlara bağlı kalarak hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorularla ilgili daha ayrıntılı bilgi almak için ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olabilmektedir. Sorular veya konuların araştırmacı tarafından belirli bir öncelik sırasına konması da zorunlu değildir. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanabilmesini güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, yaptığı görüşmede gerekli hallerde soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konularda ayrıntıya girebilir veya sohbet tarzı bir yaklaşım benimseyebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.150).

Görüşme formu yaklaşımının benimsendiği görüşmelerde kullanılmak üzere yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Çünkü Merriam’in de (2013, s.88) belirttiği gibi, “nitel olarak yürütülen araştırmalarda görüşmeler daha az yapılandırılmış olmalı ve açık uçlu sorulardan oluşmalıdır. Bu şekilde yürütülen daha az yapılandırılmış

görüşmeler, katılımcıların algıladıkları dünyayı kendi düşünceleriyle ifade etmelerini sağlar. Bunun için katılımcıların kendi dünyalarına ulaşabilmek için görüşme sorularının çoğunlukla açık uçlu olması gerekmektedir”.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce de ilgili literatür taranmış ve görüşme formunda yer alan bazı soruların oluşturulmasında Çiçek (2009)’un çalışmasından yararlanılmıştır. Görüşme soruları 2013 Mart ayında oluşturulmuş, sonra mesleklerinde sekiz ve yedi yıllık deneyime sahip olan iki tarih eğitimcisiinden görüş alınmış ve alınan öneriler doğrultusunda görüşme formunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ardından 2013 Nisan ayında görüşme formunun pilot uygulaması Erzurum’da görev yapan iki tarih öğretmeni ile yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra görüşme formunda yer alan “Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde herhangi bir sorun yaşıyor musunuz?” sorusu “Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde herhangi bir çekince veya sorun yaşıyor musunuz?” şeklinde değiştirilmiştir. Ayrıca görüşme formuna “sizce tarih dersi tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için uygun bir ders midir? Niçin” sorusu eklenmiştir. Bu şekilde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda 11 soru yer almaktadır (bkz: EK 2).

2013 Haziran ayında yapılmaya başlanan görüşmeler ve 19’u erkek 6’sı bayan olmak üzere toplamda 25 tarih öğretmeni ile yürütülmüş ve 2013 Kasım ayına kadar devam etmiştir. Görüşmelerin bu kadar uzun süreye yayılmasının nedeni Haziran ayında okulların tatile girmesi nedeniyle bazı öğretmenlerle görüşme imkânı elde edilememesidir. Tablolardaki öğretmen kodlarının karışık olmasının nedeni ise verilerin sunumunda standardın sağlanması için açık uçlu anket formunda verilen kod numaralarının yarı yapılandırılmış görüşmelerde de aynen kullanılmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretmenler ile bu görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 3.3’te sunulmuştur:

Tablo 3.3.

*Yarı Yapılandırılmış Görüşme Yapılan Öğretmenler ve Bu Görüşmelere İlişkin Bilgiler*

<b>Kod</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>Hizmet Süresi</b>	<b>Görüşme Tarihi</b>	<b>Görüşme Yeri</b>	<b>Görüşme Süresi</b>	<b>Kayıt Şekli</b>
EÖ13	Genel Lise	13 yıl	25.06.2013	Öğretmenler Odası	68d. 28.s	Kayıt Cihazı
EÖ16	Anadolu Lisesi	16 yıl	22.07.2013	Araştırmacı Ofisi	115d.6s.	Kayıt Cihazı
EÖ14	Anadolu Lisesi	9 yıl	07.06.2013	Okul Kantini	40 dakika	Not alma
EÖ25	Anadolu Lisesi	9 yıl	13.06.2013	Öğretmenler Odası	44d.25s.	Kayıt Cihazı
EÖ34	Anadolu Lisesi	12 yıl	25.07.2013	Öğretmenevi	47d.36s.	Kayıt Cihazı
EÖ57	Anadolu Lisesi	8 yıl	12.06.2013	Öğretmenevi	79d.44s.	Kayıt Cihazı
EÖ15	Anadolu Lisesi	12 yıl	09.08.2013	Öğretmenevi	67d.12s.	Kayıt Cihazı
EÖ47	Meslek Lisesi	8 yıl	27.08.2013	Öğretmenevi	70d.36s.	Kayıt Cihazı
EÖ38	Meslek Lisesi	6 yıl	20.06.2013	Öğretmenler Odası	35 dakika	Not alma
EÖ12	Anadolu Lisesi	34 yıl	23.09.2013	Öğretmenler Odası	84d.45s.	Kayıt Cihazı
EÖ59	Anadolu Lisesi	13 yıl	07.10.2013	Öğretmenler Odası	68d.43s.	Kayıt Cihazı
EÖ26	Anadolu Lisesi	21 yıl	16.10.2013	Öğretmenler Odası	51d.5s.	Kayıt Cihazı
EÖ18	Anadolu Lisesi	18 yıl	05.11.2013	Okul Kantini	62d.16s.	Kayıt Cihazı
EÖ50	Anadolu Lisesi	15 yıl	02.10.2013	Öğretmenler Odası	48d.50s.	Kayıt Cihazı
EÖ29	Anadolu Lisesi	20 yıl	03.10.2013	Öğretmenler Odası	35d.19s.	Kayıt Cihazı
EÖ39	Düz Lise	7 yıl	05.10.2013	Öğretmenler Odası	49d.15.s	Kayıt Cihazı
EÖ43	Meslek Lisesi	23 yıl	03.11.2013	Öğretmenler Odası	42d.07.s	Kayıt Cihazı
EÖ21	Anadolu Lisesi	13 yıl	15.11.2013	Okul Kantini	46d.54s.	Kayıt Cihazı
EÖ1	Anadolu Lisesi	15 yıl	21.11.2013	Öğretmenler Odası	60d.05s.	Kayıt Cihazı
BÖ25	Meslek Lisesi	8 yıl	10.06.2013	Öğretmenler Odası	42d.32s.	Not alma ve kayıt cihazı
BÖ1	Meslek Lisesi	7 yıl	11.06.2013	Öğretmenler Odası	40 dakika	Not alma
BÖ24	Özel Lise	7 yıl	23.06.2013	..... Pastanesi	60 dakika	Not alma
BÖ8	Meslek Lisesi	20 yıl	01.10.2013	Öğretmenler Odası	45dakika	Not alma
BÖ19	Anadolu Lisesi	14 yıl	01.11.2013	Öğretmenler Odası	50dakika	Not alma
BÖ18	Meslek Lisesi	6 yıl	14.11.2013	Öğretmenler Odası	38d.18s.	Kayıt Cihazı



Tablo 3.3'te görüldüğü gibi araştırmada yer alan öğretmenlerle görüşmelerin büyük bölümü ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden önce araştırmacı tarafından katılımcılara görüşmelerin ses kayıt cihazı ya da not alma şeklinde yürütülebileceği yönünde bilgilendirilme yapılmıştır. Ayrıca görüşmelerde ses kayıt cihazı veya not alma uygulamasını kullanmanın veri kaybı, zaman kaybı gibi araştırmacı ve katılımcı için artı veya eksileri hakkında bilgi verilmiştir. 17 erkek ve bir bayan öğretmen ses kayıt cihazı ile görüşme yapılabileceğini belirtmiştir. Ancak dört bayan ve iki erkek olmak üzere toplamda altı öğretmen, ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediğinden dolayı bu öğretmenlerle yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından not alınmak suretiyle gerçekleştirilmiştir. Bir bayan öğretmenle ise ilk başta not alma ile başlayan görüşme ses kayıt cihazı ile devam ettirilmiştir. Burada belirtilmesi gereken husus bayan öğretmenlerin genel anlamda ses kayıt cihazı kullanımına olumsuz bakmalarıdır. Altı bayan öğretmenin dördü ses kayıt cihazı kullanılmasını istememiş, yine bir bayan öğretmen ilk başta ses kayıt cihazı kullanılmasını istemediğinden görüşmenin bir bölümü not alma yoluyla gerçekleştirilmiş, ardından zaman kaybı ve veri kaybına neden olduğunu tekrar belirtilmesi üzerine ses kayıt cihazı kullanılmasını kabul etmiş ve görüşmenin geri kalan kısmı ses kayıt cihazı ile gerçekleştirilmiştir. Yani bayan öğretmenlerin genel anlamda ses kayıt cihazı kullanımına olumsuz baktıkları görülmüştür. Sadece bir bayan öğretmen hiç fark etmeyeceğini belirterek rahat bir şekilde ses kayıt cihazı ile de görüşmenin yapılabileceğini belirtmiştir.

Ayrıca çalışma grubunda yer alan ve amaçlı örneklem için belirlenen kriterlere uyan bazı bayan öğretmenler de not alma yoluyla olsa bile çeşitli gerekçelerle görüşme yapmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bundan dolayı yarı yapılandırılmış görüşmelerde erkek öğretmenlerin sayısı bayan öğretmenlerden daha fazla olmuştur. Tablo 3.3'te görüldüğü gibi ses kayıt cihazı ile yapılan görüşmelerin en kısası 35 dakika en uzun süre devam edeni de 115 dakika olmuştur. Bunun yanında 10 görüşme bir saat ve üzerinde, iki görüşme de 50 dakika ve üzerinde devam etmiştir. Hatta bazı öğretmenlerle görüşmelerin uzun sürmesinden dolayı iki defa görüşme yapılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi yarı yapılandırılmış görüşmeler için öğretmenler belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır. Bu ölçütlerden biri “tartışmalı ve hassas konunun tanımını literatüre uygun veya yakın olarak açıklamak” diğeri ise “derslerinde bu konulara yer vermek”

olmuştur. Örneklem seçiminde bu ölçütlerin temel olarak kabul edilmesinin nedeni ele alınan konu ile ilgili zengin durumları ortaya koymak isteği olmuştur. Görüşmelerin önemli bir bölümünün ortalama bir saate yakın veya üzerinde sürmesi örneklem seçiminde belirlenen ölçütlerle amaçlanmak istenen zengin durumları ortaya koyabilme hususunun gerçekleştirildiğini göstermektedir.

Burada belirtilmesi gereken önemli bir husus daha bulunmaktadır. Araştırmacı yapılan görüşmelerde katılımcılara öğretmenlik yıllarında tartışmalı ve hassas konularla ilgili kendi yaşadığı deneyimlerden ve örnek olaylardan da bahsetmiştir. Örneğin araştırmanın alt problemlerinden biri olan tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konularla ilgili yaşadıkları ilginç deneyim ve örnek olaylar nelerdir? hususu ile ilgili öğretmenlere soru sorulduktan sonra araştırmacı bu konu ile ilgili yaşamış olduğu deneyim ve örnek olaylardan bahsetmiş ve ardından katılımcılara sizin de bu konularla ilgili yaşamış olduğunuz benzer deneyim veya örnek olaylar oldu mu? şeklinde sorusunu tamamlamıştır. Daha sonra araştırmacı katılımcılara, görüşmelerin gönüllük esasına dayalı olarak yürütüleceği, istemedikleri örnek olaylar hakkında bilgi vermek zorunda olmadıkları da hatırlatılmıştır. Araştırmacının kendi deneyimleri ve başından geçen örnek olaylar hakkında bilgi vermesi öğretmenleri rahatlatmış ve kendileri de yaşamış oldukları ilginç deneyim ve örnek olaylar hakkında bilgi vermiştir ki bu deneyim ve örnek olaylar çalışmada sunulmuştur. Ayrıca görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında benimsedikleri tutumlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ile ilgili yöneltilen soruda bu konuda yapılmış önemli bir çalışma olan Kitson ve McCully (2005)'in elde etmiş oldukları bulgularla ilgili öğretmenlere bilgi verilmiştir. Araştırmacıların Kuzey İrlanda'da niçin belirli konuların öğretildiği ve niçin bazılarının öğretilmediğinin nedenlerini belirlemek için tarih öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenleri kaçınan, durumu kurtaran ve risk alanlar olarak üç gruba ayırdığı bilgisini veren araştırmacı daha sonra çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden kendilerini hangi grupta gördüklerini konu örnekleri üzerinden açıklamalarını istemiştir. Bu konudaki bulgulara da araştırmanın ilgili bölümünde yer verilmiştir.

### 3.3.3. Gözlem formu

Nitel araştırmalarda görüşme ile birlikte en yaygın olarak kullanılan temel bilgi kaynaklarından biri de gözlemdir (Creswell, 2013, s.51; Merriam, 2013, s.111; Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.46, 199). Gözlem yöntemi; “sosyal olguların gözlenerek anlaşılabilceği varsayımı üzerinde temellenmiştir ve araştırmacılara verilere ilk elden ulaşabilme imkânını sunmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.47, 199). Ayrıca “yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bir veri, görüşmeden elde edilen ikinci el bir veriye göre çalışma alanı ile ilgili birinci elden bir karşılaştırma olanağı sağlayabilmektedir” (Merriam, 2013, s.111).

Gözlemler ortaya çıkan bulguları üçgenlere ayırmak için de kullanılır. Yani araştırmanın bulgularını kanıtlamak için görüşme ve doküman analizi ile birlikte kullanılan veri kaynaklarından biri konumundadır ki eğer gözlem, mülakat ve doküman analizi ile birleştirilebilirse ele alınan olgunun yorumunu bütüncül bir şekilde elde etmek daha kolay olur (Merriam, 2013, s.113, 129). Nitel araştırmalarda gözlem ile görüşmenin birlikte kullanılmasının bir diğer nedeni de elde edilen verilerin birden fazla yöntemle teyit edilmesini sağlamaktır. Çünkü görüşme ile elde edilen verilerde olabilecek bazı abartmalar gözlem ile saptanabilmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere “nitel araştırmalarda eğer bir sorun hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bilgiler elde edilmek isteniyorsa görüşme yönteminin kullanılması daha uygun olmaktadır. Ancak bu durumun her zaman için gerçekleşmesinin bir garantisi yoktur. Örneğin, görüşme yapılan katılımcılar, araştırmacı tarafından sorulan sorulara doğru cevaplar vermeyebilir veya söylediklerinde samimi olsalar bile içinde buldukları ortamı ya da davranışlarını yanlış algılıyorlarsa yine araştırmacının elde ettiği verilerin geçerliği konusunda sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bu nedenden dolayı bireylerin uygulamaları ile söyledikleri arasında herhangi bir farklılık bulunmakta mıdır? sorusu nitel araştırmalarda gözlem yönteminin kullanılmasını gerektirmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.199, 212).

Gözlem yönteminin çeşitli türleri bulunmaktadır. “Gözlem türlerine ilişkin olarak, araştırmacının yapıya yönelik iki temel boyut üzerinde düşünmesi gerekmektedir. Bunlardan birincisi, gözlemin gerçekleşeceği ortam ya da çevrenin yapısının doğal veya yapay oluşudur. İkinci ise araştırmanın yapılacağı ortama yönelik

olarak araştırmacının verdiği yapısal kararlardır. Bu boyutlara bağlı olarak gözlem çalışmaları iki temel grupta incelenmektedir. Alan (field) çalışması (yapılandırılmamış veya yapılandırılmış) ve laboratuvar çalışmaları (yine yapılandırılmamış veya yapılandırılmış)” (Bailey, 1982’den Akt: Yıldırım ve şimşek, 2013, s.200-201).

Bu türler içerisinde yer alan yapılandırılmış alan çalışması zaman zaman yarı yapılandırılmış olarak da isimlendirilmektedir. Bu gözlem türünde araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanır. Yani gözlenen ortamı işevuruk (operational) hale getiren davranışlar ayrıştırılır ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilir. Ayrıca bu gözlem türünde araştırmacılar sınıf ortamı gibi kapalı alanları tercih ederler (Yıldırım ve şimşek, 2013, s.202). Bu çalışmada araştırmacı yarı yapılandırılmış alan çalışması yaklaşımını benimseyerek katılımcı olmayan gözlemci rolüyle verilerin üretilmesini sağlamıştır. Araştırmacı katılımcı olmayan gözlemci rolünde çalışmaya dışarıdan bir yabancı rolünde katılır, olan biteni uzaktan izler, alan notlarını alır ve insanlarla veya aktivitelerle herhangi bir etkileşime girmeden veri kaydını yapar (Creswell, 2013, s.167). Gözlemlerin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Gözlemlerde sınıf ortamının doğal durumunun bozulma riskini en asgari seviyeye indirebilmek için öğretmenlerin mümkün olduğunca uzun süre gözlemlenmesine karar verilmiştir. Daha önce belirtildiği üzere kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen beş öğretmenin 10’ar saatten 50 saatlik dersleri gözlemlenmiştir.

Araştırmada kullanılan gözlem formunun hazırlanması için de ilgili literatür taranmış, tarih, matematik, sınıf öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan ve sırasıyla sekiz, yedi ve beş yıllık deneyime sahip olan üç alan eğitimcisinden görüş alınmıştır. Gözlem formunun ilk bölümünde tartışmalı ve hassas konuların sınıfta ele alınması sırasında öğretmenler tarafından uygulanması gereken 25 davranış ifadesi belirlenerek gözlem formuna dâhil edilmiştir. Örneğin bu ifadelerden biri “tartışmalı ve hassas konularla ilgili farklı bakış açılarını yansıtan kaynaklar kullanıyor” şeklinindedir. Bu davranış ifadelerinin bulunduğu kısmın sonunda “evet”, “hayır” ve “kısmen” şeklinde seçenekler bulunmaktadır. Gözlem yapılan öğretmen eğer tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında farklı kaynakları yeterli derecede kullanıyorsa evet, kullanmıyorsa hayır, yeterli derecede kullanmıyorsa kısmen seçeneği işaretlenmiştir.

Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere sorulan sorulardan bir kısmının öğretmenler tarafından ne derecede uygulandığını öğrenmek için gözlem formunda bu sorulara gözlemci değerlendirmesi başlığı altında yer verilmiştir (bkz: EK 3). Burada belirtilmesi gereken diğer bir husus gözlemlerin öğretmenler tarafından tartışmalı ve hassas olarak görülen konularda yapılmış olmasıdır. Yani araştırmacı herhangi bir tarih konusunun ele alındığı dersleri değil mümkün olduğunca açık uçlu anket formunda ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerin tartışmalı ve hassas gördükleri konuların ele alındığı dersleri gözlemlemiştir. Bu nedenden dolayı gözlemler uzun bir zaman dilimine yansımış 2013 Aralık ayının sonunda başlayan gözlemler 2014 Mayıs'ında sona ermiştir.

Hazırlanan gözlem formunun pilot uygulaması 2013 Aralık ayının başında Erzurum il merkezinde görev yapan bir tarih öğretmenin iki saatlik dersi gözlemlenerek gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulamadan sonra gözlem formunda bazı değişikliklere gidilmiştir. Örneğin gözlem formunda yer alan “tartışmalı ve hassas konunun sınıf içinde konuşulmasına izin vermiyor” ifadesi çıkarılarak gözlemlenen davranış sayısı 24'e düşürülmüştür. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda öğretmenlerin büyük bir bölümü tarafından ifade edilen tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında sınıfta canlılık yaşandığı bulgusunu test etmek için gözlem formuna “tartışmalı ve hassas konunun ele alınması sırasında öğrencilerin derse katılım durumları nasıldı?” ifadesi eklenmiştir. Gözlem formuna son şekli verildikten sonra 2013 Aralık ayının sonundan 2014 Mayıs ayının sonuna kadar beş tarih öğretmenin 10'ar saatten toplam 50 saatlik derslerinde gözlem yapılmıştır. Derslerinde gözlem yapılan öğretmenler ve gözlem yapılan konularla ilgili detaylı bilgiler aşağıda Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4.

*Derslerinde Gözlem Yapılan Öğretmenler ve Bu Gözlemlere İlişkin Bilgiler*

Kod	Okul Türü	Kıdem	Tarih	Gözlem süresi	Ders	Konu
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	20.12.2013	40 dakika	Tarih 10	Ermeniler
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	20.12.2013	40 dakika	Tarih 10	Safeviler
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	02.04.2014	40 dakika	ÇTDT	Bunalımlı Yıllar
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	02.04.2014	80 dakika	ÇTDT	Bunalımlı Yıllar
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	09.04.2014	40 dakika	ÇTDT	Bunalımlı Yıllar
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	10.04.2014	40 dakika	ÇTDT	Ermeni Sorunu
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	16.04.2014	80 dakika	ÇTDT	SSCB'nin dağılışı
ÖA	Anadolu Lisesi	16 yıl	23.05.2014	40 dakika	Tarih 10	Sultan II. Abdülhamit
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	25.03.2014	40 dakika	İnkılap T.	Çok Partili Hayat
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	25.03.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	27.03.2014	40 dakika	İnkılap T.	Çok Partili Hayat
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	27.03.2014	40 dakika	İnkılap T.	Çok Partili Hayat
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	01.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	03.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	03.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	07.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	10.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖB	Anadolu Lisesi	8 yıl	17.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	01.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Cumhuriyetçilik
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	05.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Cumhuriyetçilik
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	07.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Milliyetçilik
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	08.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Halkçılık
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	11.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Halkçılık
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	21.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Laiklik
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	22.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Laiklik
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	15.05.2014	40 dakika	Tarih 10	Sultan II. Abdülhamit
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	15.05.2014	40 dakika	Tarih 10	Sultan II. Abdülhamit
ÖC	Anadolu Lisesi	9 yıl	20.05.2014	40 dakika	İnkılap T.	Türk Dış Politikası
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	03.04.2014	80 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	07.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	10.04.2014	80 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	17.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	21.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	27.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	23.05.2014	40 dakika	İnkılap T.	Laiklik
ÖD	Meslek Lisesi	8 yıl	26.05.2014	40 dakika	İnkılap T.	Laiklik
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	04.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	04.04.2014	80 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	11.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Çok Partili Hayat
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	11.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	Şeyh Sait İsyanı
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	18.04.2014	40 dakika	İnkılap T.	İnkılaplar
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	09.05.2014	80 dakika	İnkılap T.	Laiklik
ÖE	Meslek Lisesi	6 yıl	09.05.2014	80 dakika	İnkılap T.	Laiklik

### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formundan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, “verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulduğu, temalar arası ilişkilerin belirlendiği, araştırmacının veri analizi sürecine kendi yorumlarını katarak daha etkin bir rol üstlendiği veri analiz yöntemi olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.254).

İçerik analizinde elde edilen verilerin oldukça yakından incelenmesi ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.97). Çünkü bu analiz türünün özünü kuramsal olarak belirlenmiş kategori sistemi oluşturur. Bu kategori sistemine göre ilgili boyutlar belirlenir ve materyalden süzülerek alınır (Mayring, 2011, s.117). İçerik analizinde bu şekilde süzülüp alınan veriler daha yoğun bir şekilde incelenir ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmesi zor olan kavram ve temalar bu analiz sonucu ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.259).

Araştırmanın ilk aşamasında 87 tarih öğretmenine uygulanan açık uçlu anket formu içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu içerik analizi sonucunda tartışmalı ve hassas konunun ne olduğunu literatürde yaygın olan tanımlara yakın olarak ifade eden ve bu konuları derslerinde ele aldığını belirten 26 erkek ve 10 kadın öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Ardından görüşme yapma isteğine olumlu yanıt veren 25 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ardından gerçekleştirilen görüşmeler Word dosyasına aktarılmış ve 298 sayfalık bir veri elde edilmiştir. Bu veriler araştırmacı ve başka bir tarih eğitimcisi ile birlikte ayrı ayrı okunup bağımsız kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra iki kişi, oluşturdukları kodları birlikte tekrar inceleyerek üzerinde uzlaştıkları kodlara yönelik kategorileri oluşturmuşlardır. Oluşturulan kategoriler tablolar halinde ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur. Sunulan alıntılarda öğretmenlerin gerçek ismi yerine EÖ1, BÖ2 gibi kodlar, açık uçlu anket formundan alınan alıntılarda AUA, yarı yapılandırılmış görüşmelerden alıntılarda da YYG kısaltmaları kullanılmıştır. Açık uçlu anket formunda ve yapılan görüşmelerde bazı öğretmenler bir soru ile ilgili birden fazla görüş belirttiğinden dolayı bazı tablolardaki frekanslar katılımcı sayısını değil konuyla ilgili görüş sayısını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerden sunulan alıntılarda araştırma

konusu ile ilgili olmayan ifadelere, tekrarlanan kelimelere çalışmada yer verilmemiş, bu durumlar (...) şeklinde gösterilmiş ve özellikle aşırı derecede cümle düşüklüğü olan ifadelerin anlam bütünlüğünü sağlamak için bazı kelimeler köşeli parantez [ ] içinde alıntılara eklenmiştir. Ancak bu işlemlerin anlam bütünlüğünü bozmamasına da mümkün olduğunca dikkat edilmiştir (bkz: Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, 158).

Yapılan gözlemlerde ise araştırmacı tarafından gözlem formu ile birlikte ayrıca notlar alınmıştır. Bu notlar da bilgisayarda Word dosyasına aktarılmış ve toplamda 148 sayfalık bir veri oluşmuştur. Ardından hem gözlem formundaki bilgiler hem de bilgisayar ortamına aktarılan veriler yine araştırmacı ve başka bir tarih eğitimcisi ile birlikte incelenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Gözlemler sonucunda elde edilen verilerin bir kısmı tablolar halinde bir kısmı ise metin içinde sunulmuştur. Derslerinde gözlem yapılan öğretmenlere ise ÖA, ÖB gibi kodlar verilmiştir. Ayrıca yapılan analizlerde hiç işaretlenmeyen davranış ifadeleri gözlem formundan çıkarılarak formdaki 17 davranış ifadesi değerlendirmeye alınmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde açık uçlu anket formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve yapılan gözlemler sonucunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular yüzde ve frekansları ile tablolar halinde verilmiş ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar sunulmuştur. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir husus vardır. Tarih öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları gibi tek cevabın olduğu tabloların dışında öğretmenler tarafından birer kez ifade edilen görüşler tablolarda diğer kategorisine alınmıştır.

#### 4.1. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konunun Ne Olduğu ile İlgili Görüşleri

Açık uçlu anket formu uygulanan 87 tarih öğretmenine tartışmalı ve hassas konunun ne olduğuna yönelik görüşleri sorulmuştur. Bu soru yarı yapılandırılmış görüşmelere katılacak öğretmenleri belirlemede kullanılan ölçütlerden biri olduğu için teyit amaçlı olarak görüşme yapılan 25 tarih öğretmenine tekrardan sorulmuştur ve elde edilen bulgular, frekans ve yüzdeleri ile Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konunun Ne Olduğuna Yönelik Görüşleri*

Görüşler	f	%
Farklı görüşlerin olduğu ve insanların üzerinde uzlaşşı sağlayamadığı konu	41	27
Toplumun önemli değerleri ile ilgili konu	14	9
Milli birlik ve beraberliği tehdit eden konu	11	7
Toplumsal değerlere aykırı konu	10	6

Tablo 4.1. (Devamı)

Doğruluğu tam olarak aydınlatılmamış konu	8	5
Hakkında yeterli bilgi ve belge bulunmayan konu	7	5
İnsanları taraf olmaya iten konu	7	5
İnsanların incinmesine neden olabilecek konu	6	4
Sürekli gündemde olan konu	6	4
Toplumda rahatsızlık meydana getiren konu	6	4
Araştırılmasına, tartışılmasına ve konuşulmasına sıcak bakılmayan konu	5	3
Toplumun büyük çoğunluğunu ilgilendiren ve etkileyen konu	4	3
Resmi tarihle çelişen konu	3	2
Milli meselelerle ilgili konu	2	1
Duygusal konu	2	1
Devletlerin resmi ideolojisine ve siyasi hedeflerine aykırı konu	2	1
Diğer	20	13
<b>Toplam</b>	<b>154</b>	<b>100</b>

Tarih öğretmenlerinin bu konuda en fazla dile getirdikleri düşünce “*farklı görüşlerin olduğu ve insanların üzerinde uzlaşısı sağlayamadığı konu*” olmuştur. Öğretmenler, ikinci olarak “*toplumun önemli değerleri ile ilgili konu*” görüşünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre tartışmalı ve hassas konular, toplumda önemli yere sahip olan din, vatan, etnik köken, millet, kültür, bayrak gibi değerlerle ilgili içeriğe sahiptir. Tartışmalı ve hassas konunun ne olduğuna yönelik öğretmenlerin üçüncü sırada belirttikleri görüş “*milli birlik ve beraberliği tehdit eden konu*” olmuştur. Tarih öğretmenleri, bu konuları toplumu ayrıştırabilecek, ülkenin ve devletin bütünlüğüne zarar verecek potansiyele sahip olarak görmektedirler. Bu konuda dördüncü olarak belirtilen görüş, toplumun din gibi belirli değerlerine aykırı olan konular olmuştur. Bu iki maddeye bakılarak öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları kültürel bir tehdit olarak gördükleri söylenebilir.

Öğretmenler bu konuda beşinci sırada doğruluğu tam olarak aydınlatılmamış konu görüşünü ifade etmişlerdir. “*Hakkında yeterli derecede bilgi ve belge*

*bulunmayan” ve “insanları taraf olmaya iten konu” görüşleri öğretmenler tarafından diğer görüşlere göre nispeten üst sıralarda ve aynı sıklıkla belirtilen görüşler olmuştur. Öğretmenler insanların incinmesine neden olan, sürekli ülke gündeminde olan ve toplumda rahatsızlık meydana getiren konu görüşlerini aynı sıklıkla ifade etmişlerdir. Araştırılmasına, tartışılmasına/konuşulmasına sıcak bakılmayan yani bir nevi tabu olarak görülen konu ifadesi de bu konuda dile getirilen görüşlerden biri olmuştur. Toplumun büyük çoğunluğunu ilgilendirip derinden etkileyen, resmi tarihle uyumsuzluk gösteren, milli meselelerle ilgili olan, duygusal potansiyeli olan, devletlerin resmi ideolojisine ve siyasi hedeflerine aykırı olan konu ifadeleri de bu konuda dile getirilen diğer görüşler olmuştur. Tablo 4.1.’in tamamı dikkatli bir şekilde incelendiğinde, araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin büyük oranda tartışmalı ve hassas konuları literatürdeki tanımlarına yakın olarak ifade ettikleri ve bu konuların sahip oldukları özellikleri de genel olarak belirttikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:*

*“Bana göre tarihin her konusu tartışmalıdır...hassas konu muhatabımızı rahatsız eden konudur. Yani tarihi bir vakanın bugün halen daha devam eden etkilerinin olmasıdır. Bizim kahraman gibi gördüğümüzü muhatabımız hain olarak nitelendirebilir. Tabii tersi de söz konusu olabilir” (EÖ23 AUA)*

*“Tarafların ortak bir konu üzerinde biraz da bilimsel gerçekler ve tarihi belgelere rağmen duygusal hareket ederek anlaşamamaları tartışmalı konu olarak değerlendirilir. Hassas konu ise...araştırılmasına ve tartışılmasına sıcak bakılmayan konulardır” (EÖ40 AUA)*

*“...tarihin...tamamını tartışmalı konu olarak değerlendirebiliriz. Ama tabii ki tarih kitaplarının bunlara ne kadar yer verdiği tartışılır...aynı konu üzerinde farklı görüşler var ve farklı görüşler olması tartışmalı konuyu ortaya çıkarıyor” (EÖ47 YYG)*

*“Şimdi aslında ikisi de birbirinin içinde olabilir. Yani tartışmalı konu aynı zamanda hassas konudur. Yani üzerinde herhangi bir fikir birliğine varılmamış... bu biraz da tarih biliminin özelliğinden kaynaklanmaktadır”(EÖ57 YYG)*

*“Tartışmalı konu, üzerinde otoritelerin ittifak dâhilinde bulunmadığı konudur. Sosyal bir bilim olan tarih ilminde pozitif bilimlerde olduğu gibi deney ve gözlem metodu kullanılmadığı için doğru bilgiye ulaşmak zordur. Tarihçiler kendi sosyal, siyasal,*

*ekonomik vs. görüşleri doğrultusunda olayları farklı yorumlayarak farklı doğrulara ulaşabilir” (EÖ59 AUA)*

*“Tartışmalı ve hassas konu; ülkenin içinde bulunduğu özellikle siyasi ve dini nedenlerden dolayı toplumun bakış açısındaki farklılaşmaların derin çizgilerde oluşmasıdır” (BÖ1 AUA)*

*“Kişilere göre değişebilen fikirler tartışmalı konuları doğurur. Bu fikir ayrılıkları özellikle milli birlik ve beraberliğimize zarar verebilecek nitelikte ise hassas konuları oluşturur” (BÖ7 AUA)*

*“Üzerinde ortak görüşe varılamayan konular tartışmalı ve hassas konudur. Bir de bazı özellikleriyle birilerinin hassaslığına dokunan konular vardır. Bizdeki malum konu tarih olduğu için herkesin bir hassasiyeti vardır. Az önce Osmanlı Devleti’ni anlatırken Orhan Bey’in Kantakuzen’in kızı ile evlendiğini söyleyince çocuklar hocam o zaman bizim kanımız bozulmuş, karışmış, Rumlaşmış diyor” (BÖ8 YYG)*

*“Bence tartışmalı ve hassas konu insanların üzerinde konuşmaya cesaret edemediği konudur”(BÖ24 YYG)*

*“Çok kısa ve özet olarak baktığımız zaman, kişilerin ideolojik düşüncelerine ve dini özelliklerine giren şeyler genellikle tartışmalı ve hassas konu olur. Tartışmalı ve hassas konular aynı paralelde gidiyor. Genellikle hassas konular aynı zamanda tartışma yaratan konular oluyor...” (EÖ21 YYG)*

*“Tartışmalı ve hassas konu, bireylerin kendileri açısından önemli gördükleri veya hissettikleri değerleri ilgilendiren konulardır. Kimine göre hassas veya tartışmalı olan bir konu diğer bir kişiye göre hassas veya tartışmalı olmayabilir. Dolayısıyla göreceli bir kavramdır” (EÖ53 AUA)*

*“Tartışmalı ve hassas konu dediğimiz zaman tartışmalı konuyu ve hassas konuyu aslında ayırt etmek lazım. Tartışmalı konu bilim adamlarının o konu üzerinde ittifak dâhilinde olmadığı farklı ideolojideki, farklı görüşteki bilim adamlarının farklı tanımladıkları konuları ben tartışmalı konu olarak düşünüyorum. Hassas konu dediğimiz zaman ise ülke içindeki hassas noktalara özellikle dini, kültürel, etnik noktalarda sınıfta farklı temsillerin olabileceği düşünülerek bir takım konuların farklı*

*kültür çevrelerinde farklı hassasiyetler arz edebileceği noktasında ele aldığım konu” (EÖ59 YYG)*

*“...Tartışmalı ve hassas konu ise bir şekilde güncel konularla ilişkili olan yahut ülke gündemini meşgul eden, bunların tarihi kökenlerine yapılan atıflarla bağlantılı gelecek vizyonumuzu alakadar eden konulardır” (EÖ14 AUA)*

*“Tartışmalı ve hassas konu insanları ve toplumu derinden etkileyen, merak uyandıran konular oluyor. Örneğin ilk Türklerin nereden geldiği, atalarımızın kim olduğu, veraset sistemi, saray ve sarayın iç yaşamı gibi [konular] insanlar tarafından merak edilmekte ve çokça sorulara tabi tutulmaktadır” (EÖ28 AUA)*

#### **4.2. Tarih Öğretmenlerinin Üniversitedeki Lisans Eğitimlerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları ile İlgili Görüşleri**

Açık uçlu anket formunun uygulandığı öğretmenlere, üniversitedeki lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları ve bu eğitimin niteliği ile ilgili görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.

*Tarih Öğretmenlerinin Üniversitedeki Lisans Eğitimlerinde Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumları*

<b>Eğitim Alma Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hayır	73	84
Evet	11	13
Kısmen	3	3
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Görüldüğü gibi AUA formunun uygulandığı öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (% 84) lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu gruptaki öğretmenler, üniversite eğitimlerinde bu tür konuların tartışmasız ve “suya sabuna dokunulmadan” öğretildiğini, öğretmen olduklarında kendilerinin de aynı tutumu benimsemeleri

gerektiğine yönelik telkinler aldıklarını, hassas konulardan ve siyasetten uzak durmalarının istendiğini, üniversitede bu tür konuların ele alınması için uygun bir ortamın bulunmadığını, eğitim almadıkları için sorunlar yaşadıklarını, tabiri caizse “sudan çıkmış balık gibi olduklarını”, doğruyu deneme yanılma yoluyla öğrendiklerini ve bu konularda eğitim almadıklarından dolayı kendi doğrularını öğrencilere telkin ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu konularla ilgili eğitim almadıklarını belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“Biz tartışmasız sevdik. En güzel ve kolayı da buydu. Bize öğretilenlerin hepsi hassastı ve tartışılmazdı. Öyle de öğretecektik” (EÖ45)*

*“Hayır. Bu konular “bizde suya sabuna dokunulmadan” anlatıldı. Öyle de anlatmamız gerektiği ifade edildi” (EÖ13)*

*“Böyle bir eğitim almadık. Sadece tarih öğretmenin siyasetten uzak durması gerektiğini söylediler” (BÖ8)*

*“Hayır almadım. Sadece hassas konulara fazla girmeyin denmiştir” (BÖ12)*

*“Hassas konulara fazla yer vermememiz, yüzeysel anlatmamız söylendi” (BÖ13)*

*“Tartışmalı konular üzerinde tartışılacak seviyede bir bilgi [eğitim] almadığımdan sorunların çoğunu uygulamada gördüm...” (EÖ6)*

*“Öğretmen okullarında formasyon verilir. Ancak anlatılan veya aktarılan tüm mevzular uygulamada farklıdır. Zira olaylar karşısında öğretmen deneme yanılma yoluyla doğruyu bulur” (EÖ32)*

*“Ne lisans ne de tezsiz yüksek lisans döneminde bu konulara dair yeterli bilgi ve beceriyle donatılmadık. Onun içindir ki şu anda her arkadaş farklı bir yaklaşımla öğrencilere bilgilerini deklere etmekte” (EÖ49)*

Sadece 11 öğretmen (% 13) lisans eğitimlerinde bu konuların öğretimine yönelik eğitim aldıklarını belirtmiştir. Ancak bu grupta yer alan öğretmenlerden dördü de aldıkları eğitimin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili eğitim aldıklarını belirten öğretmenlerin görüşlerinden sunulan alıntılar dikkatli incelendiğinde sadece bir öğretmenin (BÖ24) bu konuların doğasına uygun bir eğitim

aldığı çok net bir şekilde görülecektir. Üç öğretmen de bu konularla ilgili kısmen eğitim aldıkları görüşündedir. İlgili öğretmenlerin alıntıları şu şekildedir:

*“Evet aldım. Resmi olarak değilse bile dersler esnasında [hem] bu konuları sık sık tartışır hem de toplumun hassas olduğu noktaları belirlerdik” (EÖ20)*

*“Eğitimini aldık. Ancak bu konularda gelebilecek sorularla [ilgili] sınırlı cevaplar aldık. Üniversitedeki öğretmenlerimiz bu konuların derslerde tartışılmasına yeterince müsaade etmedi” (EÖ21)*

*“Aldık. Özellikle bazı hocalarımız...bu konuları anlatırken sınıfımızın etnik, dini ve mezhebi durumlarını göz önüne alarak dersi anlatmamız konusunda, [hem] sınıfta [hem de] özel sohbetlerinde gerekli bilgileri verdi” (EÖ42)*

*“Evet. Yöre farklılıkları göz önüne alınarak kavram açıklamalarında hassasiyet [göstermemiz gerektiği belirtildi]” (BÖ4)*

*“Tarih Metodolojisi dersi bu konuların öğretimi konusunda neler yapmam [ve] sınıftaki farklı düşünce ve grupların sağlıklı bir tartışma ortamı içinde düşüncelerini dile getirmeleri için gerekli ortamı sağlama konusunda bana çok yardımcı oldu” (BÖ18)*

*“Üniversite eğitimimde kanıt temelli öğretime dayalı eğitim aldım. Farklı kaynaklardan, görüşlerden edinilmiş materyaller bir araya getiriliyor ve öğrenci bunların içinden sorgulama yaparak bilgisini kendi oluşturuyor” (BÖ24)*

*“Özellikle bir eğitim aldığım “ders bazında” söylenemez. Ancak belirli konular anlatılırken kesinlikle bilimsel yöne değinilmesi, öğrenci ile uzun tartışma ortamı yaratılmaması konusunda bilgilendirildim” (BÖ1)*

### **4.3. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin Uygun Olup Olmadığı ile İlgili Görüşleri**

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde yer alan tarih öğretmenlerine, tarih derslerinin tartışmalı ve hassas konuları ele almak için uygun olup olmadığı ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerden 24’ü derslerinin bu konuları ele almak için uygun olduğunu dile getirerek bu konuların tarih derslerinde ele alınmasına olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen ise bu durumun ele alınan konunun

hassaslığına ve öğrencinin olgunluk seviyesine göre değiştiğini ifade etmiştir. Bu görüşte olan öğretmen, bazı hassas konuları sınıfta öğrencilerle rahatlıkla tartışabildiğini ama bazı konularda geçiştirme yaptığını veya konuyu farklı branştaki öğretmenlere havale ettiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenin konu ile ilgili görüşü şu şekildedir:

*“Valla bazen uygun bir ders olabiliyor ama bazen de uygun olamayabiliyor...bazen hassas bir konuyu rahatlıkla öğrencilerle tartışabiliyoruz. Eğer öğrenci o olgunluğa erişmişse...özellikle mezhep boyutunda bazen sorular geldiği zaman ben o soruları din kültürü hocamıza havale etmeye çalışıyorum...”* (EÖ29)

Tarih öğretmenlerinin derslerinin neden tartışmalı ve hassas konuları ele almak için uygun olduğuna yönelik görüşleri ise Tablo 4.3’te sunulduğu gibidir.

Tablo 4.3.

*Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin Neden Uygun Olduğuna Yönelik Görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bu konular en iyi şekilde tarih derslerinde ele alınabileceğinden dolayı	10	21
Tarihin doğasında farklı yorumların ve tartışmanın olmasından dolayı	9	19
Bu konuların tarih öğretmenlerine sorulmasından dolayı	8	17
Bu konuların tarih müfredatlarında olmasından dolayı	8	17
Tarihin geniş kapsamlı bir bilim olmasından dolayı	5	10
Öğrencilerin müfredattaki bazı konularla güncel tartışmalı ve hassas konular arasında bağlantı kurulabilmesinden dolayı	3	6
Geçmişte yaşanan her şey tarihin konusu olduğundan dolayı	2	4
Tartışmalı konuların tarihi bir olaya dayanmasından dolayı	2	4
Diğer	1	2
<b>Toplam</b>	<b>48</b>	<b>100</b>



Öğretmenler, tartışmalı ve hassas konuların felsefe, sosyoloji, edebiyat, coğrafya ile din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde de ele alınabileceğini belirtmeler de bu konuların en iyi şekilde tarih derslerinde öğretilebileceği inancını taşımaktadırlar. Tarih öğretmenlerinin bu konuda ikinci sıklıkla dile getirdikleri düşünce tarihin doğasında farklı yorumların ve tartışmanın yer almasıdır. Özellikle fen bilimlerinde kesin doğruların olduğunu, deney-gözlem sonucunda benzer sonuçlara ulaşılabildiğini ifade eden öğretmenler, tarihin yorum olması, farklı düşünceleri barındıran konulara sahip olması, bir konu üzerinde uzlaşmaya ulaşamaması ve aynı konu üzerinde farklı yorumların olması yüzünden tartışmalı ve hassas konuların en iyi şekilde tarih dersinde ele alınabileceği inancındadırlar. Araştırmanın kuramsal kısmında belirtildiği üzere tarih doğası gereği tartışmalarla dolu bir alandır ve tarih derslerinde bir konunun tartışmalı ve hassas hale gelmesinde tarihin doğası çok önemli bir etkidir. Öğretmenlerin tarihin doğası ile ilgili azımsanmayacak oranda belirttikleri bu görüşler onların tarihin doğası hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Tartışmalı ve hassas konuların okullarda genellikle tarih öğretmenlerine sorulması ile bu konuların tarih öğretim müfredatlarında yer alması öğretmenler tarafından bu konuda üçüncü sırada ve aynı sıklıkla ifade edilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin özellikle güncel tartışmalı ve hassas konuları tarih öğretmenlerine sormasından dolayı derslerinin bu konuların ele alınmasına uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında hem tarih öğretmenin her şeyi bilebileceğine yönelik algının hem de güncel olayların temelinde tarihin yatıyor olmasının etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konuda dördüncü sırada belirttikleri görüş tarihin çok geniş çalışma alanı olan bir bilim dalı olmasıdır. Öğretmenlere göre tarihin siyaset, din, sanat, ekonomi hatta matematik ve fizik gibi değişik alanlar ve yaşam ile bağlantılı olmasından dolayı bu konular tarih derslerinde ele alınmaya daha uygun olmaktadır. Müfredattaki bazı konularla güncel tartışmalı ve hassas konular arasında bağlantı kurulabilmesi öğretmenler tarafından bu konuda orta sırada belirtilen bir görüş olmuştur. Tartışmalı ve hassas konular da dâhil geçmişte yaşanan her şeyin tarihin konusu olması ve tartışmalı konuların kökeninde tarihi bir olay olması iki öğretmen tarafından ifade edilen görüşlerdir. Tarih derslerinde demokratik ortamların oluşması düşüncesi ise bir öğretmen tarafından dile

getirilmiştir. Öğretmenlerin tarih derslerinin niçin tartışmalı ve hassas konuları ele almak için uygun olduğuna yönelik görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Bence uygun bir ders. Yani bu konuları herhalde başka bir ders, düşünüyorum belki felsefede biraz bahsedilebilir ama bunun dışında da en uygun olarak tarih dersini görüyorum”* (EÖ25)

*“...Fizikte, Kimyada zannetmiyorum açılabilceğini ama Sosyolojide, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde, Coğrafya da olabilir. Daha fazla bizim derslerimizde ama”* (EÖ50)

*“Zaten bunlar direk tarihi konuların çok farklı yorumlanmasıyla ortaya çıkan konulardır... Bir de tarih felsefesi ile ilgilidir...Tarihte her zaman 2+2= 4 etmiyor. Bakış açısına göre değişiyor”* (EÖ14)

*“Çünkü neticede laboratuvar ortamında inceleyemediğimiz, kanıtlanabilirliği mümkün olmayan, sadece elimizdeki verilerle, belgelerle bir şeyler söyleyebileceğimiz bir alan. Belgeler yetersiz olabiliyor, eksik olabiliyor, yanlış olabiliyor. Veya biz kendi ideolojimizden, inançlarımızdan ötürü konuyu istediğimiz şekilde anlatabiliyoruz”* (EÖ57)

*“Bence uygun bir ders. Tarih dersinde genel olarak tarafsızlık, tam anlamıyla tarafsızlık, söz konusu olamaz. Doğasında var zaten...”* (EÖ47)

*“Bir kere hassas ve tartışmalı dediğimiz konular zaten sözel bilimlerde. Sayısal bilimlerde deney ve gözlem metodu kullanıldığı için bir takım şeyler ispatlanırsa zaten kanun halini alır. Kimsenin bunu tartışacak durumu kalmaz. Ama sözel bilimler böyle değildir. Tamamen o bilimle uğraşan kişilerin meseleye farklı bakış açıları ile yaklaşımları nedeniyle farklı değerlendirmesinden dolayı ortaya çıkıyor. Şöyle ki ben öğrencilere de zaten tarihin nasıl bir bilim olduğunu öğretmek için hep şu örneği veriyorum. Şuraya 10 tane ressam getirin Palandöken Dağı'nın resmini çizdirin, 10'u da Palandöken Dağı'nın resmini çizer ama 10'u da birbirine benzemez, 10'u da birbirinden farklıdır. 10 tane tarihçinin bir konudaki yazısını okuyun, 10'u da aynı konuyu anlatır ama hepsi de farklı bir şeyler anlatır. Hepsi farklı noktalara değinir. Anlattığı şey aynıdır ama yorumlarken, değerlendirirken farklı bakış açısı ile ele alırlar. Bir İslamcı için Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferi İslam birliği hedefine yönelik, bu düşünce ile yapılırken, bir Türkçü için işte Türk dünyasının birliğini ifade*

*edebilir, bir sosyalist tarih bakış açısı ise Baharat Yolu'na hâkim olarak ülkenin ekonomik yönden zenginleşmesi, dönemin ekonomik çıkarlarına göre hareket etmesi olarak değerlendirilir. Üçü de ayrı şeydir ama üçü de doğrudur” (EÖ59)*

*“Evet, uygun bir derstir. Çünkü tarihsel olaylarda farklı düşünceleri barındıran konular vardır. Tarih sosyal bir bilimdir. Matematikte soru nettir, cevap nettir. Tarih geçmişten günümüze gelen bir diyalog olduğu için geçmişin doğruları ile günümüzün doğruları farklıdır. Sadece matematik için değil fizik, kimya için de bunları söyleyebiliriz. Fen bilimlerinde gözlem vardır ama tarihte böyle bir şey yok. Tarih yorumdur” (BÖ24)*

*“En büyük etkenlerden biri...mesela kantine oturduğunuz zaman gündemle ilgili bir tanesi ortaya bir konu atar. Hocam bu konu da sizin de görüşünüz. Bu nedir? Bu böyle mi oldu?...sanki tarih öğretmenleri her şeyi bilecek diye bir algı da var. Bu da bu konuların bizim derslerimizde gündeme gelmesinde etkili oluyor” (EÖ15)*

*“Sosyal olaylar dolayısıyla benim branşımda sosyal bir branş olduğu için bana soracaklar. Yani matematikçi o konuda yorum yapsa bile sağlıklı olmaz. Ben o toplumun hem sosyolojisini hem de tarihini anlatmaya çalışıyorum. Dolayısıyla tarihçiye sorulmasından daha doğal bir şey yok diye düşünüyorum. Biz tarihi anlatırken geçmişi gelecekle...birleştirmek olarak değerlendiriyoruz. Çocuklar da herhalde konular geçmişten günümüze birbirine bağlı olduğu için bugünü yorumlamayı bize bırakıyorlar diye düşünüyorum” (EÖ43)*

*“...Bugün yaşadıklarımız aslında bir sonuçtur...bu sonuç da dün tarihte yaşanan olayların sonucudur. Yani öznesi tarihtir bugün yaşananların böyle söyleyelim. Bunun için tarihçiye soruyor yani coğrafyacıya sormaz, edebiyatçıya sormaz tarihçiye sorar. Yani bugün Suriye meselesini kime soracak? Suriye'de yaşananları gelip bize soracak, tarihçiye soracak, tarihçi yorumlayacak. Siz bugüne bakarak Suriye'yi yorumlarsanız zaten işin içinden çıkamazsınız. Çok basit kalır, yüzeysel kalır” (EÖ1)*

*“Bizim müfredat dersin içeriği bakımından böyle hem güncel hem toplumsal birçok tartışmalı konuyu barındırıyor” (EÖ39)*

*“Tarihin siyaset ve yaşamla ilgili olmasından dolayı bu konular sınıfa geliyor. Yaşadığımız her gün tarihin ögesidir” (EÖ38)*

“Tarihin alanı o kadar geniş ki her konuya değiniyoruz. Fiziğin konusu belli, matematiğin konusu belli. Çocuk matematikte Pi sayısı diyor ama biz Pi sayısını Mısırlılar bulmuş deyip matematiğe dalıyoruz. Edebiyatçı alfabelerden bahsederken biz ilk alfabeği Fenikeliler bulmuş diyoruz. Yeri geldiğinde matematik ve fizik ile ilgili bile konuşuyoruz. Sonuçta hepsinin temelinde tarih var. Bu durum tarihin geniş kapsamlı bir bilim olmasından kaynaklanıyor”(BÖ8)

“...veya işte Ergenekon Destanı diyorsun mevzuu nereye gidiyor? Evet, işte güncel. 9. Sınıfta Ergenekon Destanı konu alıyor başını gidiyor artık. Ergenekon olayları nedir hocam” (EÖ13)

“İşte alkol yasağı meselesinde...başbakanımızın, kullandığı işte bir ifade, ayyaşlar meselesi. Yani bunların hepsi tarihe atıf içerdiği için tarihle ilgili konularda bire bir o konuyu o anda işlemeden bile bir yerden birileri bağlantı kurabiliyor veya tartışmalı hale gelebiliyor” (EÖ16)

“Yani yine [tartışmalı ve hassas konuların] kökeni tarihte olduğu için tarih öğretmenine soruyorlar” (BÖ18)

#### 4.4. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlarla İlgili Görüşleri

Açık uçlu anket formunun uygulandığı tarih öğretmenlerine tartışmalı ve hassas olan konular ele alınırken dikkat edilmesi gereken önemli hususlar hakkındaki görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Dikkat Edilmesi Gereken Hususlarla İlgili Görüşleri*

Görüşler	f	%
Öğrenci profiline dikkat edilmesi	31	12
Objektif olunması	25	10
Bilimsel tutum sergilenmesi	22	8
Demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturulması	17	7

Tablo 4.4. (Devamı)

Dikte yöntemine başvurulmaması	13	5
Olayların dönemin şartlarına göre değerlendirilmesi	13	5
Öğrencilerin rencide edilmemesi	10	4
Tarihi doğrular ve gerçeklerin anlatılması	10	4
Ayrıştırıcı ve düşmanlık oluşturucu değil bütünleştirici bir yaklaşımın benimsenmesi	9	3
Ele alınan konu ile ilgili farklı ve zıt görüşlere yer verilmesi	9	3
Öğrencinin ele alınan konu ile ilgili doğrunun ne olduğuna kendisinin karar vermesi	9	3
Öğrencilerin araştırma yapmaya yönlendirilmesi	7	3
İstenmeyen davranışların meydana gelmesine engel olunması	6	2
Öğretmenlerin bu konuların öğretiminde kendini geliştirmesi	5	2
Empati yapılması	4	2
Milli menfaatlere ve hassasiyetlere dikkat edilmesi	3	1
Yanlıştırıcılıklara neden olunmaması	3	1
Farklı kaynaklardan yararlanılması	3	1
Öğretmenlerin siyasi görüşlerini açıklamaması	3	1
Öğrencilere konu ile ilgili kaynakların önerilmesi	3	1
Ele alınacak konuya dikkat edilmesi	3	1
Tarihi şahsiyetlerin suçlanıp yargılanmasından kaçınılması	3	1
Kanun ve yönetmeliklere uyulması	2	1
Eğitim-öğretimin amaçlarına dikkat edilmesi	2	1
Kullanılan dil ve üsluba dikkat edilmesi	2	1
Tarihi bilgilerin değişebilir olduğunun belirtilmesi	2	1
Zamana dikkat edilmesi	2	1
Resmi tarih anlayışının göz önünde bulundurulması	2	1
Öğrencilerin istekli hale getirilmesi	2	1
Ders öncesi gerekli hazırlıkların yapılması	2	1
Diğer	34	13
<b>Toplam</b>	<b>261</b>	<b>100</b>

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerine göre, tartışmalı ve hassas konuları ele alan bir öğretmenin öncelikle sınıftaki öğrenci profiline dikkat etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin dini inanç, mezhep, etnik köken, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durum, siyasi görüş, bilgi, algı ve hazırbulunuşluk bakımından farklılıklara sahip olabileceğini düşünen öğretmenler, bu konular ele alınırken bu hususların mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda ikinci sırada dile getirdiği görüş objektif olunması gerektiğidir. Tartışmalı ve hassas konuların bilimsel tutumla ele alınması gerektiği bu konuda öğretmenler tarafından üçüncü olarak ifade edilen görüş olmuştur. Öğretmenlerin bilimsel tutumla kastettikleri hususlar, bu konuların belge ve kaynağa dayalı olarak öğretilmesi, kullanılan kaynakların bilimsel ve nesnel olması ile elde edilen yeni bilgi ve belgelerin öğrencilerle paylaşılmasıdır. Öğretmenler, bu konuda dördüncü sırada demokratik ve özgür bir sınıf ortamı oluşturulması düşüncesini belirtmişlerdir. Böyle bir sınıf ortamında öğrencilerin düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmesi, bu düşüncelerin öğretmenler tarafından dinlenip, değer verilmesi ve farklı görüşlere saygı duyulması gerektiği de öğretmenler tarafından ayrıca vurgulanmıştır.

Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında öğretmenlerin kendi görüşlerini öğrencilere dikte ettirmemesi ile öğrencilerin tarihi olayları meydana geldiği dönemin şartlarına göre değerlendirilmesini sağlamak öğretmenler tarafından beşinci sırada ve aynı sıklıkla ifade edilen hususlar olmuştur. Öğrencilerin sahip olduğu değerler göz önünde bulundularak onların rencide edilmemesi gerektiği ile tarihi doğru ve gerçeklerin anlatılması bu konuda üst sıralarda ve aynı sıklıkla belirtilen görüşler olmuştur. Öğrenciler arasında ve toplumda ayrıştırıcı, düşmanlık ve kin oluşturucu değil bütünleştirici bir yaklaşım benimsenmesi, ele alınan tartışmalı ve hassas konularla ilgili hem farklı hem de zıt görüşlere yer verilmesi, ele alınan konu ile ilgili doğrunun ne olduğuna öğrencilerin kendilerinin karar vermesine olanak tanımak dolayısıyla öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturmalarının sağlanması ile öğrencilerin bu konularda araştırmaya yönlendirilmesinin sağlanması da öğretmenlerin nispeten üst sıralarda belirttikleri görüşler olmuştur. Sınıf içerisinde istenmeyecek davranışların oluşmasına engel olunması, öğretmenlerin bu konularla ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olarak kendini geliştirmeleri öğretmenler tarafından bu konuda orta sıralarda dile getirilen düşüncelerdir.

Öğretmenlerin belirttikleri diğer görüşlerin ifade edilme sıklığı daha düşüktür. Bu görüşlerden *empati yapılması* dört öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu konuların öğretiminde milli menfaatlere ve hassasiyetlere dikkat edilmesi, herhangi bir yanlış anlaşılmaya neden olunmaması, bu konularda farklı kaynaklardan yararlanılması, öğretmenlerin kendi siyasi görüşleri hakkında açıklama yapmaması, öğrencilere ele alınan konu ile ilgili kaynaklar önerilmesi, ele alınacak konuya dikkat edilmesi (herkesi ilgilendiren, değerli, gerçekçi, önemli, ilk başta nispeten daha hafif) ve tarihi şahsiyetlerle ilgili suçlayıcı, yargılayıcı ifadelerden kaçınılması üç öğretmen tarafından dile getirilen görüşlerdir. Kanun ve yönetmelikler ile eğitim-öğretimin istediği amaçlara dikkat edilmesi, öğretmenlerin kullandıkları dil ve üsluba dikkat etmesi, tarihi bilgilerin değişebilir özelliğe sahip olduğunun öğrencilere söylenmesi, zamana dikkat edilmesi gerektiği, resmi tarih anlayışına dikkat edilmesi, öğrencilerin bu konularda istekli hale getirilmesi ile öğretmenin ders öncesi gerekli hazırlıkları yapması alt sıralarda ve öğretmenler tarafından aynı sıklıkla ifade edilen görüşlerdir. Geriye kalan görüşler sadece birer tarih öğretmeni tarafından belirtilmiştir. Bu görüşler; tartışmalı ve hassas konuların tabu olarak görülmeyip konuşulmalarına imkân verilmesi, öğretmenin kesin sonuçlara varmayıp konuyu açık uçlu bırakması, bu konularla ilgili sorun yaşandığında geri adım atılmamasıdır. Tablo 4.4'ün tamamındaki bulgular göz önünde bulundurulduğunda, araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin, tartışmalı veya hassas olan bir konunun öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli birçok hususu dile getirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu konuda belirttikleri görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“Öğrenci profiline, yönetmeliklere, çevre şartlarına [dikkat edilmelidir]”* (EÖ11)

*“Tartışmalı konular anlatılırken öğrencilerin sosyo-kültürel ve ekonomik durumları bilinmeli, etnik, mezhebi, dini hassasiyetleri göz önünde bulundurulmalı. Hassas konular işlenirken özellikle çok bilimsel tutum takınılmalı, husumetten kesinlikle kaçınılmalıdır... öğrencilerin merakları köreltilmemeli, araştırma istekleri uyandırılmalı, hamasi ve ideolojik duruşlarını bilimsel duruşa çevirebilmeleri için rehberlik edilmelidir. Bütün bunlar yapılırken gerçekten demokrat olunmalı, farklı tezleri savunan öğrencilere karşı olumsuz düşünce ve tutum içerisine girilmemelidir...”* (EÖ16)

“Öğrencinin önceden konuyla alakalı kaynaklardan bilgi sahibi olmaları sağlanmalı...Hadisenin yaşandığı dönemin her açıdan şartları öğrencinin dikkatine sunulmalıdır. Belgeye ve kaynağa dayalı olunmasına dikkat edilmeli ve öğrencinin de bu durumun farkında olmasına ehemmiyet gösterilmelidir” (EÖ18)

“Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında öncelikli olarak bu konulara hassas olan öğrencilerin düşüncelerine değer verilmeli, onların da düşünceleri dinlenmeli. Sınıfta ve sınıf dışına taşacak tartışmalara engel olmak gerekir. Konular anlatılırken de tarafsız [olunmalı] ve farklı düşünen insanlar olduğu da unutulmamalıdır. Suçlamalardan, doğrudan birilerini veya düşüncelerini hedef almaktan kaçınılmalıdır” (EÖ25)

“Türkiye mozaik bir yapıya sahip. Böyle konularda bazı grupların rencide edilmeden ders işlenmesi gerekmektedir” (EÖ57)

Hadiseler çok perspektiflilik, çok kültürlülük ilkesine göre işlenir [işlenmelidir]” (BÖ19)

“Her şeyden önce adil, objektif olmalı ancak üzerindeki tarih öğretmeni misyonunu unutmamalı. Yer ve duruma göre toparlayıcı, birleştirici tavır ve üsluba yer vermeli. Kendini iyi geliştirmeli, olabildiğince güncel tartışmalı ve süreli yayınları takip etmeli. Bu tür tartışmalarda safını, rengini, kiblesini de mutlaka unutmamalıdır. Her şeyden önce dil ve üslup çok önemlidir” (EÖ7)

“Bu konularda kesinlikle belgelerle konuşulmalı, tarafsızlık ilkesine uyulmalı. Hangisinin doğru veya yanlış olduğu öğrenciye öğretmen tarafından empoze edilmemeli, öğrenci edindiği bilgilerle kendi kararını vermelidir” (EÖ21)

“Objektiflik, demokratik tavır, tarihsel kesinliklere ulaşmama gibi yöntemlere dikkat edilmeli. Öğrenciler fikir beyan ettiklerinde demokratik bir ortam oluşmasını sağlıyorum. Ama asla tarihsel kesinliklere ulaşmaya çalışmam” (EÖ48)

“Kendi fikirlerimizi çocuklara yansıtmamak, çocukların kendi düşüncelerini ortaya koymak [koymasını sağlamak], duygusallıktan ziyade akıl ve mantığa göre yorumlar yapmak, o dönemin şartlarını da göz önünde bulundurmak” (BÖ17)

“Ölçülü, anlayışlı, yoruma açık, zamanın şartlarını belirterek, farklı görüşlere yer vererek değerlendirmeli, ulaşılabilen yeni bilgi ve belgeler paylaşılmalıdır” (EÖ5)



*“Tarih öğretimi her devletin kendi ideolojisi ve çıkarına göre, politik amaçlara göre düzenlenir ve müfredat buna göre belirlenir. Ancak bana göre bir tarih öğretmeninin görevi, hem kendine hem insanlığa olan saygısı gereği, tarihte olanı olduğu gibi öğrencinin önüne getirmek [tir]” (EÖ38)*

*“Bu konular işlenirken, doğru ve tutarlı bilgi verilmeli, herhangi bir bölücü söylem ve ırk ayrımcılığına dikkat edilmeli, bireysel ve toplumsal düşmanlık oluşturacak davranış ve söylemlerden kaçınılmalı” (BÖ21)*

*“Öğrencileri hafif konularla yavaş yavaş hazırlayıp problem oluşturabilecek konuları konuşabilmek için uygun olan alt yapıyı hazırlamak ve ilgili konu esnasında problemle karşılaşıldığında geri adım atmayıp herkesin fikirlerini birbirlerini incitmeden açıklayabileceği bir ortam oluşturmak” (EÖ56)*

*“Öğrencilere konu hakkında değişik fikirlerin yer aldığı kitap ve kaynaklar tavsiye edilmeli, gerekli olan sonuca öğrencilerin kendilerinin farklı eserleri değerlendirdikten sonra varmaları sağlanmalıdır” (EÖ34)*

*“Sonuçta hüküm vermeden hükmü öğrencinin kendisine bırakmalıyız” (EÖ49)*

*“Sınıf ortamı, düzen ve disiplin, uyumun bozulmamasına [dikkat edilmelidir]” (EÖ6)*

*“Farklı görüşlerin eşit-adaletli ifade şartlarının sağlanmasına [dikkat edilmelidir]” (EÖ8)*

*“Kızılderili atasözünde şöyle geçer: “Önce benim ayakkabılarımı giy gökyüzünde beş gün dolaş da sonra beni yargıla”. Yargılarken empati yapabilmeliyiz, empati yapabilmek için de o dönemi bilmeliyiz. O dönemi bilmeden tartışmak mı? İşte o kör doğuşüdür. Dolayısıyla reel ve rasyonel bir tartışma için önemli bir bilgi birikimi gereklidir” (EÖ45)*

*“...öğretmene ciddi sorumluluklar yüklenmektedir. Tartışmalı ve hassas konuların sınırı iyi belirlenmeli ve yanlış anlaşılmalara neden olacak davranışlardan uzak durulmalı” (BÖ14)*

*“Konu üstünkörü değil tez ve anti tezleriyle verilmeli” (EÖ27)*

*“Bir grup veya kesim toptan suçlanmamalı. Biz hâkim değiliz, birilerini mahkûm etmek için tarih anlatılmamalı” (EÖ36)*

“Dün doğru görülen bir şeyin bugün yanlış olabileceğini izah etmeli” (EÖ23)

#### 4.5. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konularının Öğretiminin Sağlayabileceği Faydalar Hakkındaki Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan tarih öğretmenlerine tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının ne gibi faydaları olabileceği sorusu yöneltmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.5’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminin Sağlayabileceği Faydalar Hakkındaki Görüşleri*

<b>Faydalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tarih derslerine canlılık kazandırma	17	18
Demokrasinin gelişimine katkı sağlama	15	16
Öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlama	14	15
Toplumsal kutuplaşmaların önlenmesine yardımcı olma	13	14
Öğrencilere kendilerini ifade edebilme olanağı verme	11	12
Öğrencilerin objektif ve doğru bilgi edinmesini sağlama	7	8
Öğrencileri araştırmaya sevk etme	3	3
Öğrencilerde empati anlayışının gelişmesini sağlama	3	3
Öğrencilere olaylara çok yönlü bakabilme yeterliliğini kazandırma	3	3
Diğer	6	7
<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>

Tarih öğretimi için bu araştırma sonucunda elde edilen en önemli bulgulardan biri, görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının tarih derslerine canlılık kazandırdığı düşüncesine sahip olmalarıdır. Öğretmenler bu konuların tarih dersini sıkıcılıktan kurtardığını ayrıca tarih derslerinin sıkıcı olduğuna yönelik var olan anlayışın da ortadan kalkmasına yardımcı olabileceğini vurgulamışlardır. Öğretmenler bu konuların tarih dersine canlılık kazandırmasında öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularda kendilerini ifade etme

imkânı bulmalarının, bu konuların genellikle güncel olmasının, müfredatta olmamalarının, öğrencilerin bu konuları medyadan duymalarının, bu konularda her bir öğrencinin farklı görüşlere sahip olmasının etkili olduğu düşüncesindedirler.

Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminin özellikle öğrencilerde farklılıklara ve farklı görüşlere saygı gösterilmesi anlayışının yerleşmesiyle demokrasinin gelişmesine katkı sağlaması öğretmenler tarafından bu konuda ikinci sırada dile getirilen fayda olmuştur. Öğrencilerin çeşitli konularda kişisel gelişimine katkı sağlayabilme bu konuda öğretmenler tarafından üçüncü sıklıkla dile getirilen görüştür. Onlara göre, tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sayesinde öğrenciler analiz, sentez yeteneklerini geliştirebilecek, sorgulama becerilerini arttırabilecek ve bu sayede daha bilgili, bilinçli, kendilerine ait bir dünya görüşü oluşturabilen, ülke sorunlarıyla ilgili ve dünyadaki gelişmeleri takip eden donanımlı ve kültürlü birer vatandaş olabileceklerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin sorgulama becerisini kazanmaları sayesinde herhangi bir bilgiye körü körüne bağlanmayacakları ve kulaktan dolma bilgilerle hareket etmeyecekleri inancını taşımaktadırlar. Toplumsal kutuplaşmaların önlenerek birlik ve beraberliğin sağlanmasına yardımcı olma öğretmenler tarafından bu konuda dördüncü sırada dile getirilen fayda olmuştur. Bu konuda öğretmenlerin beşinci sırada dile getirdikleri fayda öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etme imkânı elde etmesidir. Öğretmenler bu sayede öğrencilerin özgüven kazanacaklarını, korkmadan düşüncelerini ifade edeceklerini çeşitli örneklerle açıklamışlardır. Öğrencilere bu konularda objektif ve doğru bilgi edinme olanağı verme öğretmenler tarafından üst sıralarda dile getirilen diğer görüş olmuştur.

Tartışmalı ve hassas konularla ilgili eğitimin öğrencileri araştırmaya sevk etmesi, sosyal ve tarihsel empati anlayışını kazandırması ve öğrencilerin olaylara çok yönlü bakmasını sağlaması öğretmenler tarafından aynı sıklıkla ifade edilen faydalardır. Öğretmenler öğrencilerin bu konularda sınıf ortamında edindikleri bilgi ile yetinmeyip araştırmaya yönelerek çevresindeki kişilerden, internetten, kitaplardan bilgi edindiklerini ve bu bilgileri sınıf ortamına getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin olaylara çok yönlü bakabilmesi ile ilgili bir öğretmenin Kürtçe müziğin yasaklanmasına yönelik bir öğrencisi ile yaşadığı deneyim ilgi çekicidir. Tarih somutlaşmasına yardımcı olma, öğrencilerin tarih konularını eksiksiz olarak öğrenmesini sağlama, öğrencilerin bu konularla ilgili bilgi sahibi olmalarından dolayı

toplumsal prestij elde etmelerine yardımcı olma, öğrencilerin tartışmanın ne olduğunu anlamasını sağlama, önyargıların ortadan kalkmasını sağlama ve hakların meşru zeminde aranmasını öğrenmeye yardımcı olma görüşleri ise öğretmenler tarafından birer kez dile getirilen faydalar olmuştur. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Aşırı derecede bir canlılık kazanıyor...tarih dersleri sıkıcı olarak görülür ya o sıkıcılıktan kurtulup öğrencilerin derse fazlasıyla katıldıklarını görüyoruz” (EÖ25)*

*“Öğretmen lisesinde Bitlis’te iken böyle bir tartışmaya şahit oldum...40 dakika boyunca Kafkas cephesi konusunda bu tartışma yapıldı...Bu konular işlenirken sınıfta daha canlı, daha istekli bir ortam oluşuyor” (BÖ1)*

*“Bu konuları yani tartışmalı ve güncel konuları işlerken sınıf çok çok canlı oluyor. Çünkü öğrenciler yaşadıkları tarihi görüyor ve öğreniyorlar. Öğrenci 80 darbesini, 82 anayasasını istiyor, bu konuları işleyelim diyor. Çünkü müfredatta yok. Bu konular yakın örnekler, zamansal yakınlıkları var. Artı çevreden çok duyuyorlar, basından, medyadan çok duyuyorlar” (BÖ24)*

*“Bir kere kutuplaşmayı önler. Aslında toplumsal kutuplaşmanın bir nedeni de bu tartışmalı ve hassas konuları farklı-uç yorumlamamızdır. Bunun giderilmesi adına, her zaman orta yolu bulacağız diye bir kaide yok ama, çoğu konuda da çok keskin olmamalıyız. Mesela son dönemde Yavuz-Şah İsmail tartışması var. Şimdi Şah İsmail’in bakış açısından baktığında o haklı görünecek. Azerbaycan’dan baktığında Şah İsmail kahraman. Osmanlı nasıl Rumeli’yi Avrupa’ya almak istiyorsa o da Anadolu’yu almak istiyor...” (EÖ14)*

*“Şimdi bizdeki öğrenciler şunu söylüyorlar. Hocam biz derslerde bu konuları çok konuşuyoruz [ama yine de] yetmiyor. Bizim gittiğimiz önemli üniversitelerdeki gençlerin özgüvenleri çok fazla. Bir konu oluyor, 400 kişinin içerisinde kalkıyor, söylüyor. Biz kenarda duruyoruz, kırk tane hesap yapıyoruz söylemek için. Acaba söylesek doğru mu olur, yanlış mı olur? Yani o açıdan tabii ki çocukların özgüvenlerini arttırmakta büyük fayda var” (EÖ12)*

*“Aynı zaman da öğrenci...tartışmalı konuları öğrendiği zaman demokrasi kültürü de gelişir, karşı fikirleri öğrenir, onlara saygılı olmayı öğrenir...” (EÖ29)*

“Şimdi yasakçı bir eğitimle geldiğiniz zaman gerçekleri bulma şansınız da yok. İster bu tarihi, ister dini, isterse de sosyolojik konularda olsun” (EÖ43)

“Öğrenciler bu konuları derslerde gördüğü zaman eleştirel, sorgulayıcı olurlar” (EÖ57)

“Ben Köy Enstitüleri'nin mezunlarını dolulukları, bir de her şeyi sorgulamaları bakımından çok beğeniyorum. Yalnız o insanlar okul bittikten sonra topluma çok fazla ayak uyduramamışlar. Bu onların suçu mu? Yok, çünkü toplum sorgulamıyor. Eğer buradan gerçekten sorgulayan, düşünen, düşündüğünü ifade eden ve karşı tarafın ifadelerini de ön yargıyla karşılamayan, suçlamayan kişiler yetiştirebilirsek veyahut da bu konuların tartışılması ona hizmet ederse çok iyi olur” (EÖ39)

“...Araştırmayı beraberinde getiriyor...öğrencileri araştırmaya sevk ediyor. Çocuklardan bir tanesi mesela Ermeni meselesi ile ilgili müthiş kaynaklara ulaşmış...Çocuk kendini adadı, dönem ödevini ondan aldı. Slaytlar, teknik destek de büyük ihtimalle almış, onunla ilgili müthiş bir sunum yaptı. Yani çocuğu etkiliyor. Bir yerden tutmak gerekiyor...tarihteki bu olumsuz algıyı ortadan kaldırmak için bir yerden yakalamak gerekiyorsa işte bu, buradan yakalayabiliyorsun. İlk önce ilgisini çekiyorsun, ilgiyi çektikten sonra o ilgi devam ediyor...o noktada hem ders içinde hem de ders dışında çok faydalı olacağını düşünüyorum” (EÖ47)

“Kendini o dönemin yerine koymaya yani öğrenciyi o dönemin şartları içerisinde değerlendirmeye zorlayacaksın. Veya toplumsal olarak insanda empati yapma yeteneği gelişecek konuyu tartışırken. Sen olsaydın, o şartlarda olsaydın kardeşini katleder miydin? Bu bir empati getirecek ve o dönemin şartları içerisinde değerlendirme gücünü verecek öğrenciye” (EÖ13)

“Mesela bir öğrencide yaşadığım başka bir konuyu gündeme alalım...İşte hocam bizim dilimiz yıllarca yasaklandı, Kürtçe müzik dinlemek yasaktı, biz bunları elde etmek istiyoruz gibi birtakım ifadeler [kullandı]. Peki dedim, ben sana başka bir şey söyleyeyim. Türkiye’de sadece Kürtçe müzik dinlemek mi yasaktı? Türkiye’de bir dönem Orhan Gencebay, Ferdi Tayfur, Bülent Ersoy, Ozan Arif, Selda Bağcan da yasaklıydı... hatta daha ilginç Türkiye milliyetçisi olarak kabul edilen Atatürk, kendisi Türk müziğini çok sevmesine, dinlemesine rağmen bir dönem [altı ay] Türkiye’deki radyolarda Türk [sanat] müziğinin çalınmasını yasaklamıştı. Sadece Klasik Batı müziği

*çalınıyordu...Bugün Bülent Ersoy televizyonlarında rahatlıkla çıkıp şarkılarını söyleyebilmektedir, TRT'ye bile çıkmaktadır. Orhan Gencebay'ıdır, Selda Bağcan'ıdır, Ozan Arif'ıdır. Bu problemler Türkiye'nin gündeminden 90'lı yıllardan itibaren artık kalkmıştır. Sadece Kürtçe müzik, Şivan Perver yasaklanmadı, Ozan Arif de yasaklandı. Bunu söyleyince işin bu tarafını hiç düşünmeyen bu öğrenci bu sefer kala kaldı. Hocam haklısınız aslında. Niye? Çünkü ona sadece bir bakış açısı ile yaşama şansı tanınmış. Buralı değil [x ilinden] gelmiş bir öğrenci. Sadece bir pencereden dünyayı gören bir adama ikinci bir pencere açtığınız zaman o anda kabul etmek istemese bile yarın pek çok bakış açısı değişecek, olayları değerlendirmesi değişecek...Bu da önyargıların yıkılması için en önemli noktadır” (EÖ59)*

*“Tabi bizim zamanımızda hocalarımız bu konulara girmezdi veya kendi fikirleri doğrultusunda konuları değerlendirip geçerlerdi. Bu da konuların bir yönünün mutlaka eksik kalmasına neden olurdu...Toplumda da bulunduğu konum itibari ile oturduğu sosyal ortamlarda kendisine bunun bir avantaj sağlayacağını düşünüyorum” (EÖ34)*

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerine bu soruyla bağlantılı olarak tartışmalı ve hassas konuların ele alınmamasının ne gibi sakıncalar doğurabileceği sorusu da yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Derslerde Ele Alınmamasının Sakıncaları ile İlgili Görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin farklı kaynaklardan yanlış tarihi bilgiler edinmesi	10	43
Bu konuların tabu haline gelmesi	3	13
Öğrencilerin araştırmacı kimliklerinin engellenmesi	3	13
Öğrencilerin tarihi olayları doğru şekilde değerlendirememesi	2	9
Bu konularla ilgili gerçekler öğrenildiği zaman sorunlar yaşanması	2	9
Diğer	3	13
<b>Toplam</b>	<b>23</b>	<b>100</b>

Tablo 4.6’da görüleceği üzere öğretmenlerin bu konudaki en önemli korkusu öğrencilerin bu konulardaki bilgi ihtiyaçlarını farklı kaynaklardan edineceği yanlış bilgilerle gidermesi ve bunun sonucunda söz konusu yanlış tarihi bilgilerin öğrenciler üzerinde kalıcı etki bırakmasıdır. Tarih öğretmenlerinin bu konuda ikinci sırada dile getirdiği sakıncalar bu konuların konuşulmasına izin verilmemesinden dolayı zamanla tabu haline gelmesi ile öğrencilerin araştırma yapmaya yönelik kimliklerinin engellenmesidir. Öğrencilerin tarihi olayları doğru şekilde değerlendirmemesi ve bu konularla ilgili gerçeklerin ileride öğrenilmesi durumunda “travma”, “geçmiş ve geleceğe yönelik soru işaretleri oluşması” gibi sorunların yaşaması öğretmenlerin daha az ve aynı sıklıkla dile getirdikleri sakıncalardır. Bu konuların belirli kesimlerce politize edilip kendi çıkarları adına kullanabilmesi ve toplumun şiddete yönelmesi düşünceleri ise birer öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“Bir kere öğrencilerin tarih disiplini almış birisinden bu konuları öğrenmeleri önemlidir. Yoksa dışarıda...daha subjektif, farklı kaynaklardan [bilgi ihtiyacını] kapamak zorunda kalacak ve belki ileride kutuplaşma olduğu zaman bir tarafın yanında olacak” (EÖ14)*

*“Eninde sonunda bu konular bir şekilde karşısına çıkacak. Günümüzde de kitle iletişim araçlarıyla bunlara ulaşıyor. Hele internette en uç bilgiye ulaşabilir. Bundan dolayı sınıfta bunları öğretmeliyiz” (BÖ25)*

*“Mesela Ermeni meselesi, bu konuları çoğaltabiliriz...Osmanlı da devşirme. Devşirme çok basit konulardan bir tanesi, en çok işlenen konulardan bir tanesi ama tek taraflı verildiği için sen onu hep olumlu bir imajla çiziyorsun. Yani Osmanlı kesinlikle onu yapmaz, bunu yapmaz. O seni geliştirmiyor, tabu oluşturuyor. Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi’ne baktığın zaman şahıslarla ilgili değerlendirme yapamıyorsun...çocuklar diyor ki hocam her konu ile ilgili Atatürk bir şeyler söylemiş. Acaba Atatürk’e mi aittir bunlar diye soru işareti [oluşuyor] Sen bunu öğretici olarak ifade edemiyorsun” (EÖ47)*

*“Gördüğüm kadarıyla...böyle bilimsel şekilde eğitim almamış gençler, anne ve babalarının kulaktan dolma bilgileriyle yetişiyor ve araştırmacı olmuyor” (BÖ1)*

*“Mesela Dersim tartışmasında orada kaç kişinin öldürüldüğü tam olarak verilirse bu abartılı rakamlar ortada dolaşmaz. Belki bazı kaynaklarda bunlar var ama toplumun çoğu...bilmiyor. Belirli çekincelerden dolayı bu konu tarih ders kitaplarına alınmadığı için toplumda gayri resmi tarih etkili oluyor” (EÖ38)*

*“Konuşulmadığı zaman yanlış bilgilerle yetişen nesiller ortaya çıkar. Günümüzde hala alttan gelen nesillerde bu eksiklikleri görüyoruz” (EÖ59)*

*“Bu konuları öğretmezsek ben psikolojik yaşadığım bir şeyi söyleyeceğim. Lise çağlarında, üniversite çağlarında bu tartışmalı ve hassas konuların üstünkörü geçersen, ilerde es kaza birtakım doğruları öğrendiği zaman travma yaşıyorsun. Ben yaşıyordum ve kendi ecdadınla, kendi neslinle, kendi hafızanla kavgalı duruma geliyorsun. Bunu aşmak için çok çabalaman lazım. Niye öğrencileri bu zor durumda bırakıyorlar ki?...ben bunu yaşadım. Yani ifrata düştük, çok aşırıya kaçtık” (EÖ13)*

*“Ya öğretilmemesi bir çözüm değil...gözlerimizi kapayarak var olan bir mevcudu görmeme diye bir şansımız yok...toplumsal şişkinlik oluşuyor bu sefer de...bu öğretilmediğine göre kesin olarak benim düşündüğüm gibidir, o yüzden öğretilmiyor gibi olayın tamamen politik boyutunu cilalamış oluyoruz aslında. Ve siyasetçilerin...veya bu konuyu kendi kişisel çıkar veya grupsal çıkarlarına alet eden kesimlerin eline çok büyük bir koz vermiş oluyoruz. Öğretilmemesi çok yanlış” (EÖ16)*

#### **4.6. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Derslerinde Güncel Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması ile İlgili Görüşleri**

Görüşmelerde tarih öğretmenlerine yöneltilen sorulardan biri de tarih derslerinde güncel tartışmalı ve hassas konuların ele alınıp alınamayacağı olmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4.7’de sunulmuştur.



Tablo 4.7

*Tarih Öğretmenlerinin Güncel Tartışmalı ve Hassas Konuların Tarih Derslerinde Ele Alınması ile İlgili Görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	22	88
Çok sıcak ve netleşmeyen konular dışında evet	2	8
Hayır	1	4
<b>Toplam</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Tablo 4.7’deki bulgulardan da anlaşılacağı üzere çok sıcak ve netleşmeyen konular dışında konuşulmalıdır diyen iki öğretmen de birlikte düşünüldüğünde 24 tarih öğretmeni derslerinde güncel politik, ekonomik veya toplumsal bir konunun konuşulmasına olumlu bakmaktadır. Sadece bir öğretmen güncel konuların tarih derslerinde konuşulmasına olumsuz bakmaktadır. Olumsuz bakan bu öğretmen güncel konular konuşulduğunda tarih öğretmenlerinin kendi ideolojilerini öğrencilerine aktararak toplumu bu doğrultuda yönlendirebileceği endişesini taşımaktadır. Aslında bu konuların tarih derslerinde konuşulmasına olumlu bakan dokuz öğretmen de benzer endişeler taşıdıklarını ifade etmişlerdir ancak buna rağmen güncel konuların ele alınmasının öğrenciler ve toplum için faydalarını da göz önünde bulundurarak bu konuların konuşulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Konuşulmalı. Öğrenci bu konuları bilgi sahibi olamayan insanlardan öğreneceğine doğrudan kaynağından yani öğretmenlerden öğrenmiş olur. Ama bu da öğretmenin niteliğine bağlı. Tarih öğretmenleri de kendi ideolojilerinden dolayı bu konularda ittifak edemiyor ki...tartışmalı konularda objektif olamıyorlar”* (EÖ38)

*“Şimdi genel görüş nedir? Yaklaşık bir 50 yıl geçmesi lazımdır ki objektif olarak değerlendirilebilsin. Şu an Gezi Parkı olaylarını ders kitaplarına neden koyalım? Ders kitaplarına koymak değil de konuşulabilir mi? Sınıf ortamında ben konuşurum...benim öğrenci ile konuşamadığım konu çok azdır, belki de yoktur. Her konuyu konuşurum, şahsi görüşümü söylerim, devletin resmi ideolojisini söylerim, tartışırız”* (EÖ57)

“Kesinlikle bak...keşke bu güncel konular ile ilgili sorular gelse. Bizim çocuklar muhtemelen haber falan çok fazla izlemiyorlar. Gazeteleri, ne bileyim internetteki haber sitelerini çok fazla takip etmiyorlar. Bu konularla ilgili çok fazla soru gelmiyor. Ama gelirse, ben kendi şahsıma söyleyeyim kesinlikle burada tartışılmaz, olmaz diye geri çevirmem. Keşke gelse” (EÖ39)

“Bence bu evet dediği zaman tam evet değil, hayır dediği zaman tam hayır değil...yakınlık derecesi mesela şu an bizde Taksim Gezi Olaylarından bahsedilmesi bence doğru olmaz. Nedeni şu...tartışmanın genel ilkelerinden bir tanesi nedir? Sonuca varmak. Sen burada tam olarak olaya vakıf olmadığın için değerlendirme yapıyorsun. Tamam, beyin esnekliği açısından belki olabilir ama insanları farklı noktalara götürmeye [neden olabilirsin]. Sonuçta devlet kurumunda çalışıyorsun ve belli bir kimliğin var...farklı bir noktaya götürmen uygun olmayabilir. Sıcak olması ve netleşmesi...bu olayı [Gezi]...net olarak kimse değerlendiremez. Herkes kendi ideolojisi noktasında değerlendiriyor. Bence üzerinden vakit geçtikten sonra konuşulması lazım...ekonomik konular değerlendirilebilir bence. Yani Türkiye'nin genel durumu konuşulabilir. Birebir insanların yaşadığı olaylar [olduğu için] değerlendirebiliriz bence” (EÖ47)

“Hani bu anlamda kendini yetiştiren öğretmenlerin...belli bir dersin beş dakikasında, on dakikasında o dönemin güncel konularını soru-cevap şeklinde [ele almasının] büyük katkılar sağlayacağını düşünüyorum” (EÖ25)

“Hayır konuşulmamalı. Zaten bu konuları öğrenmek isteyen öğrenci bu bilgiyi her yerde öğrenebilir. Tarih, belgelerle ortaya konan net bilgiler sunmalıdır. Bu konularda bu durum söz konusu olamayacağı için konuşulmamalıdır. [Niçin konuşulmamalıdır? araştırmacı] Niye? Bunu şöyle söylüyorum. O zaman tarih öğretmenleri kitleleri kendi görüşleri, kendi ideolojileri doğrultusunda sürükleyebilir. Bu tarihin amacını aşar. Tarihin amacı kitleleri yönlendirmek midir? Bu konuların konuşulmasının okuldaki düzeni bozma riski de var. Çünkü lisedeki öğrenciler bir silgiden bile birbirlerini bıçaklıyorlar. Bu konuların konuşulması tartışmaya neden olabilir. Bu konular tarih dersinden ziyade medya okuryazarlığı dersinde verilmeli veya medya okuryazarlığı dersinde daha kaliteli bir şekilde verilirse tarih dersine

*büyük katkı sağlar...Güncel konuların tarihin içerisinde verilmesi önemli değildir. Önemli olan bu konuların farklı derslerde verilmesidir...” (BÖ1)*

Güncel olan tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde konuşulmasını istemeyen ve bu konuların medya okuryazarlığı dersinde ele alınma düşüncesinde olan BÖ1 ayrıca bu konuların derslerde konuşulmasının bir öğrenciye neler kazandırabileceğini kendi özelinde açıklamaktadır:

*“Bununla ilgili bir örnek vereyim. Çok takdir ettiğim bir Türkçe öğretmenim vardı. O zaman orta üçüncü sınıfta okuyordum. Bizden, onun dersinden önceki akşam haberleri izlememizi istiyordu. Bir haberi herkes iki farklı kaynaktan okumak zorundaydı ve dersin ilk 10 dakikası o haberler üzerinden geçirdi...herkes bulduğu haberi izliyordu, bu şekilde gündemden haberdar oluyorduk. Şu an gündemden bi haber olan çok öğrenci var. Bu teknik uygulanabilir. Ben bunun faydasını gördüm. Bununla ilgili haber defterim vardı. KPSS’ye onunla çalıştım. Bu alışkanlık günümüzde de devam ediyor. O hoca derse köşe yazısı getirirdi ve her hafta iki güncel konu ile ilgili kompozisyon yazma zorunluluğu vardı. Bu sayede yazılı anlatımımın çok iyi olduğuna inanıyorum. Hatta lisedeyken ben şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılırdım ve genellikle birinci olurdum. İki yıl önce kendi alanımla ilgili bir tiyatro yazdım ve yazdığım tiyatro büyük bir ilçede ses getirdi. Temelden alınan iyi bir eğitim tüm hayatı etkiliyor. Eğer benim tüm öğretmenlerim böyle olsaydı şu an çok farklı bir noktada olabilirdim”*

Görüşme yapılan öğretmenlere daha sonra bu soruyla bağlantılı olarak tarih derslerinde bu türden güncel tartışmalı ve hassas konuların konuşulmasını isteme nedenleri de sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8.

*Tarih Öğretmenlerinin Güncel Tartışmalı ve Hassas Konuların Tarih Derslerinde Ele Alınmasını İsteme Nedenleri*

<b>Nedenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacağı için	11	15
Öğrencilerin farklı kaynaklardan yanlış bilgi edinmemeleri için	9	12
Güncel konular tarih derslerinde gündeme geldiği için	9	12
Öğrencilerin kendilerini ifade etme imkânı bulabilmeleri için	7	9
Toplumda demokrasi, hoşgörü ve farklılıklara saygı anlayışını yerleştirmek için	7	9
Toplumsal kutuplaşmaların/çatışmaların/sorunların yaşanmaması için	7	9
Öğrencilerin güncel olayları daha iyi anlayabilmeleri için	5	7
Güncel konuların/sorunların temelinde geçmiş yattığı için	5	7
Öğrencilerin yaşadıkları bölgeyi, ülkeyi ve toplumu tanımaları için	4	5
Tabuların oluşmaması için	2	3
Öğrencilerde tarih bilincinin oluşabilmesi için	2	3
Diğer	6	8
<b>Toplam</b>	<b>74</b>	<b>100</b>

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin güncel olan bir tartışmalı veya hassas konunun derslerinde konuşulmasını istemelerinin en önemli nedeni bu konuların çeşitli alanlarda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak potansiyele sahip olduklarına inanmalarıdır. Onlara göre bu konuların ele alınması sayesinde öğrenciler daha özgüvenli, eleştirel, sorgulayıcı, olaylara çok yönlü bakabilen, tartışma kültürüne sahip ve kimsenin tesiri altında kalmadan kendi düşüncesini oluşturabilen bireyler haline gelebileceklerdir. Öğrencilerin bu konularda farklı kaynaklardan yanlış bilgiler elde etmelerini engelleme isteği ile bu türden konuların tarih derslerinde gündeme gelmesi bu konuda öğretmenlerin ikinci sırada ve aynı sıklıkla belirttikleri gerekçeler olmuştur. Öğretmenler, eğer bu konular sınıf ortamında konuşulmazsa öğrencilerin bir şekilde internet, bilgi sahibi olmayan kişiler, ideolojik gruplar veya örgütlerden bilgi ihtiyaçlarını gidereceklerini ve öğrencilerin bu kaynaklardan öğrendikleri bilgiler genel

anlamda yanlış, zararlı, yarım yamalak, ideolojik ve yönlendirici olabileceğinden doğru olanın bu konuların öğretmen kontrolünde sınıf ortamında konuşulması olduğu inancını taşımaktadırlar. Tarih öğretmenleri, öğrencilerin özellikle güncel olan tartışmalı ve hassas konulara ilgi duyduklarını belirterek bu konuların kendi derslerinde gündeme geldiğini vurgulamışlardır. Onlara göre okullardaki diğer branş öğretmenlerine göre tarih öğretmenlerinin bu konularla ilgili olmaları ve gündemi takip etmelerinden dolayı güncel konularda en çok soru kendilerine sorulmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri ve öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarının onların hakkı olduğu düşüncesini, toplumda demokrasi, hoşgörü ve farklılıklara saygı anlayışını yerleştirebilmek ile bu konuların tarih derslerinde konuşulmasının toplumda bugün yaşanan kutuplaşmaların, sorunların, çatışmaların ortadan kalkmasına katkı sağlayacak potansiyele sahip olmasını bu konuda üçüncü sırada ve aynı sıklıkla ifade etmişlerdir. Güncel konuların konuşulmasına izin vermeyen Nazi Almanya'sında, Sovyet Rusya'sında bu çatışmaların önlenemediğini, ülkemizde de okula siyaset girmesin endişesiyle 2000'li yılların başına kadar güncel tarihin bile öğretilmediğini belirten öğretmenler, yakın zamanda yaşanan Gezi Parkı Olayları ve 3. Köprü'ye Yavuz Sultan Selim'in isminin verilmesi tartışmalarında benzer kutuplaşmaların ve çatışmaların yaşandığını vurgulamışlardır. Tarih öğretmenleri bu konuların konuşulmamasının öğrencileri aşırı uçlara kaydırabileceğini düşünmekte, konuşulmasının ise hem öğrencilerde uzlaşma kültürünün oluşmasında hem de toplumsal bütünlüğün sağlanmasında etkili olacağına inanmaktadırlar.

Öğrencilerin toplumda meydana gelen güncel olayları daha iyi anlayabilmeleri ve bugün yaşanan güncel olayların temelinde geçmişin olması öğretmenler tarafından bu konuda dördüncü sırada belirtilen gerekçeler olmuştur. Öğretmenler yine yakın bir geçmişte meydana gelen 3. Köprü'nün isminin ne olması gerektiği, Gezi olayları ve Suriye'de meydana gelen gelişmeler örneklerinden yola çıkarak bu konuların konuşulması sayesinde öğrencilerin bu gibi olayları daha sağlıklı bir şekilde değerlendirebileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki diğer gerekçelerinin ifade edilme sıklıkları daha düşüktür. Bu gerekçelerden bazıları öğrencilerin yaşadıkları bölgeyi, ülkeyi ve toplumu tanımalarına olanak vermek, tabuların oluşmasını engellemek, öğrencilerde tarih bilincinin oluşmasını sağlamak, öğrencilerin

tarih dersine olan ilgisini arttırabilmek ve politikaya ilgi duyan nesiller yetiştirmektir. Öğretmenlerin güncel konuların tarih derslerinde konuşulmasını isteme nedenlerine yönelik bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“...Çünkü çocuğun kafasında o sorun kalırsa başka yerlerde daha farklı, yanlış cevaplar bulabilir. Sınıfta tartışılmazsa başka yerlerde o kişiler, çevreler tarafından başka şekilde...kullanılabilir” (EÖ15)*

*“...İkincisi öğrencilerin tek bir kaynaktan, ideolojik bir kaynaktan beslenerek konu hakkında yanlış bilgilendirilmesinin önüne geçilmesi gerekiyor...mesela Türkiye’de gazeteler belli...ideolojik grupların elindedir. O gazeteyi takip edenler, o televizyonu takip edenler tek kaynaktan beslenip olayları tek taraflı değerlendirdikleri için hiç bir zaman gerçek bilgiye ulaşma şansına sahip değiller. Siz bunu aşma şansına sahipsiniz...Yani olay sadece A televizyonunun anlattığı gibi değil, olay sadece B gazetesinin yazdığı gibi değil olayın şu boyutları da var. Özellikle halk içinde kabul gören birtakım...gruplara ait televizyon kanallarında, medya organlarında yazılanların yanlış olabileceği öğrenciler veya halk tarafından düşünülüyor. Bunun aksinin gündeme gelebileceği, aksinin doğru olabileceği hiçbir zaman düşünülüyor. Ama siz ispatlarıyla farklı bakış açılarıyla bunları sunduğunuz zaman insanların hem oraya olan yanlış güvenlerinin sarsılmasını hem de doğruların ortaya çıkmasını sağlayabilirsiniz” (EÖ59)*

*“Güncel konularda öğrencinin konuşması kendini ifade edebilmesi ve hakkını talep edebilmesi açısından önemlidir...hem de günümüz toplum yapısı içerisinde, devlet sistematığı içerisinde sivil toplum anlayışı çok ön plana çıkmış olduğundan bu konular bu yönde çocuğun gelişimine katkı sağlayacaktır” (EÖ18)*

*“...Şunu söyleyeyim, belki de tarih dersinin uygunluğundan dolayı, her şeyi tartıştırıyorsun, konuşuyorsun. Öğrenci güncel bir konuyu tarih dersinde konuşmak istiyor, tarihçi ile konuşmak istiyor...belki de bilmiyorum diğer derslerde konu da müsait değildir belki...şimdi adam çatıları işliyor. Çatıları işlerken Türkiye’deki terör olaylarının başlaması misal. Bunun bir bağlantısını kuramazsın. Matematik işlerken, İngilizce işlerken, geometri işlerken kuramazsın demi. Ama tarih dersinde bunun mutlaka bir bağlantısını kurarsın. Çünkü anlattığın konuların biriyle öğrenci bir bağ kurar ve der ki tarihçinin dersinde bunu tarihçiyle konuşalım” (EÖ13)*

*“Bu kaçınılmaz bir şey. Öğrencilerimizin zaten okulda ilk sordukları öğretmenler, tarih öğretmenleridir. Bu tip sorular, gündemde yaşanan, gündeme bomba gibi düşen veya gündemde çok konuşulan konular öğrenciler tarafından özellikle tarih öğretmenlerine sorulur. Bu biraz da tarih öğretmenlerinin meselelere yakından ilgi duymasıyla alakalı bir durum. Ve öğrenciler hep bu konularda kendilerini tarih öğretmenlerine yakın buldukları için çünkü bizde genelde diğer öğretmenler pek okuyup gündemi takip etmeseler bile tarih öğretmenleri genellikle gündemi takip eden, politikayla, siyasetle yakından ilgilenen, tarihçi olması hasebiyle bundan uzak durmayan, durmadığı için de öğrenciler tarafından bu konuda daha yeterli görüldükleri için en çok onlara soruluyor. Ve bu nedenle tarih derslerinde konuşuluyor. İster istemez konuşulacaktır” (EÖ59)*

*“Yani dediğim gibi bir kere tarih bir bütündür. Öğrencide gerçek ve doğru bir tarih kültür ve şuuru oluşturmak için [bu konuların konuşulması gereklidir]...makaslama yöntemi ile, sansür yöntemi ile bir yere varılmaz...bunu daha önce çeşitli toplumlar denediler. İşte Nazi Almanya’sında veya Sovyet Rusya’da tarih tamamen ideolojik, tamamen yanlı, tamamen belirli konuları çıkarılmış, belirli konuları ileri sürülmüş şekilde anlatılmış...mesela biz de uzun süre yakın tarihi öğretmedik. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi beş yıl önce ilk defa okutulmaya başlandı...okula siyaset girmesin dendi. Bunların da toplumsal olarak bir sonuç getirmediği ortada. Çatışmayı azaltmak yerine çatışmayı farklı boyutuyla...[devam ettirmektedir]” (EÖ16)*

*“Kaynaşma o zaman sağlanır, birlik bütünlük sağlanır. Konuşulmayan sorunlar içten içe kanayan yaralar olur. Konuşulması insanlarda rahatlamaya yol açar. Volkanik patlamaları, artçı sallantuları en azından önler” (BÖ19)*

*“Konuşulmadığı zaman zaten işler sarpa sarıyor biliyorsunuz. Konuşulduğu zaman çözümü oluyor. Mesela köprü olayını [3. Köprü ’ye Yavuz Sultan Selim’in isminin verilmesi olayı] örnek verelim...ileride sorun yaşamamamız, birbirimizi anlamamız için mutlaka bu konuları konuşmamız gerekiyor...konuşulursa bu olaylar olmaz...” (EÖ43)*

*“...Öğrencilerin günümüz olaylarını değerlendirebilmeleri için önemlidir. Bu sayede bu konuları açıklayabiliriz. Mesela diyelim ki Yavuz Sultan Selim’in isminin 3. Köprü’ye verilmesi neden tartışılıyor? Öğrenciye Suriye ile ilgili bildiklerimizi*

*anlatıyoruz. Batılı devletlerin bu topraklara ilgilerinin nedenlerinden bahsediyoruz” (EÖ14)*

*“Taksim’deki Topçu Kışlası meselesi bugün Türkiye’de bir tartışma konusu. İşte bazı yayın ve basın organları bu kışlanın aslında 31 Mart Vakasının çıkış yeri olması hasebiyle cumhuriyet hükümetleri tarafından gericiliğin sembolü olduğu için yıktırıldığını iddia ediyorlar. Bunun tamamen bir uydurma olduğunu, aslında Topçu Kışlası ile 31 Mart ayaklanmasının ilişkilendirilemeyeceğini söyleyenler de var. Görüldüğü üzere bugün canlı yaşadığımız bu Taksim-Gezi Protestolarında tarihe bir atıf var” (EÖ16)*

*“Mutlaka konuşulmalıdır. Çünkü öğrenci bir birey ve toplumun parçası. Toplumda meydana gelen gelişmelerden mutlak haberdar olması gerekir...siyasal, sosyal o olayların nedenini, gelişimini, sonucunu kestirebilen...bir birey olur” (EÖ29)*

*“...İşte Batı’da bunları biraz daha rahat söyleyebilen, biraz daha farklı düşünebilen insanlar bir arada olunca daha hoşgörülü, karşı taraftakileri, kendisi gibi olmayanı, kendisi gibi düşünmeyeni daha rahat kabullenebilen insanlar görüyoruz. Ama Erzurum’a veya doğuya geldiğimiz zaman kendisinden biraz farklı olan insanı oradaki kadar çok rahat kabullenemediklerini görüyoruz” (EÖ25)*

*“Niye konuşulmasın ki? Özgüveni olsun, ilişkileri sağlıklı olsun, gelişmeye açık olsun, ufku açılsın, kendini ifade etsin, insanlarla iletişimi sağlıklı olsun kötü bir şey mi bunlar?...” (EÖ12)*

*“Tartışsın diyorum. Nedeni nedir? diye sorarsanız, çocuklar arasında demokrasi bilinci gelişsin”(EÖ15)*

*“...Yakın zamanda gerçekleşen olaylar, onların değerlendirilmesi mutlaka hem tarih bilinci oluşturması açısından hem de yaşadığı bölgeyi tanıması açısından faydalı olacağı kanaatindeyim” (EÖ47)*

*“Çocuklar güncel şeylerle [konularla] yakinen ilgililer”(EÖ34)*

*“...Ama halen daha çocuğun aklına tartışma deyince kavga geliyor. Ya da işte sözlü hakaret. İlk önce onu açıklıyorsunuz. Tartışma karşılıklı olarak insanların görüşlerini birbirlerine aktarması” (EÖ39)*



“Tartışmamak demek öğrenciyi dikkate almamak. Öğrenciyi güncel bilgilerden soyutlamak...biz öğrenciyi dikkate almalıyız...onların daha eleştirel, sorgulayıcı olması için, önüne gelen her bilgiyi direk doğru olarak kabul etmemesi için mutlaka öğrenciye bu alışkanlığı kazandırmamız lazım”(EÖ57)

“Bence yaşadıkları ülkeyi tanımalarını sağlar. Ülke sorunları, dünya sorunları hakkında konuşmak onların hakkı. Bu gençler artık yetişkinliğe geçmek üzereler ve oy verme hakkına sahip olacaklar. Eğer yöneticiler onlardan siyasi olarak bir şeyler bekliyorlarsa bu konularda konuşulma hakkı da verilmeli” (BÖ8)

“Öğrenci geçmişteki olaylarla bugünkü olaylar arasında bağlantı kurmalı. Öğrencinin tarihsel bakış açısının gelişmesine yardımcı olur, gelecekteki olaylara daha farklı bakabilir” (BÖ24)

#### **4.7. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verilme Durumu ile İlgili Görüşleri**

Açık uçlu anket formunun uygulandığı öğretmenlere, tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verilip verilmediğine yönelik görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular frekans ve yüzdeleri ile Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9.

*Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verilme Durumu ile İlgili Görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	53	61
Hayır	17	20
Kısmen	14	16
Diğer	2	1
Cevap vermeyen	1	1
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun (53) bu konuların öğretim programlarında yer aldığına yönelik görüş belirtmiş olduğu görünüyorsa da bu öğretmenlerden bazıları (beş öğretmen) programlarda yer verilen tartışmalı ve hassas

konuların sanki konular üzerinde bir uzlaşma varmış gibi tartışmasız, tek taraflı ve devletin resmi ideolojisini öğrencilere kabul ettirmeye yönelik verildiği düşüncesindedir. Tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verildiği düşüncesine sahip olan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Tarih öğretiminin her konusu tartışmalı olduğu gibi birçok konusu da hassastır. Müfredattan tartışmalı veya hassas olanlar çıkarılırsa geride konu kalmaz”* (EÖ23)

*“Özellikle son yıllarda detaylı olmasa da bu hususlara da yer verilmektedir”* (EÖ18)

*“Tartışmalı ve hassas konulara yer verilmektedir. Ancak bu konulardaki tartışmalara yer verilmeden konu ile ilgili devletin resmi görüşü verilerek geçilmektedir”*(EÖ59)

*“Tartışmalı bir çerçevede yer almasa da başlıklar halinde bu konular müfredatta yer almaktadır”* (EÖ13)

*“Tarih öğretim müfredatında tartışmalı konu olarak yalnızca Ermeni Meselesi ve Pontus Rum sorununa yer verilmektedir. Oysa bizim tarihimizde tartışmalı olan daha pek çok konu vardır. II. Abdülhamit dönemi, Mustafa Kemal’in Samsun’a Vahdettin tarafından milli mücadeleyi başlatmak için gönderilip gönderilmediği, Sevr-Lozan mukayesesi, bütün Atatürk inkılabları (hilafetin kaldırılması, yazı inkılabı, kılık-kıyafet inkılabı, tekke ve zaviyelerin kapatılması, Osmanlı hanedanının sürgünü, Türkçe ezan, istiklal mahkemeleri), Atatürk ilkeleri (başta laiklik), çok partili hayata geçiş denemeleri, tek parti dönemi uygulamaları. Şeyh Sait isyanı vs. Bu saydığım olaylar da müfredatta yer almaktadır. Ancak sanki toplumda kesin bir görüş birliği varmış gibi ele alınmakta ve farklı görüşler dillendirilmemektedir...Müfredat bu konuların tartışılan yönlerini ele almalı ve biz sınıflarda neyin ne olduğunu tam olarak öğrencilere aktarmalıyız. Bunları öğrencilerle tartışmalıyız. Yoksa bugün alternatif tarih diyerek ortaya çıkanlar...gerçekleri daha çabuk saptırırlar”* (EÖ38)

*“Ders kitaplarında tartışmalı konuların bir kısmına kronoloji gereği yer verilmektedir. Fakat konu belirli bir anlayışın siyasi bakış tarzıyla anlatılıp, tartışmaya açık değildir. Anlatıldığı biçimiyle öğrenciye kabullendirilmeye yöneliktir”* (EÖ27)

Yukarıda belirtildiği gibi tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verildiği düşüncesinde olmalarına rağmen bu konuların ders kitaplarında doğalarına uygun olarak ele alınmadığı düşüncesinde olan beş öğretmen ile 17

öğretmenin bu konulara tarih öğretim programlarında yer verilmediği, 14 öğretmenin de yeterince yer verilmediğine yönelik görüşleri bir arada düşünüldüğünde azımsanmayacak sayıda öğretmenin tartışmalı ve hassas konulara programlarda hiç veya gerektiği gibi yer verilmediği düşüncesinde olduğu görülmektedir. Tartışmalı ve hassas konulara programlarda yer verilmediği düşüncesinde olan öğretmenler, bunun nedenleri olarak her milletin kendi tarihini yazmasından dolayı bu konulardan kaçınmasını, resmi tarihin dışında yer alan konulara yer verilmemesini, liselerde tarih öğretiminin genel anlamda vatan-millet sevgisi ile milli kimlik oluşturmak için kullanılmasını göstermişlerdir. Bu düşüncede olan öğretmenlerin görüşlerinden alınan bazı alıntılar ise şu şekildedir:

*“Tarih felsefesi. Her millet kendi tarihini yazdığından tarih bilimi bu konulardan kaçınmaktadır” (EÖ24)*

*“Hayır. Müfredatlar oluşturulurken milli tarih esaslarına göre oluşturulmaktadır. Bu itibarla özellikle doğru mu ya da yanlış mı şeklinde tartışmalara sebep veya ortam doğuracak konulara yer verilmemektedir” (EÖ48)*

*“Tartışmalı konulara çok fazla yer verilmemektedir. Liselerde tarih öğretiminin genel amacı öğrencideki vatan-millet sevgisini oluşturmak, kimliği hakkında bilgi vermek gibi amaçları içerir” (BÖ10)*

Öğretmenler bu konuda üçüncü olarak tartışmalı ve hassas konulara programlarda yeteri kadar yer verilmediği düşüncesini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri öğrencilerin dışarıda ön yargılı olarak bu konuları öğrenmektense okulda öğrenmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Bu görüşte olan bazı öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar ise şöyledir:

*“Yeterli düzeyde yer verilmiyor. Bana göre yanlış sokakta dar ve ön yargılı cümlelerle öğreneceğine okulda öğrensin...” (EÖ7).*

*“Teoride çok az. Yani kitaplarda hep kronolojik tarzda eğitime yönelik dokümanlar hazırlanmakta. Dolayısıyla bu eğitimcilerin kendi inisiyatifine bırakılmıştır...” (EÖ10)*

*“Tartışmalı ve hassas konulara müfredatta çok sık olmasa da yer verilmektedir. Özellikle Ermeni meselesi, milliyetçilik ve laiklikle ilgili konular tam olarak ifade edilmese de müfredatta yer almaktadır” (EÖ19)*

Ayrıca diğerkategorinde yer alan bir öğretmen tartışmalı ve hassas konulara programlarda yer verilmesi, bir öğretmen de yer verilmemesi gerektiğidüşüncesindedir, bir öğretmen ise bu konuda herhangi bir düşünce dile getirmemiştir. Bu konulara programlarda yer verilmesi gerektiğini düşünen öğretmen tartışmalı ve hassas konuları milli/siyasi güncel meseleler olarak görmekte ve bu konuların tartışılıp öğrencilere belirli bir şuur verilmesi gerektiğine inanmaktadır. Hatta güncel siyasi konuların da tartışılması gerektiğini belirten bu öğretmen, demokratik değerlerin toplumumuzca benimsenmemesinden dolayı ortaya çıkabilecek sorunlarla ilgili çekincesini de dile getirip bu konuların farklılıklara hoşgörü ile bakılmasını sağlayan demokrasi kültürünün insanlar tarafından benimsenmesinden sonra programlarda yer alması gerektiğini ifade etmektedir. Tartışmalı ve hassas konulara programlarda yer verilmemesi gerektiğini belirten öğretmen ise buna gerekçe olarak herkesin tarihi olayları meydana geldiği zamanın koşullarıyla değerlendiremeyecek olmasını göstermiştir.

Öğretmenlere ardından hem açık uçlu anket formunda hem de yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verildiğini düşünüyorlarsa bu konuların hangileri olduğu sorusu da yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tarih programlarında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konuları daha anlaşılır kılmak için Tarih 9, Tarih 10, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ile Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders programındaki tartışmalı ve hassas konular olarak ayrı tablolar halinde sunulmuştur.

#### **4.7.1. Tarih öğretmenlerinin 9. sınıf tarih ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri**

İlk olarak öğretmenlerin 9. Sınıf Tarih ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular Tablo 4.10'da frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 4.10.

*Tarih Öğretmenlerinin 9. Sınıf Tarih Ders Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hz. Ali dönemi olayları	16	20
Kerbela Olayı ve İslamiyet'te ilk ayrılıkların yaşanması	15	19
İlk insanın yaratılışı ve tarih öncesi devirlerde yaşam	11	14
Alevilik	6	8
Kürtlerin kökeni	3	4
Türklerin göçebe bir hayat sürmesine rağmen büyük medeniyet kurabilmesi	3	4
Hz. Osman dönemi olayları	3	4
İslamiyet'i kabul eden ilk Türk devletinin hangisi olduğu	2	3
Muaviye'ye Hz. unvanının verilmesi	2	3
Türklerin İslamiyet'i kabul ediş şekli	2	3
Türk tarih tezi	2	3
Türklerin kökeni	2	3
Diğer	13	16
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>100</b>

Tablonun tamamı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler tarafından dini ve özellikle mezhep temelli konuların ifade edildiği göze çarpan en önemli husus olmaktadır. Nitekim Tarih 9 dersinin en fazla tartışma yaratıp hassaslık oluşturan konusu öğretmenlere göre Hz. Ali döneminde meydana gelen birtakım olaylardır. Hz. Ali ile Hz. Osman arasında yaşanan sorunlar, Hz. Ali-Hz. Ayşe mücadelesi, Cemal Vakası, Hz. Ali ve Muaviye arasında meydana gelen Sıffin Savaşı ve Hakem Olayı öğretmenler tarafından bu kapsamda belirtilen konulardır. Öğretmenler bu konuların dini öğretilerden dolayı sıkıntı yarattığını, sınıflarında farklı köken ve inanca sahip olan öğrenciler olduğu için fazla detaya inemediklerini, konuyla ilgili bazı gerçekleri ifade edemediklerini ve bu konuları herhangi bir ayrımcılık yaratmayacak şekilde ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu ders konuları içerisinde ikinci sırada tartışmalı ve hassas hale gelen konu öğretmenler tarafından Kerbela Olayı ve bu olaydan sonra

İslam'da ilk ayrılıkların yaşanıp mezheplerin ortaya çıkması olarak belirtilmiştir. Bir öğretmen Alevi ve Sünni inancına sahip olan vatandaşlarımızın birlikte yaşadığı yerlerde öğretmenlerin bu konuyu ele alırken dikkatli olmaları gerektiğini de ayrıca vurgulamıştır.

İlk insanın yaradılışı, tarih öncesi çağlar ve bu dönemde insanların yaşayışı öğretmenlerin derslerinde tartışmalı ve hassas hale geldiğini üçüncü sırada belirttiği konu olmuştur. Öğretmenlere göre ders kitabında bu konularla ilgili yer alan bilgiler öğrencilerin kutsal metinlerden edindikleri bilgilerle çeliştiğinden dolayı bu konuların öğretiminde sıkıntılar yaşanmakta, öğrenciler ders kitabında bu konularla ilgili yer alan bilgilerin doğruluğunu sorgulamakta ve bu durum öğrencilerin tarih derslerinden soğumasına neden olmaktadır. Öğretmenler bu konuda dördüncü olarak 9. sınıf programında olmamasına rağmen Alevilik konusunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu dersle ilgili belirttikleri diğer konuların ifade edilme sıklığı düşmektedir. Kürtlerin hangi kökene mensup olduğu, Türklerin göçebe bir hayat sürmesine rağmen dünya hâkimiyetini elde edip nasıl büyük bir medeniyet kurduğu ile Hz. Osman'ın öldürülmesi, bu dönemde yaşanan iç karışıklıklar ile bunlara neden olan olaylar (torpil, adam kayırma) üçer öğretmen tarafından belirtilen konular olmuştur.

İslamiyet'i ilk olarak hangi Türk devletinin kabul ettiği, Muaviye'ye Hz. unvanın verilip verilmemesi, Türklerin kiteler halinde ve kısa sürede İslamiyet'i kabul ederek din değiştirmeleri, cumhuriyet döneminde kabul edilen Türk tarih tezinden dolayı bazı uygarlıkların Türk olarak nitelendirilmek istenmesi ile Türklerin kökeni iki öğretmen tarafından tartışmalı veya hassas konu olarak nitelendirilmiştir. Mısır Piramitlerini kimlerin yaptığı, Türklerin gerçekten barbar olup olmadığı, yazı ve matbaayı hangi uygarlığın bulduğu, tarihçinin gerçekten objektif olup olmayacağı, vahiy olayı, Türk adının ne anlama geldiği konusunda bir kesinliğin olmaması, Hasan Sabbah, Büyük Selçuklu Devleti döneminde etkili olan Bâtınlık akımı, İslamiyet'in kılıç zoruyla yayılması konuları ise birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Tüm bu bilgilerden sonra anlaşılacağı üzere öğretmenler tarafından 9. sınıf öğretim programı kapsamında belirtilen konuların tartışmalı ve hassas hale gelmesinde öğrencilerin dini inanışları en önemli rolü oynamaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar ise şu şekildedir:

“İslam tarihinde Sünni- Şii ayrımına sebep olan bir Kerbela Hadisesi var. Muaviye ile Hz. Ali arasındaki münasebetler. Onları da çok fazla derine inmeden geçiyoruz. Çünkü sınıfımızda farklı köken veya inanca sahip çocuklar olabiliyor...olayın detayına çok fazla inmeden ve ayrılık yaratmayacak şekilde konuyu anlatmaya çalışıyoruz” (EÖ34 YYG)

“Burası genelde Sünni Müslümanların yaşadığı bir yer problem olmaz. Ama mesela Aleviler ile Sünnilerin olduğu bir yerde...Hz. Ali’yi, Sıffin’ı, Cemel Vakasını, Muaviye’yi, Yezidi, Kerbela Olayını işlerken öğretmenin çok dikkatli olması lazım” (EÖ39 YYG)

“9.sınıfta İslam’da ilk ayrılıklar var. Bu konuda Sünni-Şii konusunda zorluklar olabiliyor. Ya gerçi burada fazla bir şey olmuyor da önceki yıllarda görev yaptığım yerlerde Şii Caferi öğrencim vardı. O asıl doğru olan mezhebin kendilerinininki olduğunu söylüyordu. Peygamber torununa yapılan haksızlıklardan bahsediyordu. Böyle olunca öğrenciler karşı karşıya geliyordu. Biz de arayış bulmaya çalışıyorduk...” (BÖ8 YYG)

“İlkçağ tarihi, taş devirleri. Çelişen husus, İslam’ın yaratılış inancı” (EÖ57 AUA)

“9.sınıfta özellikle ilkçağ bölümüne baktığımızda bir yaratılış meselesi gündeme gelebiliyor...Bir kısım öğrencilerimiz evrim teorisi ile yetişmişken bir kısmı yaratılışı kabul ediyor. Mesela çağlar falan anlatılırken...insanlar mağaralarda yaşıyorlardı, birden ortaya çıktılar. Hocam Hz. Âdem’i Allah yarattıydı, bilgiyle donattıydı da. Bu birden nasıl oluyor? diye laf atıyorlar. İşte sen de tabiat kanunu olduğunu söylüyorsun, çanak çömlekler olmuştur diyorsun. Fakat ister istemez çocuğun aklında bu bir soru işareti olarak kalıyor. Anlatsan bile algılayamıyor. Çocuk dışarı çıkıyor başka bir şeyle karşılaşılıyor. Çünkü Hz. Âdem peygamberdi, Allah tarafından kendisine verilmişti, çok geniş bir bilgiye sahipti...” (EÖ15 YYG)

“Ben ilkçağ medeniyetinden başlıyorum. İşte insanın...mağarada yaşadığından, vahşi bir hayat sürdürdüğünden bahsediyorum. Öbür taraftan da Hz. Adem’i düşünüyorum Müslüman kimliğimle...ondan başlıyoruz, ondan tartışıyoruz. Çocuk diyor ki madem öyle o zaman bizi niye mağaralara sokuyorsunuz?” (EÖ43 YYG)

“Şunu söyleyeyim özellikle 4 Halife döneminde Hz. Ali dönemini işlerken bazen öğrenciler farklı görüşler ileri sürebiliyorlar. Orada tartışma konusu var...Alevilik ile

*Hz. Ali'nin görüşlerinin uyuşup uyuşmadığı gündeme gelebiliyor. Veya Hz. Ali'nin yaşantısı ile günümüzdeki Hz. Ali taraftarlarının yaşantılarının uyuşup uyuşmadığı da öğrenciler tarafından sorgulanabiliyor” (EÖ29 YYG)*

*“Uygurlara kadar ilk Türk devletlerinin çadır medeniyeti olarak görülmesi. Böyle bir konar göçer medeniyetin dünya hâkimiyetini nasıl sağladığı?” (EÖ26 AUA).*

*“İslam tarihinin ileriki evrelerinde özellikle Hz. Osman ile başlıyor bu tartışma mevzusu. O da şu. Hz. Osman'ı siyasi anlamda biz anlatırken veya kitaplarımız anlatırken akraba kayırmalarının, torpillerin başladığı dönem olarak alıyoruz. Burada şöyle bir durum var. Hz. Osman öğrencinin kafasında cennetle müjdelenmiş kişilerden birisidir. Onun zamanında, onun otoritesi altında böyle bir torpilin, akraba kayırmanın, adam kayırmanın olabileceğine ihtimal vermiyor. Dolayısıyla [biri] diyor bu kitap yanlış söylüyor, öbürü de diyor ki yav olabilir. [Bu şekilde] sınıfta gruplaşmalar olabiliyor. Yani gruplaşmalardan kastımız şu, karşı çıkanlar olabiliyor, fikir bazında veya bilgi bazında burada çelişenler olabiliyor birbirleriyle, tartışma çıkabiliyor” (EÖ26 YYG)*

*“Türklerin İslamiyet'e girmeleri anlık bir olay mıydı yoksa bir süreç miydi? Bir iki günde birden bire din değiştirme nasıl oluyor? Mesela çocuklardan bir tanesi hocam benim din terbiyesinden dolayı en hassas gördüğüm konulardan bir tanesi din. Yani Türklerin demek ki önceki inanışları...o kadar da etkili değilmiş [dedi]...” (EÖ47 YYG)*

*“...ilkçağ uygarlıkları konusunda, bizim tarih tezimizin bir dönemler bütün Anadolu uygarlıklarının ve ilkçağ uygarlıklarının Türklerle bir illiyetini, bir bağını bulma çabası...ilgili, okuyan ve bilen çocuklar bu konuyu bazen kurcalayabiliyorlar” (EÖ16 YYG).*

#### **4.7.2. Tarih öğretmenlerinin 10. sınıf tarih ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri**

Tarih öğretmenlerinin 10. Sınıf Tarih ders ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular Tablo 4.11'de frekans ve yüzdeleri ile sunulmuştur.



Tablo 4.11.

*Tarih Öğretmenlerinin 10. Sınıf Tarih Ders Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kardeş katli uygulaması	35	14
Ermeni Meselesi	32	13
Harem	30	12
Sultan II. Abdülhamid ve dönemi	20	8
Osmanlı padişahlarının özel hayatı	20	8
Devşirme sistemi	11	4
Osmanlı-Safevi ilişkileri (Şii-Sünni çatışması)	9	4
İttihat ve Terakki dönemi	9	4
Dağılmayı önlemeye yönelik fikir akımları	7	3
Pontus Meselesi	7	3
Fetih, işgal, cihat ve yayılma kavramları	6	2
Türk-İslam devletlerinin birbirleriyle mücadele etmesi	6	2
31 Mart Vakası	5	2
Osmanlı tarihindeki bazı savaş, fetih ve antlaşmalar	5	2
Şeyh Bedrettin isyanı	5	2
Yeniçeriler	4	2
Meşrutiyet dönemleri	3	1
Saray kadınlarının Osmanlı Devleti'nin duraklamasına yol açıp açmadığı	3	1
Osmanlı Devleti'nde görülen çeşitli isyanlar	3	1
Azınlıklar	3	1
Tanzimat ve Islahat Fermanları	3	1
Osmanlı Devleti'nin kuruluşu	2	1
Matbaanın Osmanlı Devleti'ne gelişi	2	1
Osmanlı Devleti'nde ilk parayı kimin bastırıldığı sorunu	2	1
Osmanlı'da hoşgörünün olup olmadığı	2	1
Kapitülasyonlar	2	1
Bazı devlet adamlarının menşei	2	1
Diğer	8	3
<b>Toplam</b>	<b>246</b>	<b>100</b>

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi tarih öğretmenlerinin Tarih 10 programında en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konu kardeş katlidir. Öğretmenler, öğrencilerinin bu konuda görüş ayrılıkları yaşadığını, bazı öğrencilerinin bu uygulamayı dini inanışları ve olaya insani boyuttan bakıp günümüz şartları ile değerlendirmeleri nedeniyle bir türlü kabullenemediklerini, bazı öğrencilerinin ise devletin ve toplumun geleceği için yapıldığından dolayı bu uygulamayı haklı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre Tarih 10 programının ikinci sıradaki tartışmalı ve hassas konusu Türkiye ile Ermenistan arasında günümüzde de büyük sorun olmaya devam eden ve her yıl 24 Nisan’da Türkiye’nin başının ağrmasına neden olan Ermeni meselesidir. Harem, Tarih 10 programında tartışmalı ve hassas olarak üçüncü sırada belirtilen konudur. Öğretmenler harem konusunun özellikle diziler (Muhteşem Yüzyıl), filmler ve bu kurumu konu edinen romanlardan dolayı sınıflarında tartışmalı ve hassas hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu kaynaklardan edinilen olumsuz bilgilerin öğrenciler üzerinde daha etkili olduğunu ve öğrencilerde oluşan bu algıyı değiştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Tarih öğretmenleri, Sultan II. Abdülhamit ve Osmanlı padişahlarının özel yaşamını bu konuda dördüncü sırada ifade etmişlerdir. Öğretmenler, Sultan II. Abdülhamit’in özellikle Kızıl Sultan mı yoksa Ulu Hakan mı olduğunun sınıflarda tartışmaya yol açtığını belirtmişlerdir. Osmanlı padişahlarının içki içmeleri, çok eşli olmaları, hacca gitmemeleri, Sultan II. Mahmut’un (Gâvur unvanı), V. Murad’ın (mason olduğu iddiası) gibi özel hayatlarına yönelik durumları öğretmenlere göre sınıflarda tartışmalı ve hassas duruma gelebilmektedir.

Devşirme sistemi de diğer konulara göre nispeten daha üst sıralarda belirtilen diğer bir konudur. Osmanlı Devleti ile Safevi Devleti arasındaki mücadelenin Sünni- Şii çatışması olarak görülmesi ve bu konunun özellikle Alevi öğrencilerin bulunduğu sınıflarda hassas hale gelip ele alınmasının zorluğu, İttihat ve Terakki Cemiyeti dönemi, bu cemiyetin ileri gelen yöneticilerinin almış aldığı bazı kararlar yüzünden eleştirilmesi öğretmenler tarafından üst sıralarda ve aynı sıklıkla belirtilen diğer konulardır. Osmanlı Devleti’nin dağılmasını önlemeye yönelik fikir akımları içerisinde yer alan İslamcılık, Osmanlıcılık, Türkçülük, Turancılık ve Batıcılık ile Pontus Sorunu/Rum isyanı yedi tarih öğretmeni tarafından derslerinde tartışmalı ve hassas haline gelen konular olarak ifade edilmiştir. Osmanlı tarihindeki fetih, işgal, cihat ve yayılma kavramları ile Timur-Yıldırım Bayezid arasındaki mücadele ve Osmanlı-Karaman mücadelesi örnekleriyle

belirtilen Türk-İslam devletlerinin birbiriyle mücadele etmesi altışar öğretmen tarafından belirtilen konulardır. Gezi Parkı olaylarından dolayı ülke gündemine gelen 31 Mart Vakası, Osmanlı tarihindeki bazı savaş (93 Harbi, Prut Savaşı, Viyana Kuşatması, Balkan Savaşları), fetih (İstanbul) ve antlaşmalar (Balta Limanı) ile Çelebi Mehmed döneminde meydana gelmiş olan Şeyh Bedrettin İsyanı öğretmenler tarafından orta sınırlarda ve aynı sıklıkla ifade edilen konular olmuştur. Yeniçeri askerlerinin diğer askerlere göre daha fazla olanağa sahip olmaları ve özellikle çıkardıkları isyanlar öğretmenler tarafından tartışmalı olarak görülen diğer bir konudur.

I. ve II. Meşrutiyet dönemi, saray kadınlarının devlet işlerine karışmasından dolayı Osmanlı Devleti'nin duraklama dönemine girmesi (bu konuyu belirten iki öğretmen kız meslek lisesinde görev yapmaktadır), Osmanlı Devleti'nde görülen çeşitli isyan hareketleri (Celali İsyanları, Eyalet İsyanları, iç isyanlar), Osmanlı sınırları içerisinde yaşayan azınlıklarla ilgili sorunlar, Tanzimat ve Islahat Fermanları konuları ise üçer öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Osmanlı Devleti'nin kuruluşu ile ilgili değişik görüşlerin ifade edilmesi ve 400 çadırdan oluşan bir ailenin nasıl büyük bir medeniyet yaratabildiği, matbaanın Osmanlı Devleti'ne gelişinin gecikmesine yönelik düşünceler, Osmanlı Devleti'nde ilk paranın hangi hükümdar döneminde basıldığı, Osmanlı'da hoşgörünün gerçekten olup olmadığı, çeşitli devletlere verilen kapitülasyonlar ile Osman Bey, Mimar Sinan ve Sokullu gibi çeşitli devlet adamlarının etnik/dini menşei konuları ikişer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Devleti eski durumuna getirmek için yapılan ıslahatlar, Cem Sultan Olayı, Jön Türkler, Osmanlı Devleti'nin yıkılma süreci, iskân politikası, Lale Devri ve cariyeye hukuku ile ilgili tartışmalar ise birer öğretmen tarafından belirtilen konulardır. Tablo 4.11'te belirtilen konuların tamamı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin ağırlıklı olarak yine dini ve milli hassasiyetlere sahip olan konuları ifade ettikleri ve bu konuların sınıf ortamında tartışmalı ve hassas duruma gelmesinde de dini inanışların en önemli etken olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin Tarih 10 dersinde tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konulara yönelik olarak belirttikleri görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“Tarih 2’de özellikle Fatih Sultan Mehmet dönemi ile başlayan bu kardeş katli meselesi. Yine geçen yıl oldu mesela. I. Ahmet [III. Mehmet] zamanında oradaki 20 [19] şehzadenin eşleri ve çocuklarıyla beraber katledilmesi olayı ki yani ben hem Murat*

*Bardakçı'nın, hem İlber Ortaylı'nın, hem Halil İnalçık'ın kaynaklarından alıp söyledim. Öyle kafadan, işkembeden söylemiyoruz. Dedim ki bu uygulama ilk başta belki çok halis niyetlerle çıkmış olabilir ama neticeye bakın...adam [şehzade] üç yaşında şu elimdeki bademi yiyeyim veya şu elimdeki ekmeği yiyeyim sonra öldürün diyor. Anne memesinden kaldırılıp öldürülenler de var...bunu anlattık ooo hocam işte siz bunu kötülüyorsunuz...” (EÖ1 YYG)*

*“Kardeş katli en büyük meselelerden birisi...çocuklar bu konuda iki gruba ayrılıyor. Devletin bekası için fark etmez, gerekirse bir kişi de değil, 10 kişi de, 100 kişi de öldürülür diyenler var. Bir kısmı da mesela dinimizin emridir, haksız yere bir kişiyi öldürmek bütün insanlığı öldürmek gibidir diyor” (EÖ15 YYG)*

*“Bir de en çok bilinen konulardan biri kardeş katli meselesi...Bunu öğrenciler empati yaparak, kendilerini kardeşini öldüren sultanın yerine, oğlunu boğduran padişahın yerine koyarak bunun insani bir şey olmadığını [düşünüyorlar]...Bir dünya egemenliğinin burada tartışma konusu olduğunu gözden kaçırıyorlar” (EÖ16 YYG)*

*“Ermeni olayları var. Burada değil de İstanbul'da Ermeni öğrencilerim oldu. Onlar, bizim aileler bu işe kalkışmamış, neden hepimiz suçlanıyoruz? Ermeni olmak suç mu? gibi ifadeler kullanıyorlardı” (BÖ8 YYG)*

*“Bence 2 tane var. Ermeni ve Pontus Sorunu. Ermeni Sorunu bizden kaynaklanan bir sorun değil. Her yıl uluslararası alanda bunlar gündeme getirildiği için belirli tarihlerde, 24 Nisanlarda tartışıyoruz...” (EÖ38 YYG)*

*“Harem çok büyük sıkıntı yaratıyor...Haremin ne olduğunu, ne olmadığını öğrenciye anlatmaya çalışıyoruz. Ne var ki okuduğu romanlardan, izlediği filmlerden etkilenerek bir harem hayali kuruyor, tahayyül ediyor...onu tarihi bir bilgiymiş gibi getirebiliyor size. Hocam şurada okudum şöyleydi. Bir başkası kalkıp hayır haremde öyle olur mu ben başka yerde okudum...Daha değişik bir romandan, daha değişik bir fikir yapısına sahip olan yazarın romanından okuduğu zaman da hayır haremde öyle şeyler olmuyormuş, söylemiş dediği zaman öğretmen burada devreye giriyor girmesine de öğretmenin elinde de hareme dair çok net, sağlam kaynak olmadığı için belki öğrenci bundan tatmin olamayabiliyor” (EÖ26 YYG)*

*“Haremde özellikle son dönemde artış oldu. Hem merak konusu, hem tartışma konusu ki harem de bildiğimiz o müstehcen şekliyle hep insanların gözünde veyahut da*

*çocukların kafasında canlanıyor....aslında bu diziler çok tartışmaya yol açtı...” (EÖ39 YYG)*

*“...Özellikle II. Abdülhamit, biraz son döneme yakın olması hasebiyle bir de hakkında bir sürü yayın olması dolayısıyla genelde çocukların ayrıştığı konulardan birisi...” (EÖ34 YYG)*

*“Padişahların özel hayatları” (EÖ52 AUA).*

*“...II. Mahmut’a Gâvur Mahmut denmesiyle başlıyoruz Sened-i İttifak’tan bu güne padişahlar sorgulanıyor” (EÖ43 YYG)*

*“Ondan sonra Yavuz Sultan dönemi...diyoruz ki Safeviler Türk devleti ama onlar Şii burası Sünni. Bu ikisinin ayrımını yapmak...Yavuz Sultan Selim’in Doğu, Güneydoğu’da Alevi Türkmenler üzerinde uyguladığı hareketten bahsediyorsun. Şimdi bunu izah etmek de çok zor” (EÖ13 YYG)*

*“Devşirme sisteminin gerekli olup olmadığı” (EÖ56 AUA)*

*“Yeniçeri Ocağı, devşirme sistemi. Hani Osmanlı’da hoşgörü vardı? Neden bu insanların dini değiştirilmiş? gibi sorular gelebiliyor” (BÖ1 YYG)*

*“Bunun haricinde İltihat Terakki yöneticilerinden Cemal, Talat ve Enver Paşa’nın vatan haini, Alman hayranı gibi yaftalar vurularak eleştirilmesi” (EÖ59 YYG)*

*“...İslamcılık ve diğer fikir akımlarının başarı ya da başarısızlıkları yine tartışmalı konular arasındadır” (BÖ22 AUA)*

*“Ondan sonra Şeyh Bedrettin konusu...**Varidat** isimli eseri kitap [ders kitabı] çok yazmıyor ama Varidat’ı ben okudum. Varidat’taki Şeyh Bedrettin’in hayat serüvenini yani Kum kentinden tutun Irak’taki Bağdat’tan çıkın, El-Ezher’de okumasından, Mısır’a gitmesi. Burada eğitim aldıktan sonra Osmanlıya dönüp de kadı olması, belli bir seviyeye gelmesi...Halil İncalcık’ın onunla ilgili de bir fikri vardır, İlber Ortaylı da bunu destekliyor...bir de Ocak’tan mıydı? İstanbul Üniversitesi’ndendi sanırım bu konu ile ilgili uzman. Onun yazdığı kitaptan okudum. O da çok hakikaten doyurucu. Onun da mesela fikirleri aynı doğrultuda. Ahmet Yaşar Ocak öyle olması lazım. O kitabında diyor ki Varidat’ın bize ulaşan en yeni nüshası 100 senelik. Yaşanan olaylardan 100 sene sonra yazılmış bir kitaptır diyor. Dolayısıyla sonradan [bazı] şeyler katılmıştır. Çünkü diyor Varidat’ın diğer bölümlerinde İslam’la ilgili tezat hiçbir şey yok. Sadece*

söylenen, işte söylenen bir fikir var ya Şeyh Bedrettin ile ilgili, kadın hariç her şey ortaktır. Bu diyor katılmıştır kitaba. Osmanlı'da Şeyh Bedrettin olayı öyle bir itikadi konudan değil de siyasi bir konudan kaynaklanmıştır diyor. O da Ulü'l-Emre itaat konusudur. Şimdi ders kitabı onu öyle yazmıyor diyor ki dini görüşlerinden dolayıdır. Dini görüş derken de açmamış konuyu. Onu bu şekilde destekleyince çocuk ha diyor dini görüş demek yani abdest, namaz, oruç. Bunun gibi değil de itaat konusuyla ilgilidir...öldürülürken söylediği sözler var kitaplarda yazıyor. Ders kitaplarında yazmıyor da keşke yazsalar...güneş batarken bile kızarır. Kadı soruyor, diyor ki Şeyh Efendi niye yüzün kızardı. Diyor ki güneş bile batarken kızarır. Yani zeki bir insan, donanımlı bir insan. Ama ölürken bile hakikaten bilgisini ve donanımını böyle anekdotla aktarabilen bir insan. Hoşlarına gidiyor çocukların...” (EÖ12 YYG)

“Yani düşün bir Osmanlı tarihinin kuruluşunu bile tartışabilirsin. Biri 1299 demiş biri 1301 diyor. Yani biri para Osman Bey zamanında basılmış diyor biri Orhan Bey zamanında” (EÖ57 YYG)

“Sokullu bizim mi, Mimar Sinan Ermeni mi, Osman Bey Müslüman mı?” (EÖ23 AUA)

“Kanuni'nin Fransızlara kapitülasyon verirken gereğinden fazla müsamahakâr davranması” (EÖ31 AUA)

#### **4.7.3. Tarih öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri**

Tarih öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular Tablo 4.12'de frekans ve yüzdeleri ile birlikte verilmiştir.

Tablo 4.12.

*Tarih Öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Cumhuriyet döneminde yapılan inkılâplar	38	19
Atatürk ilkeleri	31	15
Sultan Vahdettin'in vatan haini olup olmadığı	24	12
Şeyh Sait isyanı	16	8
Mustafa Kemal'in özel hayatı	11	5
İstiklal Mahkemeleri ve uygulamaları	9	4
Lozan Barış Antlaşması'nın başarı/başarısızlık oluşu	8	4
Mustafa Kemal'in Kurtuluş Savaşı'ndaki rolü	8	4
Çerkez Ethem'in isyanı ve vatan haini olup olmadığı	5	2
Mustafa Kemal ile Milli Mücadele komutanları arasındaki sorunlar	5	2
İnönü Savaşları	4	2
Çok partili hayata geçiş denemeleri	3	1
Demokrasi olgusu	3	1
Enver Paşa'nın bazı uygulamaları	3	1
Osmanlı hanedanının yurt dışına gönderilmesi	3	1
Türkiye'nin bazı devletler ve komşularıyla ilişkisi	3	1
Çanakkale Savaşı	2	1
Menemen Olayı	2	1
Mustafa Kemal'e suikast girişimi	2	1
Milli varlığa düşman cemiyetler	2	1
Arapların Türklere ihanet edip etmediği	2	1
Cumhuriyetin kuruluş dönemindeki bazı siyasi ve sosyal olaylar	2	1
Osmanlı Devleti'nin 1. Dünya Savaşı'na girmesi	2	1
Diğer	15	7
<b>Toplam</b>	<b>203</b>	<b>100</b>

Tarih öğretmenlerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular cumhuriyet döneminde çeşitli alanlarda yapılan inkılâp hareketleridir. Öğretmenler sırasıyla harf inkılabı (21), kılık kıyafet/şapka inkılabı ile halifeliğin kaldırılması (18), saltanatın kaldırılması (6), tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması (5), medreselerin kapatılması, 1924 Anayasası'ndan devletin dini İslam'dır maddesinin çıkarılması ve hafta sonu tatilinin cuma gününden pazar gününe alınması (3), Miladi Takvim ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünün (1) derslerinde tartışmalı veya hassas duruma geldiklerini belirtmişlerdir. 14 öğretmen ise herhangi bir inkılâp ismi belirtmeden genel olarak inkılaplar ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlere göre İnkılâp Târîhi derslerinde ikinci sırada tartışmalı ve hassas hale gelen konu Atatürk ilkeleridir. Bu ilkelerden laiklik (23), Milliyetçilik (13), Devletçilik (4) ve Cumhuriyetçilik (2) öğretmen tarafından ifade edilmiştir. İki öğretmen ise herhangi bir ilke belirtmeden Atatürk ilkeleri ifadesini kullanmıştır.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde üçüncü sırada tartışmalı ve hassas hale gelen konu Sultan Vahdettin'dir. Öğretmenler, özellikle Sultan Vahdettin'in (vatan haini olup olmadığı (13) ve bununla bağlantılı olarak Mustafa Kemal'in Samsun'a Vahdettin tarafından gönderilip gönderilmediği (5) hususlarının derslerde tartışmalı ve hassas hale geldiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre Şeyh Sait İsyanı bu derste dördüncü sırada tartışmalı ve hassas hale gelmektedir. Öğretmenler, Şeyh Sait'in vatan haini olup olmaması ile olayın gerçekte ders kitaplarında anlatıldığı gibi gerçekleşip gerçekleşmediğinin (İngiliz desteği) hususlarının konuyu tartışmalı ve hassas duruma getirdiğini düşünmektedirler. Mustafa Kemal'in özel hayatı tarih öğretmenleri tarafından beşinci sırada belirtilen hassas konudur. Öğretmenler özellikle öğrencilerin Mustafa Kemal'in içki içmesi ile ülkeyi içki masalarında yönettiğine dair aile ve toplumdan edindikleri bilgilerden dolayı bu konunun derslerinde tartışmalı ve hassas hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu konuda sınıfta görüş ayrılıkları yaşandığını, bazı öğrencilerin bunu normal karşıladığını, bazılarının bunu yanlış bulduğunu, bazı öğrencilerin ise bu durumu kabullenmediğini vurgulamışlardır. Bir öğretmen ise Mustafa Kemal'in doğum tarihinin net olarak bilinmemesinin de derslerinde soru yarattığını belirtmiştir. Tarih öğretmenlerinin bu hususta nispeten üst sıralarda belirttikleri diğer bir konu İstiklal Mahkemelerinin aldığı kararlar ile bu kararlar sonucunda yapmış olduğu uygulamalardır.



Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarı mı yoksa başarısızlık mı olduğu ile bazı Milli mücadele komutanlarının Kurtuluş Savaşı'nda dışlanarak Mustafa Kemal'in İnkılâp Tarihi dersinde ön plana çıkarılması öğretmenler tarafından nispeten üst sıralarda ve aynı sıklıkla ifade edilen görüşlerdir. Çerkez Ethem'in isyanı ve bununla bağlantılı olarak vatan haini olup olmadığı ile Mustafa Kemal ile Kazım Karabekir, İsmet İnönü, Rauf Orbay, Refet Bele, Fevzi Çakmak gibi Milli Mücadele komutanları arasında yaşanan sorunlar beşer öğretmen tarafından belirtilen konular olmuştur. Dört öğretmen ise İnönü Savaşlarını tartışmalı olarak nitelendirmiştir. Bu konuda bir öğretmen öğrencilerinin İnönü Savaşları'nı bir başarı olarak görmediğini, bir öğretmen ise öğrencilerden İnönü Savaşları'nın gerçekten olup olmadığına yönelik sorular geldiğini belirtmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki çok partili hayata geçiş denemeleri, demokrasi olgusu, Enver Paşa (Osmanlı Devleti'ni 1. Dünya Savaşı'na soktuğu düşüncesi, Alman hayranlığı, Sarıkamış Harekatı'ndaki hataları, vatan hainliği), Osmanlı hanedanının yurt dışına gönderilmesi kararının alınması ve Türkiye'nin Yunanistan, Ermenistan ve İran gibi bazı devlet ve komşularıyla ilişkisi konuları üçer öğretmen tarafından tartışmalı ve hassas olarak nitelendirilmiştir.

Çanakkale Savaşı ve bu savaşta yer alan kahramanlar, Türkiye'nin çok partili hayata geçişini geciktiren Menemen Olayı, Mustafa Kemal'e yapılan suikast girişimi, Milli varlığa düşman cemiyetler (Teali İslam Cemiyeti, Kürt Teali Cemiyeti), 1. Dünya Savaşı'nda Arapların Türklere ihanet edip etmediği, cumhuriyetin kuruluş dönemindeki bazı siyasi ve sosyal olaylar (inkılâp hareketlerine karşı çıkan isyanlar) ile Osmanlı Devleti'nin 1. Dünya Savaşı'na girmesine yönelik tartışmalar öğretmenler tarafından alt sıralarda ve aynı sıklıkla belirtilen konulardır. Tarih öğretmenleri İnkılâp tarihi derslerinde tartışmalı ve hassas gördükleri diğer konuları birer kez dile getirmişlerdir. Bu konular Osmanlı idarecilerine dair bazı söylemler, 1. Dünya Savaşı öncesinde yapılan gizli antlaşmalar, Yunanistan ile yaşanan adalar sorunu, Lozan Barış Antlaşması'nda çözüme kavuşturulamayan Fener Rum Patrikhanesi, Damat Ferit ve İstanbul Hükümeti'nin vatan haini olup olmadıkları, cumhuriyet dönemindeki isyanların bastırılmasında etkili olan Tahrir-i Sükûn Kanunu ile Milli Mücadele döneminde meydana gelen ayaklanmalardır. Ayrıca dört öğretmen isim vermeden genel anlamda İnkılâp tarihi konularını, üç öğretmen ise Milli Mücadele dönemini tartışmalı ve hassas olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Anlaşılacağı üzere öğretmenler tarafından bu ders

programında olup sınıf ortamında tartışmalı ve hassas duruma geldiği belirtilen konularda da ağırlıklı olarak dini ve milli hassasiyetler ön planda olmuştur. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“...İşte aklıma geliyor şimdi Harf İnkılâbı...öğrenci hemen itiraz ediyor...öyle bir ön yargı geliyor. Öğrenciye şöyle öğretmişler. Osmanlıca okumaya devam etseydik biz gayet rahat bir şekilde Kur'an'ı anlardık...diyorsun ki hayır Osmanlıca dediğin dil Arapça değildir...Arapçayı anlamazsın...ama şunu eleştirebilirsin. Hocam bir günde tarihimizden koptuk mu? Ertesi sabah kalktığımızda bütün bağımızı kopardık mı geçmişimizden? Niye Atatürk keskin bir şekilde ertesi gün bütün gazetelerde bir kelime bile Osmanlıca yazı yazdırmadı? Ben bunu açıyorum, öğrenci eleştiriyor, savunuyor... Bu sıkıntı” (EÖ13 YYG)

“...Halifeliğin kaldırılması gerekli miydi, değil miydi? Bugün niçin Katoliklerin bir Papa'sı var, İslam dünyasının bir Halife'si yok? şeklinde bu konu tartışılıyor...[Bu konuları işlerken bölünmeler oluyor mu? araştırmacı] Valla oluyor...halifeliğin kaldırılmasını savunan öğrenciler olduğu gibi kaldırılmaması şeklinde fikir belirten öğrenciler de oluyor...” (EÖ29 YYG)

“...Şapka meselesindeki isyanlar çok geliyor...Bunun altında yatan nedenler...Ya da o günkü şartlarda devlet neden şapkada ısrar etti? İnsanlar neden şapkaya karşı bir isyanda bulundu? Sebepleri neler?” (EÖ12 YYG).

“...özellikle devrimler konusunda büyük problemler var...mesela laiklik konusunda tartışmalar var...özellikle dini boyuttan dolayı tekke ve zaviyelerin kapatılması konusunda [tartışmalar oluyor]” (EÖ39 YYG)

“İlkelerden örneğin laiklik konuşuluyor...Şimdi 1928'de devletin dini İslam'dır maddesi anayasadan çıkarıldı diyoruz. Ona takılıyorlar. % 99'u Müslümansa niye çıkarttılar? Ve o zaman laikliği biraz dine karşı olarak görüyorlar” (BÖ25 YYG)

“Evet. Özellikle son dönemlerde “milliyetçilik” kavramı. Halen bazı öğrencilere kavratamadığımız “laiklik” kavramının tam anlamıyla ne olduğunu bilmeyip sınıf ortamında tartışma çıkaran öğrenciler oluyor” (BÖ22 AUA)

“Mustafa Kemal'in Samsun'a Vahdettin tarafından Milli Mücadeleyi başlatmak için gönderilip gönderilmediği, Sevr-Lozan mukayesesi...” (EÖ38 AUA)

“Vahdettin hain mi, değil mi? Bazı öğrenciler de İngiltere gibi olamaz mıydık diye soruyor...Göstermelik olarak Osmanlı hanedanlığı devam ettirilemez miydi? gibi sorular geliyor” (BÖ1 YYG)

“...Şeyh Sait İsyanı. Bu konuda Kürt kökenli öğrencilerin tavrı” (EÖ31 AUA)

“...[bazı öğrenciler] Hocam Atatürk içki içiyormuş, içki masasında önemli kararlar alıyormuş doğru mu?...ama bir kısım da içmiyor, onun yaptığı her şey doğrudur öyle bir şey yapmaz [diyor]. Özel hayatın derse yansımaları olabiliyor” (EÖ15 YYG)

“Osmanoğulları'nın yurt dışına gönderilmesi meselesi” (BÖ12 AUA)

“...Menemen Olayı, hatta 31 Mart Vakası...Bazı öğrenciler Atatürk'ün tarih içerisinde, bu ders içerisinde, çok ön plana çıkarılmasını eleştirebiliyorlar” (EÖ16 YYG)

“İstiklal mahkemeleri yanlış kararlar verdi mi?” (EÖ23 AUA)

“İnkılâp tarihinde 2023 ile bağlantılı olarak çocukların en fazla üzerinde durduğu konu Lozan Antlaşması'nı imzalayan kişileri yargılama...Lozan başarı mı, hezimet mi noktasında...kaynak olarak dışarıdan aldıkları daha fazla diyoruz ya. İşte haber kanalları, şunlar, bunlar. Artık nerden alıyorlar bilmiyorum? 2023'teki bizim petrol bölgeleri ile ilgili baskı ortadan kalkacak, petrol çıkacak, biz zenginleşeceğiz. 2023 Türkiye'yi dünya devleti yapacak, Osmanlı gibi olacak gibi algılar var. Diğer taraftan mesela Lozan'ı makul davranıp değerlendirenler de var. Diyorlar ki o dönemde zaten her şeyi kaybetmişiz, yapacak başka bir şey yoktu. Onun için yapmamız gerekiyordu, yaptık. Bu da tartışma ortaya çıkarıyor” (EÖ47 YYG)

“Lozan konusu var. Lozan'da da çocuklar diyor ki hocam çok toprak kaybettik. Oradaki hükümet istediklerini elde edemedi. Kadir Mısıroğlu'nu gündeme getiriyorlar. Çevre çok etkiliyor öğrencileri. İster istemez gruplar oluşuyor” (BÖ19 YYG)

“Bundan 3-5 yıl önceye kadar kitaplarımızda işte Çerkez Ethem Olayı'nı anlatırken Asi Ethem, işte Hain Ethem gibi ifadeler kullanırdık. Şimdi şöyle bir çelişki doğuyor. Üç buçuk yıl bu adam Yunanlılarla savaşmış, mücadele etmiş, kardeşlerini bu uğurda şehit vermiş. Bunu anlatıyoruz, birden ortadan kırılma oluyor. İkinci gün diyoruz ki hain. Peki, bu üç buçuk yıldır hain değildi de bir günde mi hain oldu? Bu konu bence aydınlatılması gereken hassas bir konu” (EÖ1 YYG)

*“Mustafa Kemal ile İsmet İnönü'nün arasının açılması, Mustafa Kemal'in yakın arkadaşlarıyla ilişkisinin bozulması” (BÖ24 YYG)*

*“Örneğin işte İnönü Savaşları'nın olup olmadığını genelde bize soruyorlar. Bu da biraz şeyle alakalı diye düşünüyorum...[x] ortamına giren çocuklarımız genelde bunu çok sorguluyorlar. Benim dikkatimi çeken bir durum bu. Hocam 2. İnönü Savaşı olmamıştır diyor [x kişisi] şeklinde genelde bize sorular geliyor” (EÖ34 YYG)*

*“...Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası meselesi var. Veya işte çok partili hayata geçişte yaşanan sıkıntılar...bu kategorinin içerisine koyulabilecek konular” (EÖ1 YYG)*

*“Bunun haricinde İttihat Terakki yöneticilerinden Cemal, Talat ve Enver Paşa için vatan haini, Alman hayranı gibi yaftalar vurularak bunların eleştirilmesi veya özellikle Enver Paşa'ya Sarıkamış Harekatı'ndan dolayı [yapılan] eleştiriler” (EÖ59 YYG)*

*“...diyorsun ki Teali İslam Cemiyeti. İşte amacı nedir? Halifelige, dine bağlı olarak ülkeyi bölmek. Çocuk eğer dini, mistik değerleri varsa, inançlı biri ise bunun neresi zararlı diyor...” (EÖ50 YYG)*

*“1. Dünya Savaşı'na girmemiz...En tartışmalı [konular] bunlar” (EÖ43 YYG)*

#### **4.7.4. Tarih Öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular ile ilgili görüşleri**

Bu bölümde son olarak, araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programında tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular Tablo 4.13'te frekans ve yüzdeleri ile sunulmuştur.

Tablo 4.13.

*Tarih Öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Programında Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Adnan Menderes'in özel hayatı ve idamı	14	19
Darbeler	10	14
Demokrat Parti dönemi ve bazı uygulamaları	7	10
Tek Parti dönemindeki bazı uygulamalar	6	8
İsmet İnönü dönemi	5	7
Çok partili hayata geçiş	5	7
Yakın dönem tarih konularının çoğu	4	6
Türkiye'nin 2. Dünya Savaşı'na girmemesi	3	4
ABD'nin Irak ve Afganistan'ı işgali	2	3
Soğuk Savaş dönemi	2	3
Adolf Hitler ve Yahudi soykırımı	2	3
Türkiye'de öğrenci hareketleri ve sağ-sol olayları	2	3
Diğer	10	14
<b>Toplam</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Tarih öğretmenlerinin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde en fazla tartışmalı ve hassas gördüğü konu Adnan Menderes'tir. Öğretmenler, Adnan Menderes'in özel hayatının, yargılanmasının ve özellikle idam edilmesinin derslerde tartışmalı ve hassas hale geldiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre, ÇTDT dersinde ikinci olarak tartışmalı ve hassas hale gelen konu 1960 ve 1980 darbeleridir. Bu konuda üçüncü sırada dile getirilen konu Demokrat Parti ve bu parti döneminde meydana gelen 6-7 Eylül Olayları, Köy Enstitüleri'nin kapatılması ve Türk askerinin Kore Savaşı'na gönderilmesi olaylarıdır. Öğretmenler tek parti/CHP dönemindeki ezanın Türkçe okunması, camilerin ahıra dönüştürülmesi, Kur'an-ı Kerim'in okunmasının yasaklanması, ki bu konular programda yoktur, ve Varlık Vergisi gibi bazı uygulamaları dördüncü sırada belirtmişlerdir. İsmet İnönü dönemi ve çok partili hayata geçiş de nispeten üst sıralarda tartışmalı ve hassas konular olarak dile getirilmiştir. İsmet İnönü

döneminin tartışmalı ve hassas hale geldiğini belirten bir öğretmen ayrıca bu durumun nedenini tıpkı Atatürk döneminin tartışmalı ve hassas hale gelmesinde etkili olan din faktörü ile açıklamıştır. Dört öğretmen de genel olarak yakın dönem tarih konularının çoğunun tartışmalı ve hassas olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'nin 2. Dünya Savaşı'na girmemesi durumu ÇTDT dersinde tartışmalı ve hassas olarak görülüp üç öğretmen tarafından orta sıralarda belirtilen bir konudur.

ABD'nin Irak ve Afganistan'ı işgali, Soğuk Savaş, Adolf Hitler'in Yahudi soykırımındaki rolü ve Türkiye'deki sağ-sol olayları ve bununla bağlantılı olarak gerçekleşen öğrenci hareketleri ikişer öğretmen tarafından ifade edilen konular olmuştur. ÇTDT tarihi dersi öğretim programında tartışmalı ve hassas olarak görülen diğer konular birer öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Bu konular, SSCB'nin dağılması ve Türk Cumhuriyetleri'nin bağımsızlığını kazanması, Rusya'da meydana gelen Bolşevik İhtilali ve bununla bağlantılı olarak Türklere uygulanan asimilasyon politikası, ABD'nin Hiroşima'ya atom bombası atması, İsrail devletinin kuruluşu, 11 Eylül'de ABD'deki ikiz kulelere saldırı, 2. Dünya Savaşı'nda meydana gelen Pearl Harbor Saldırısı, Türkiye'nin uzun yıllardır uğraştığı Kıbrıs Sorunu ve II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'de meydana gelen gelişmelerdir. Araştırma grubunda yer alan 4 öğretmen yukarıda ifade edildiği gibi yakın dönem tarih konularının büyük çoğunluğunu tartışmalı ve hassas olarak gördüğünü ve 3 öğretmen de en fazla tartışmalı ve hassas konunun ÇTDT dersinde olduğunu belirtmesine rağmen öğretmenler en az tartışmalı ve hassas konuyu bu ders için belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu durumun en önemli nedenleri, ÇTDT dersinin son sınıfta olmasından dolayı öğrencilerin daha çok YGS ve LYS sınavlarına odaklanmaları, ikinci dönem rapor aldıkları için okula gelmemeleri, bununla bağlantılı olarak müfredattaki konuların büyük çoğunluğunun işlenememesi ve görev yapılan bazı okul türlerinde öğrencilerin girecekleri sınavlarda bu ders alanından soru çıkmamasıdır. Öğretmeler ayrıca bu dersin daha alt sınıflarda olmasını gerektiğini vurgulamıştır ve bu gerçekleşirse hem bu ders programında yer alan önemli konuların işlenebileceğini hem de bu konularla ilgili uygun tartışmalar yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ile ilgili olarak belirttikleri konularda da öğrenciler tarafından dini ve milli hassasiyetlerin ön planda tutulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

“...50-60 döneminde özellikle...Demokrat Parti konusunda sıkıntı olabiliyor. Çok partili hayata geçişte, yine Adnan Menderes konusunda anlaşmazlık olabiliyor... İkinci Dünya Savaşı yıllarında Hiroşima'ya bomba atılması meselesini de çocuklar bir [kere] tartışmışlardı...ama şunu söyleyeyim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin bence 12.sınıfta olmaması lazım...ikinci dönem öğrenciler hiç gelmiyor...sadece birinci dönem. Orda da sadece yazılıya giriyorlar, bir kısmı da rapor alıyor...” (EÖ15)

“İsrail'in kuruluşu ve sonuçları yine bolca tartışılan bir mevzu. Tabi Demokrat parti dönemi. Demokrat Parti ile birlikte işte 1960 Darbesi ve bu darbeden sonra da idamlar tartışılıyor. Bunun gereksiz olduğu, nedensiz olduğu veya bir başka partinin organizasyonu ile gerçekleştirildiği, dolayısıyla haklarının yendiği söyleniyor. Menderes ve dönemi de bu açıdan bolca tartışmalar içerisinde. İsmet İnönü de tabi tartışılan devlet adamlarımızdan bir tanesi. İsmet İnönü'nün tartışma konusu yine Atatürk de olduğu gibi din bağlamı...” (EÖ26 YYG)

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde 2. Dünya Savaşı'na girse miydik, girmese miydik? Bir de şu Varlık Vergisi var...özellikle darbeler. Ki Adnan Menderes'in asılması...tartışmalı. Aslında en çok tartışmalı konu da Çağdaş'ta...Irak'a Amerika niye girdi, Afganistan'a niye girdi? 11 Eylül saldırılarını kim yaptı... [Niye bu derste tartışma daha çok çıkıyor? araştırmacı]...günümüze daha yakın, güncel... (EÖ39 YYG)

“...öğrencilerde Menderes'e haksızlık yapıldığı fikri var. Tabi bizim Erzurum...biraz daha...muhafazakâr...olduğu için hep o tarzda tartışma açılıyor...belki de en fazla müsait olan Ç.T.D.T ama öğrenci genellikle sınava yöneldiği için 12.sınıf öğrencisi bu konulara pek fazla girmiyor. Aslında bu konular daha alt sınıflarda olsa günümüzle...bağlantılı olduğu için çok uygun tartışma ortamları çıkabilir. ama 12.sınıf öğrencisi...öğretmen bir an önce şu konuyu anlatsa da bitse [anlayışına sahip]...12.sınıf öğrencisi zaten bu dönem gelecek...ondan sonra belki hiç göremeyeceksin...en önemli ders ama yeri uygun değil...” (EÖ21 YYG)

“Ezanın Türkçe okunması gündeme geliyor. Soru olarak yani yoksa ben onu zaten müfredatta olmadığı için gündeme getirmem...polemik yapmak için değil de bir şeyler katmak için onu söylüyorum” (EÖ43 YYG)

“Mesela Nazi katliamında biraz soru işaretleri var, Hitler konusunda. En çok tartışıkları genelde o oluyor” (BÖ18 YYG)

“...Özellikle 1950’lerde Rumlarla çıkan problemler, 6-7 Eylül Olayları var...” (EÖ50 YYG)

“...çocukların en çok sorguladığı konu Kore. Kore Savaşı’na biz neden asker gönderdik? Bunun karşılığında ne oldu? Bu bizim için iyi midir, kötü müdür?” (EÖ34 YYG).

“Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinin konularının çoğunluğu” (BÖ13 AUA).

#### 4.8. Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Yer Verilmeyen Tartışmalı ve Hassas Konulara Yönelik Görüşleri

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerine sizce tarih öğretim programlarında bütün tartışmalı ve hassas konulara yer verilmekte midir sorusu da yöneltilmiştir. 21 tarih öğretmeni bu soruya hayır yanıtını vermiş, iki öğretmen bütün konulara yer verildiğini ancak bu konularla ilgili yeterli bilgi verilmediğini, bir öğretmen yer verilse de tartışmalı bir şekilde ele alınmadığını, bir öğretmen ise resmi bakış açısıyla sunulduğunu ifade etmişlerdir. Tarih öğretmenlerinin programlarda yer almadığını düşündükleri tartışmalı ve hassas konular Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo 4.14.

*Tarih Öğretmenlerinin Tarih Öğretim Programlarında Yer Verilmediğini veya Tartışmalı Bir Şekilde Yer Almadığını Düşündükleri Konular*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Dersim Olayı	24	23
Kardeş katli uygulaması	6	6
Harem	6	6
Darbeler	6	6
Atatürk ilke ve inkılâpları	4	4
Çerkez Ethem’in isyanı ve vatan haini olup olmadığı	4	4
İnkılap hareketlerine gösterilen tepkiler	3	3
Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki bazı isyanlar	3	3
Şeyh Sait İsyanı	3	3
Devlet adamlarının özel hayatı	3	3



Tablo 4.14. (Devamı)

Kâzım Karabekir'in Milli Mücadeledeki rolü	3	3
İstiklal Mahkemeleri ve uygulamaları	2	2
Enver Paşa'nın bazı uygulamaları	2	2
Alevilik	2	2
Adnan Menderes'in idamı	2	2
Paşalar arasındaki mücadele	2	2
Diğer	31	29
<b>Toplam</b>	<b>106</b>	<b>100</b>

Tablo 4.14'ün tamamı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin tarih öğretim programlarında yer alan konuları da ifade etmiş oldukları düşüncesinin oluşacağı aşikârdır. Ancak bu durumun nedeni, öğretmenlerin söz konusu tartışmalı ve hassas konulara programlarda yer verilmesine rağmen onların tartışmalı bir şekilde değil tek düze olarak, resmi tarih bakışıyla, taraflı, ayrıntıya inmeden ve etliye sütlüye dokunmadan sunulduğunu düşünmeleridir. Ayrıca kitaplarda bu konular hakkında yeterli bilgi olmadığını ve öğrencilerden soru geldiği için kendilerinin bu konulara değindiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu husustaki görüşleri aşağıda sunulmuştur:

*"...Yavuz Sultan Selim'in İran seferi sırasında Anadolu'daki tedip hareketi de son yıllarda müfredatta yok. Yani Anadolu'da tedbirliği ve düzeni sağlayarak İran'a girdiği anlatılmıyor. İran üzerine sefer yaptı, seferin sebepleri, sonuçları ...kitapların malum anlatım tarzını biliyorsunuz..."* (EÖ16)

*"Konular var ama bizim algıladığımız şekilde değil. İnkılaplar, II. Abdülhamit dönemi tartışmalı şekilde değil de bir format dâhilinde anlatılıyor. Mesela kardeş katli ile ilgili bilgi var ama sadece Fatih döneminde uygulanmaya başlandığı söyleniyor. Harem de öyle. Ama bu uygulamalar, uygulamaların sonuçları ve etkilerine yer verilmiyor. Ya da sonuçta dine dayandırılıyor ama bunun gerekçesi anlatılmıyor. Bu fetvaların ne kadar siyasi olduğu tartışılmıyor. Sonuçta İslam'da suç işlemeden ceza verilmez. Bu kardeşler hangi gerekçe ile öldürülmüş? Suç mu işlemişler? Osmanlı hanedanı İslam'ı yüceltmek için mi çalışmış? Yoksa bazı konularda dini kullanmış mı? Beki bazı okullarda Şeyh*

*Bedrettin olayı da tartışılıyordur. Rumeli kazaskeri bu idam olayına fetva vermemek için hacca gitme bahanesi ile kaçmıştır. Konular var, kardeş katli, harem gibi ama bunun etkileri ve tartışılması gereken noktalar yer almıyor” (EÖ14)*

*“Veriliyor, yer veriliyor ama olması gerektiği şekilde olduğunu düşünmüyorum. Biraz daha resmi tarih bakışında olduğunu düşünüyorum...Mesela kitapta haremle ilgili bilgi hiç yok açıkça söyleyeyim. Kardeş katli ile ilgili hiç bilgi yok. Bu sadece öğretmenin vereceği şeye [bilgiye] bırakılmış...” (EÖ34)*

*“...Dediğim gibi işte darbe konusunda etliye sütlüye karışmadan anlatılmış...darbe yapıldı, bitti. Öğrenci şimdi onu o şekilde görürse tarihin normal bir seyri olarak düşünebilir...” (EÖ57)*

*“...Atatürk ilke ve inkılâplarının tamamı. Ama sanki bu ülkede bu inkılaplar tartışılmıyormuş gibi tek düze anlatılıyor” (EÖ38)*

*“...Mesela Aleviliğe kitaplarımızda yer verilmiyor...hemen hemen yok gibi...” (EÖ21)*

Görüşme yapılan öğretmenlerin tarih öğretim programlarında yer verilmediğini düşündükleri en önemli konu Dersim Olayı olmuştur. Son zamanlarda siyasilerin de sürekli gündeme getirdiği, televizyon programlarında sıklıkla tartışılan bu olay öğretmenler tarafından da en çok ifade edilen konu olmuştur. Öğretmenler kardeş katli, harem, darbeler konularını ikinci olarak ve aynı sıklıkla ifade etmişlerdir. Aslında bu konular programlarda yer almasına rağmen yukarıda belirtildiği üzere öğretmenler bu konuların yeterli ve tartışmalı bir şekilde programlarda yer almadığına inanmaktadır. Atatürk ilke ve inkılapları ile Çerkez Ethem’in isyanı ve bununla bağlantılı olarak vatan haini olup olmadığı öğretmenler tarafından üçüncü sırada ve aynı sıklıkla ifade edilen konular olmuştur. Cumhuriyet döneminde yapılan bazı inkılap hareketlerine (özellikle şapka) gösterilen tepkiler, Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki bazı isyanlar (Ağrı, Sason), Şeyh Sait İsyanı, devlet adamlarının özel hayatı ve Kazım Karabekir’in Milli Mücadele dönemindeki rolü (belki de Erzurumla özdeşleşmesinden dolayı) öğretmenler tarafından diğerlerine göre nispeten daha üst sıralarda dile getirilen konular olmuştur. İstiklal mahkemelerinin uygulamaları, Enver Paşa’nın vatan haini olup olmadığı, Alevilik, Adnan Menderes’in idamı, Mustafa Kemal ile yakın arkadaşları arasındaki paşalar mücadelesi de ikişer öğretmen tarafından programlarda yer verilmeyen konular olarak dile getirilmiştir. Programlarda yer verilmediği düşünülen

diğer konular birer kez ifade edilmiştir. Bu konular arasında cumhuriyet döneminde altı aylık bir sürede Türk sanat müziğinin yasaklanması hadisesi, yakın sayılacak dönemlerde yaşanan 28 Şubat süreci, Maraş Olayları, Sivas Madımak Olayları dikkat çekicidir. Öğretmenlerin bu konulardaki görüşlerinden alıntılar şu şekildedir:

“...şunu da diyorum Tunceli olayları pek yer almıyor...ama günümüzde çok dile getiriliyor. Biz girdik olaya...” (EÖ13)

“Ya mutlaka vardır ama şu an onu düşünüyorum ne olabilir diye? Tunceli olayları olabilir. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi'nde 90'lı yıllarda bir partiye müdahale edilme olayı vardı. Erbakan'a müdahale edilmesi...onlar kapsamlıca bahsediliyor mu mesela?” (EÖ47)

“...Tunceli Olayı kapalı, Şeyh Sait Olayı kapalı, Atatürk'e suikast davası kapalı. Yani sadece 15 kişi öldürülmüş ondan sonra. O 15 kişi de yazmaz kitaplarda...” (EÖ12)

“Tunceli Olayları yok. 6-7 Eylül'den biraz var da öyle net değil...yine şeyler de yok bak onu söyleyeyim...devrimlere karşı çıkan tepkiler. Tepkilerin çıkış sebepleri ve tepkilere devletin verdiği tepkiler. Mesela bir şapka ıslahatı. Diyelim ki şapka olayı anlatılıyor. Yalnız şapkaya karşı nerelerde ne oldu?...buna karşı devletin tutumu ne olmuş?” (EÖ50)

“...aslında birçok hassas konuyu çok güzel vermiş yeni müfredat. Ermeni meselesini güncel ta bu güne kadar getirmiş, birçok boyutuyla vermiş. Ama onun dışındaki hassas konularda böyle uzun uzadıya [bilgi yok]...mesela kardeş katlini şu boyutuyla, bu boyutuyla açıklama yok...” (BÖ25)

“...80 darbesi. İşte şu tarihte oldu, şu hükümet kuruldu, şu hükümet devrildi gibi bölümler var ama onun alt yapısı ile ilgili işte şu siyasi çatışmalar vardı, taraflar şunlardı, şöyle mevzulardan kaynaklanan bir ortama sahip oldu diye ayrıntılı yer almıyor tabi. Dolayısıyla müfredatta yer almayan bu konular da soru olarak geliyor...” (EÖ26)

“...Bunun haricinde Dersim isyanı, Ağrı isyanları gibi özellikle etnik boyutlu çeşitli isyanlar var. Bu isyanlar da hassas olması nedeniyle fazla dikkate alınmıyor...” (EÖ29)

“...Çerkez Ethem olayını halen ben de çok detaylı bilmiyorum. Yani adam niye bir milli kahramanken, mecliste ayakta alkışlarla karşılanmışken vatan haini durumuna düştü?”

*Kendisi, kardeşleri orada var. Mesela Vahdettin'in milli mücadeleye bakışı. Desteği var mı, yok mu? Milli mücadeleye olumlu mu bakıyordu, olumsuz mu bakıyordu? Veyahut da Mustafa Kemal ile karşılıklı olarak birbirleri hakkındaki görüşleri. Orada pek fazla bir bilgi yok...” (EÖ39)*

*“Hayır. İsmet İnönü- Mustafa Kemal arasındaki ilişkiler, Kazım Karabekir-Mustafa Kemal arasındaki ilişkiler...” (BÖ24)*

*“Aslında [yer verilmeyen konular] var. Ben Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde Türkiye'deki olayların yüzeysel geçildiğine inanıyorum. Dersim Olayı, Maraş olayı, Sivas Madımak olayı gibi olaylara fazla değinmiyor. Adnan Menderes'in idamı, darbeler anlatılmış ama yüzeysel verilmiş...” (BÖ8)*

Tarih öğretmenlerine ardından belirttikleri konulara niçin tarih öğretim programlarında yer verilmediği ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15.

*Tarih Öğretmenlerinin Belirttikleri Tartışmalı ve Hassas Konulara Tarih Öğretim Programlarında Yer Verilmemesinin Nedenleri ile İlgili Görüşleri*

<b>Nedenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ülkenin birlik ve beraberliğinin bozulabileceği endişesi	6	14
Resmi tarih anlayışının olumsuz etkisi	4	10
Bu konular üzerinde toplumsal hassasiyetin olması	3	7
Ülkede bu konuların ele alınması için uygun ortamın olmaması	3	7
Eğitim sürecine zarar verileceği endişesi	3	7
Tarihi liderlerin imajının zedeleneceği endişesi	3	7
Bu konuların tabu haline getirilmesi	2	5
Makbul vatandaş yetiştirme politikası	2	5
Bazı konuların üzerinden henüz yeterli zaman geçmemesi	2	5
Bazı yanlışları halka göstermemek ve unutturmak isteği	2	5
Herhangi bir tartışmaya yol açmama düşüncesi	2	5
Diğer	10	24
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>100</b>

Tablo 4.15'in tamamı göz önünde bulundurulduğunda görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin ağırlıklı olarak Dersim olayı ile bağlantılı nedenleri dile getirdiği görülecektir. Öğretmenlerin bu konuda en fazla dile getirdiği görüş ülkenin birlik ve beraberliğinin bozulabileceği endişesidir. Ülkede benimsenen resmi tarih anlayışının neden olduğu olumsuz etkiler öğretmenlerin bu konuda ikinci sırada dile getirdikleri görüş olmuştur. Bu konuların toplumsal hassasiyete sahip olması, ülkede bu konuların ele alınması için uygun ortamın henüz oluşmaması, bu konuların ele alınmasının eğitim sürecine zarar vereceği endişesi ve tarihi liderlerin imajına zarar verme korkusu öğretmenler tarafından üçüncü sırada ve aynı sıklıkla bu konulara tarih öğretim programlarında yer verilmeme nedeni olarak belirtilmiştir. Bu konuların tabu haline getirilerek konuşulmasının, tartışılmasının istenmemesi, hemen hemen bütün ülkelerin tarih eğitimine yüklediği makbul vatandaş yetiştirme misyonu, ülkemizde uzun yıllar çağdaş konuların ele alınmaması için ileri sürülen bazı konuların üzerinden henüz yeterli zaman geçmemesi, bazı yanlışların halka gösterilmemek ve unutturulmak istenmesi ve herhangi bir tartışmaya yol açmama düşünceleri dördüncü sıklıkla ifade edilen düşünceler olmuştur. Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin bu konuda dile getirdikleri diğer düşünceler öğretmenin öğrencilere kendi ideolojisini empoze etme korkusu, ulus devlet anlayışı, statükonun değişmesinin zorluğu, ilgili öğretmenin paşalar kavgası olarak nitelendirdiği Mustafa Kemal ile Milli Mücadele komutanları arasındaki sorunlar gibi bazı konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması, bu konuların sadece akademik dünyada tartışılmak istenmesi ve barışçı tarih anlayışının etkisi ile Ermeniler ve Rumlarla ilgili bazı konulara yer verilmemesidir. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*"...Valla bunun nedenlerini ben şöyle görüyorum...iki tarafın da hatalarının olduğu biliniyor bu konularda. Bu konular tam [olarak] aydınlatılırsa...öbür taraf da diğer tarafın problem ürettiğini [söyleyecek] yine toplumun biraz daha ayrışacağını düşünüyorlar. Korku var"* (EÖ50)

*"...Ya devletin yeniden aynı sıkıntılara düşeceğinden korkuluyor...veya devletin Sünüleştirmek, devletin kafasında oluşturduğu bir tip vatandaş vardı. O vatandaş tipini oluşturmak istiyor. Bu yüzden belli bir uygulamaya gitmiş diye düşünüyorum. Kendine uygun vatandaş yetiştirmek..."* (EÖ15)

“...resmi tarihle ilgili [olduğunu] düşünüyorum. Kendi şahsi fikrim bu...” (EÖ34)

“Çünkü bu konular hassas konular. Toplumda sıkıntı oluşmasını istemiyorlar. Belki de toplumda gruplaşmaları önlemek için devlet izin vermiyor...” (BÖ19)

“...bana göre henüz uygun ortam olmadığı için...Toplumun bakış açısının yeterince gelişmediğini düşünüyorum. O zemin hala oluşmadı...” (BÖ24)

“...Dersim olaylarını anlattığın zaman sınıfta Alevi olabilir onlara karşı bir tepki olabilir ya da onların çevresindekilerin karşı tepkisi olabilir. Çocuklar arasında belki bu tür ikiliklere yol açmamak için, ayrıma yol açmamak için yer verilmediğini düşünüyorum...” (BÖ18)

“...herhalde bunları bir devlet politikası haline getirip, bir tabu haline getirdiğimizden kaynaklanıyor” (EÖ25)

“...Talim Terbiye Kurulu şunu mu düşünüyor. Öğretmenler de sonuçta bu sıralardan çıkmış, lise sıralarından, üniversite sıralarından. Onlar da bir ideolojik pozisyonla gelmiş. Tarihçi olmasına rağmen o pozisyonundan sıyrılamamış, bunları herkes kendi pozisyonuna göre aktarırsa diye düşünüyorlarsa? Ondan dolayı yer verilmiyor olabilir. Tamamen vur abalya demek istemiyorum ama bizde tarih hep ideoloji...” (EÖ13)

“...bunlar öğrencinin kaldıracağı konular değil...belli konular var ki mesela paşalar kavgası. Mustafa Kemal ile yakın arkadaşları arasındaki sorunlar...öğrencinin seviyesinin üstünde bir olay. Biraz daha akademik bilgi gerektiriyor, biraz daha akademik olgunluk gerektiriyor bazı konular...” (EÖ1)

#### **4.9. Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri**

Araştırma kapsamında açık uçlu anket formunun uygulandığı tarih öğretmenlerine derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verip vermedikleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4.16.

*Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Verme Durumlarına Yönelik Görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	55	63
Hayır	13	15
Zaman zaman	7	8
Kısmen	5	6
Güncel siyasi konular dışında evet	3	3
Sınıfın düzeyine göre evet	2	2
Resmi tarih konuları dışında evet	1	1
Cevap vermeyen	1	1
<b>Toplam</b>	<b>87</b>	<b>100</b>

Görüleceği üzere “zaman zaman”, “kısmen”, “güncel siyasi konular dışında evet”, “sınıf düzeyine göre evet”, ve “resmi tarih konuları dışında evet” kategorilerinde yer alan öğretmenler ile “evet” diyen öğretmen sayısı birlikte düşünüldüğünde araştırmada yer alan tarih öğretmenleri büyük oranda (73) tartışmalı ve hassas konulara derslerinde yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak aşağıdaki alıntılarda görüleceği üzere öğretmenlerin bu konulara derslerine yer verirken çeşitli kriterleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer vermelerinde en önemli kriter, konuların müfredatta yer almasıdır. Ayrıca öğrencilerin bu konuları derslerde konuşmaya yönelik talepleri, milli değerler ve hassasiyetler, konunun güncel olmaması, sınıfın düzeyinin uygun olması, resmi tarih konuları dışında olması öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları sınıflarda ele almak için öne sürdüğü diğer kriterlerdir. Derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verdiklerini belirten öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulduğu gibidir:

*“Müfredat konuları içinde geçen tartışmalı ve hassas konular üzerinde durmaya çalışıyoruz. Bazı öğrencilerimizin istekleri, ders ortamına bu konuları kendilerinin de taşımaları yer vermemizin diğer sebebi...” (BÖ26)*

*“Bazen gelen sorular da oluyor. Birlik ve beraberliğimizi güçlendirme noktasından söylemler geliştirmeye çalışıyorum” (EÖ36)*

“Günümüzde siyaset malzemesi olarak kullanılan bazı konulara değinmiyorum. Çünkü öğrenciler arasında bir çatışma ortamının doğmasından çekiniyorum” (EÖ13)

“Milli meselelerimize yönetmelik gereğince olabildiğince yer veriyorum. Ancak güncel siyasi konulara kavga ortamı oluşturmamak için girmiyorum” (EÖ22)

“Kısmen sınıf düzeyini baz alarak yer veriyorum. Sınıf düzeylerinin bu konuları tartışma konusunda yetersiz olduğunu düşündüğümde yer vermiyorum” (EÖ14)

“Evet, yer veriyorum. Fakat genellikle Osmanlı tarihiyle ilgili konularda. Cumhuriyet tarihi ile ilgili konularda “resmi tarih” yaklaşımı dışına çıkmamaya ve konuları kaşımamaya özellikle dikkat ediyorum” ” (EÖ16)

Açık uçlu anket formunda öğretmenlere ardından derslerinizde bu konulara yer veriyorsanız örnekler sunar mısınız sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yer verdikleri tartışmalı ve hassas konular Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17.

*Tarih Öğretmenlerinin Derslerinde Yer Verdikleri Tartışmalı ve Hassas Konular*

<b>Konular</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ermeni meselesi	28	11
Kardeş katli uygulaması	23	9
Cumhuriyet dönemi inkılâpları	23	9
Harem	15	6
Atatürk ilkeleri	13	5
Sultan Vahidettin’in vatan haini olup olmadığı	13	5
Şeyh Sait isyanı	11	4
Devşirme sistemi uygulaması	7	3
İlk insanın yaratılışı ve evrim	7	3
Pontus meselesi	6	2
Kerbela Olayı	6	2
Türk-Kürt tartışmaları	4	2
Hz. Ali-Muaviye mücadelesi	4	2
Sultan II. Abdülhamit ve dönemi	4	2



Tablo 4.17. (Devamı)

Lozan Barış Antlaşması'nın başarı/başarısızlık oluşu	3	1
Darbeler	3	1
Adnan Menderes'in idamı	3	1
Osmanlı hanedanının yurt dışına gönderilmesi	3	1
Devlet adamlarının özel hayatı	3	1
Tanzimat Fermanı	3	1
Türkiye'nin çeşitli ülkelerle ilişkileri	3	1
Dağılmayı önlemeye yönelik fikir akımları	3	1
TBMM'ye karşı çıkan ayaklanmalar	3	1
Milli varlığa düşman cemiyetler	3	1
İstiklal Mahkemeleri	3	1
Mezhepler ve tarikatlar	3	1
Çanakkale Savaşı	2	1
Terör olayları ve çözüm süreci	2	1
Kâzım Karabekir'in Milli Mücadeledeki rolü	2	1
İsmet İnönü dönemi	2	1
Çerkez Ethem'in isyanı ve vatan haini olup olmadığı	2	1
1. Dünya Savaşı ve Osmanlının bu savaşa girmesi	2	1
Osmanlı Devleti'nde Milliyetçilik isyanları	2	1
Türkiye ile Yunanistan arasında yaşanan sorunlar	2	1
İsrail-Filistin sorunu	2	1
Alevi-Sünni olayları	2	1
Mustafa Kemal ile Milli Mücadele komutanları arasındaki ilişki	2	1
Ülkenin genel durumu ile ilgili güncel konular	2	1
Diğer	25	10
<b>Toplam</b>	<b>249</b>	<b>100</b>

Tablo 4.17 incelendiğinde tarih derslerinde en fazla Tarih 10 dersi öğretim programındaki tartışmalı ve hassas konuların ele alındığı görülecektir. Daha sonra sırasıyla T. C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih 9 ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi

dersi programındaki tartışmalı ve hassas konular ele alınmaktadır. Bunun yanında öğretmenler tarih öğretim programında yer almayan Alevi-Sünni olayları, Dersim Olayı, Bediüzzaman Said Nursi ve ülke gündeminde yer alan güncel tartışmalı konuları da derslerinde ele aldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, bazı öğretmenlerin bu konuları ele alarak öğretim programı dışına çıkabildiğini ortaya koymaktadır. Tarih öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdikleri tartışmalı ve hassas konu Ermeni Meselesidir. Ülkemizde her zaman gündemde olan ve tartışılan bir konu olan Ermeni sorunu belki de bölgenin kendine özgü koşullarından dolayı en sık ele alınan konu olmaktadır. Ermeni meselesinden sonra tarih derslerinde en fazla ele alınan konu Tarih 10 öğretim programında yer alan ve özellikle Muhteşem Yüzyıl dizisi ile son dönemlerde ülkemizde sıklıkla konuşulan ve tartışılan kardeş katli konusudur. Öğretmenlerin üçüncü sıklıkla derslerinde ele aldıkları tartışmalı konular cumhuriyet döneminde çeşitli alanlarda yapılan inkılap hareketleridir. Bu inkılâplar içerisinde öğretmenler tarafından en fazla belirtilenler harf ve şapka/kılık-kıyafet inkılâbı olmuştur. Bu inkılâbı sırasıyla Halifeliğin kaldırılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması, hafta sonu tatilinin Cuma gününden Pazar gününe alınması, Miladi Takvim'in kabulü ve Medeni Kanun'un kabulü takip etmektedir. Öğretmenlerin derslerinde sıklıkla yer verdiklerini belirttikleri diğer bir konu da haremdir. Harem de özellikle son dönemlerde ülkemizde yayınlanan bazı dizilerden sonra ülke gündemine giren önemli bir konu durumundadır.

Tarih öğretmenleri Atatürk ilkeleri ile Sultan Vahidettin'i aynı sıklıkta derslerinde ele aldıklarını belirtmişlerdir. Atatürk ilkeleri içerisinde en fazla tartışma ve hassaslığın laiklik ve milliyetçilik etrafında olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Sultan Vahidettin'in özellikle vatan haini olup olmadığı ile Mustafa Kemal'in Samsun'a gönderilmesindeki etkisinin tarih derslerinde gündeme geldiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından nispeten üst sıralarda belirtilen diğer konular İnkılâp Tarihi dersi öğretim programında yer alan Şeyh Sait isyanı, Tarih 10 programında yer alan devşirme sistemi ile Tarih 9 programındaki konularla bağlantılı olarak gündeme gelen ilk insanın yaratılışı/evrim teorisidir. Öğretmenlerin derslerinde yer verdiklerini belirttikleri diğer konuların ifade edilme sıklıkları düşmektedir. Bu konulardan bazıları devşirme sistemi, Pontus sorunu, Kerbela olayı, Hz. Ali ile Muaviye arasındaki mücadeleler, Sultan II. Abdülhamit, Lozan Barış Antlaşması'nın başarı/başarısızlık bağlamında tartışılması, darbeler, Adnan

Menderes'in idamı, Osmanlı hanedanının yurt dışına sürgün edilmesi ve devlet adamlarının özel yaşamlarıdır. Bu konuda belirtmiş olan görüşlerden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“Evet, yer veriyorum. Örneğin Ermeni Meselesini mümkün olduğunca belgeleri ve bilgileri ile ortaya koyan materyallerle anlatmaya çalışıyorum. Yine Sultan Vahidettin ile ilgili kitaplar önererek öğrencilerin gerçek yargılara varmalarını sağlamaya çalışıyorum”* (BÖ27)

*“Kardeş katli, harem, Şeyh Sait isyanı. Öğrencilerin bu konularla ilgili soruları olduğu için cevaplamak gerekiyor. Öğrencilerin yorumlarına yer verir, tarihi bilgiler ışığında açıklamaya çalışırım”* (BÖ20)

*“Evet veriyorum. Genelde güncel konuları tartışıyorum. Harem konusunu öğrenciler merak ettiği için genelde anlatıyorum”* (BÖ28)

*“Özellikle İnkılâp Tarihi dersinde inkılapların ve Atatürk ilkelerinden laiklik üzerinde öğrencilerin soruları ve farklı bakış açıları nedeniyle tartışma ortamında bu konuları ele alıyorum. Dini hassasiyetler nedeniyle farklı tepkilerin ortaya çıkmasına şahit olabiliyorum. Müfredatta yer alması nedeniyle bu konuları gerektiği kadar ele alıyorum...”* (EÖ43)

*“Tarih dersi bu konuların bolca bulunduğu bir ders. Örneğin 11.sınıfların İnkılâp Tarihi dersinde Atatürk inkılâplarını anlatırken öğrenciler toplumsal alanda yapılan hafta sonu tatilinin Cumadan Pazara alınması, Medeni Kanun'un kabulü, rakam, saat, ölçülerde değişiklik [gibi] bazı inkılâpların yapılma sebepleriyle ilgili farklı yorum ve görüş bildirebiliyorlar. Mesela öğrenciler çoğunluğu Müslüman olan bir ülkede neden tatil günü Pazar olarak seçilmiş diyebilmektedir”* (BÖ18)

*“Örneğin Atatürk'ün Samsun'a çıkma konusunda dönemin padişahı Vahidettin tarafından görevlendirilip görevlendirilmediği konusu. İttihatçı subaylar özellikle Enver ve Cemal Paşaların hainlikle suçlanıp suçlanmaması”* (EÖ59)

*“Tarih öncesi devirler konusu işlenirken Hz. Adem'den itibaren insanın ne kadar ilkel olabileceği konusu, insanın tekamülü konusu tartışmalı”* (BÖ9)

*“Örneğin Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarı belgesi mi yoksa başarısız bir antlaşma mı olduğu konusunda sınıf tartışması yapıyoruz. Bu tartışma sırasında*

*öğrenciler Lozan Antlaşması'nın içeriğini ve detaylarını anlama imkânı buluyorlar” (EÖ53)*

*“Mesela bugünkü Türkiye'nin durumu ve bu konunun hassasiyeti ile çıkan haberlerle ilgili konuşabiliyoruz. Türk-Kürt tartışmaları olabiliyor. Bu konuda tartışarak doğru olanı anlatmaya çalıştığımız oluyor...” (BÖ16)*

*“Dersim olayı müfredatta yok ama öğrenciler sorabiliyorlar” (EÖ57)*

*“...Sümerler, Hititlerin veya Kızılderililerin Türklüğü gibi hemen hemen her üniteden örnekler verilebilir” (EÖ23)*

Tablo 4.16'dan hatırlanacağı üzere 13 öğretmen derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer vermediklerini belirtmiştir. Açık uçlu anket formunda öğretmenlere derslerinizde bu konulara yer vermiyorsanız bunun nedenleri nelerdir? sorusu da yöneltilmiştir. Derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer vermediğini ifade eden 13 öğretmen bunun nedenlerini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerinde bu konuları ele aldığını ifade eden 11 öğretmen de bazı konulara çeşitli gerekçelerle yer vermediklerini belirterek bunun nedenleri hakkında bilgi vermişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18.

*Öğretmenlerin Derslerinde Tartışmalı ve Hassas Konulara Yer Vermeme Nedenleri*

<b>Nedenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıf düzenini bozmamak için	9	20
Müfredat çok yoğun olduğundan zaman sıkıntısı yaşandığı için	5	11
Yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermemek için	4	9
Resmi tarihin dışına çıkmamak için	4	9
Müfredat dışına çıkmamak için	3	7
Öğrenciler bu konularda yeterli bilgiye sahip olmadığı için	2	5
Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi tartışmaya uygun olmadığı için	2	5
Diğer	15	34
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer vermemelerinin en önemli nedeni, sınıf ortamının düzenini tartışmalar, çatışmalar, ayrışmalar ve kavgalar nedeniyle bozmak istememeleridir. Öğretmenler özellikle güncel siyasi konulardan öğrenciler arasında ayrışma, tartışma ve çatışma ortamı doğacağı endişesi ile kaçındıklarını belirtmişlerdir. Müfredatın çok yoğun olması nedeniyle zaman sıkıntısı yaşanması bu konuda ikinci sırada belirtilen neden olmuştur. Yanlış anlaşılmalara sebebiyet verme endişesi ile resmi tarihin dışına çıkma korkusu öğretmenlerin bu konuda üçüncü sırada ve aynı sıklıkla ifade ettikleri nedenler olmuştur. Yanlış anlaşılmalara sebep olma düşüncesini belirten öğretmenler, özellikle öğrencilerin buldukları yaş grubu ve yaşadıkları sosyal çevrenin bu tür sorunlara neden olacağı düşüncesindedirler. Öğretmenlerin sınıflarında tartışmalı ve hassas konuları niçin ele almadıklarına yönelik ifade ettikleri diğer nedenler ise müfredat dışına çıkma korkusu, öğrencilerin bu konularda yeterli bilgiye sahip olmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesinin tartışmaya uygun olmaması, yasal sınırlamalar olması, devlet memuru olunmasından dolayı yaşanan korku, ülkede bu konuların tartışılacağı ortamın henüz oluşmaması, toplumda tartışma kültürünün olmaması ve objektif olamama endişesinin taşınmasıdır. Bu konuda öğretmenlerin görüşlerinden bazı alıntılar aşağıda sunulmuştur:

*“Günümüzü ilgilendiren siyasi tartışmalardan uzak dururum. Nedeni siyasetin... tartışmalara ve ayrışmalara neden olmasıdır” (EÖ25)*

*“Çocuklar arasında keskin ayrışmalara, kavgalara sebep olacağından çekindiğim için” (EÖ15)*

*“Genelde tartışmalı ve hassas konulara yer vermemeye çalışıyorum. Çünkü sınıf içerisindeki öğrenciler farklı inançlara sahip olabilirler. Bu da sonu gelmeyen tartışmalara yol açabilir. Sadece isteyenlerin o konularda nerelerden bilgi alacaklarını söylerim” (EÖ4).*

*“Ders konularındaki bilgilerin öğrencilerin yaş grubu ve buldukları sosyal çevre itibari ile yanlış anlaşılmalara yol açmaması için” (E3)*

*“...lise öğrencisi olduklarından dolayı yanlış anlaşılma olmaması için” (EÖ55)*

*“Vermekte olduğumuz bir resmi tarih programı var...” (EÖ33)*

*“Bazı durumlarda da öğrenciler değişik basın-yayın organlarından öğrendikleri konuların resmi tarihle yani kitapta yazılan konular ile uyuşmadığını söylüyorlar. Böyle durumda ise ben resmi tarihin dışında bir şey söylemeyeceğimi belirtiyorum” (EÖ40)*

*“...zaten bunlara ayıracak vakit de yok. Müfredat çok dolu. Konuları koştura koştura yetiştiriyoruz. Hassas konulara vakit ayırabilmek için önce müfredatın daraltılması lazım” (EÖ38)*

*“Derslerimizde müfredat programları noktasında hareket ettiğimiz için bu konulara pek fazla yer vermiyorum. Ayrıca tartışmalı ve hassas konularda öğrencilerin yeterince bilgi sahibi olduğunu düşünmediğim için bu konulara pek girmek istemiyorum” (EÖ30)*

*“Öğrencilerin bu konuları tartışıp anlayacaklarını düşünmediğim için” (EÖ52)*

*“Öğrencinin tarihe ilgisi az. Gençler Youtube ve benzeri siteler dururken tarihi ne yapsın? Sıkılıyorlar ve ders bitse de gitsek diyorlar. Öğretmen olarak ilgilerini çekebilsek de bu ilgi uzun sürmüyor, kısa sürede dikkat ve algıları dağılıyor. Öğrenci okumuyor, tarihinden ve tartışmalı konularında bi haber. Bunları çoğunlukla bilmiyor, bilse bile ilgilenmiyor, ya da öğretmenden çekindiği için sormuyor. Zaten sınavlar yüzünden yarış atına döndürdüğümüz öğrenciler de sorgulama yapmadan ne verirsene onu alıyor, tartışmıyor. Tartıştıkları öğrendiklerinin yani öğrettiklerimizin doğru olup olmadığı değil sınavda kaç net yapabilecekleri” (EÖ38)*

*“...ayrıca tartışma öğretim yöntemi olduğu gibi aynı zamanda toplumsal kültür ve yaşantının ifadesi olarak da değerlendirilmelidir. Bu yöntemi uygulama denemelerim genelde şiddet ve çatışmaya dönüştüğü için uygulayamadığım bir öğretim yöntemi olarak kalmıştır. Tartışma kültürünün olmaması nedeniyle hassas konulara mümkün oldukça yer vermemeye çalışıyorum” (EÖ47).*

#### **4.10. Tarih Öğretmenlerinin Belirttikleri Konuların Neden Tartışmalı ve Hassas Duruma Geldiğine Yönelik Görüşleri**

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenlerine hem açık uçlu anket formunda hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerde belirttikleri bu konuların neden sınıf ortamında tartışmalı ve hassas duruma geldiğine yönelik ek bir soru sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19.

*Tarih Öğretmenlerinin Belirttikleri Konuların Neden Tartışmalı ve Hassas Duruma Geldiğine Yönelik Görüşleri*

<b>Nedenler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin değişik çevre ve sunum araçlarından edindikleri tarih bilgisi	26	16
Öğrencilerin sahip oldukları dini inanışlar	21	13
Öğrencilerin aileden edindikleri ideolojik/siyasi görüşler	15	9
Yaşanılan coğrafya	12	7
Öğrencilerin sahip oldukları kültürel/etnik arka plan (Alevi, Rum, Kürt)	10	6
Bazı konuların güncel olması ve etkilerinin günümüzde hissedilmesi	9	5
Bu konulara taraf olarak bakılması	8	5
Görev yapılan okul türü	7	4
Öğrencilerin bazı konuları günümüz şartlarıyla değerlendirmesi	5	3
Bazı konuların politikacılar tarafından dile getirilmesi	5	3
Öğrencilerin günümüzde bu konuları artık rahatlıkla konuşabilmesi	5	3
Sosyal bilgiler ve dersane öğretmenlerinin etkisi	4	2
Bazı konularla ilgili ders kitaplarında yeterli bilgi olmaması	4	2
Öğrencilerin bazı konulara insani boyuttan bakması	3	2
Ders kitaplarında bu konularla ilgili çelişkili bilgilerin yer alması	3	2
Bazı konularla ilgili yeterli belge ve çalışma olmaması	3	2
Bazı konuların güncel olaylarla bağlantısının kurulması	3	2
Öğrencilerin bazı tarihi kişiliklerle akrabalık bağının bulunması	2	1
Bazı konuların toplumun geneli üzerinde etkisinin olması	2	1
Bu konuların objektif olarak anlatılmaması	2	1
Bu konuların yeterince tartışılıp aydınlatılmaması	2	1
Bu konuların önemli görülen değerlerle ilgili olması	2	1
Diğer	14	8
<b>Toplam</b>	<b>167</b>	<b>100</b>

Görüldüğü üzere tarih öğretmenleri belirttikleri konuların sınıf ortamında tartışmalı ve hassas hale gelmesinde en önemli faktörün öğrencilerinin değişik çevre (anne, baba, dede, saygı duyulan bir büyük, dini, ideolojik ve arkadaş grupları) ve sunum araçlarından (film ve diziler, tarihi kitap ve romanlar, televizyonlardaki haber ve tartışma programları, gayri resmi tarih okumaları, internet, sosyal medya, gazete ve dergiler) edindikleri tarih bilgisi olduğu inancındadır. Öğretmenler başta aile (anne, baba, dede), dini, ideolojik ve arkadaş grupları ile saygı duyulan bir büyükten edinilen tarih bilgisinin öğrenciler üzerinde çok etkili olduğunu ve bu çevrelerden edinilen bilgi ile okulda öğrendikleri tarih bilgisinin çelişmesinden dolayı özellikle Cumhuriyet Tarihi öğretim programındaki birçok konunun tartışmalı ve hassas duruma geldiğini belirtmişlerdir. Tarih öğretmenlerinin belirttikleri bu konulardan bazıları harf inkılabı, 2. İnönü Savaşı'nın gerçekten yapıp yapılmadığı, Lozan Barış Antlaşması'nın aslında bir başarı olup olmadığı düşüncesi, Sultan Vahidettin'in hain olup olmadığı sorunu ve Mustafa Kemal'in özel hayatıdır. Öğretmenlere göre öğrencilerin bu kesimlerden edindikleri tarih bilgisi okulda öğrendikleri tarih bilgisine göre daha etkili olmaktadır ve bazı öğretmenler, öğrencilerinin okulda öğrendikleri tarihi (resmi tarih) gerçekçi bulmadıklarını da ayrıca vurgulamışlardır. Genellikle harem konusu bağlamında görüşlerini açıklayan öğretmenler, Muhteşem Yüzyıl gibi dizilerin etkisiyle özellikle harem ve bununla bağlantılı olarak padişahların özel hayatının derslerinde tartışmalı ve hassas duruma geldiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, dini inançları bu konuda ikinci sırada ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre özellikle öğrencilerin sahip oldukları dini inanışlar yaradılış, kardeş katli, laiklik, İslam tarihindeki bazı liderler (Muaviye, Hz. Osman), devlet adamlarının özel hayatı (içki içme), zararlı cemiyetler (Teali İslam Cemiyeti), Şeyh Bedrettin İsyanı gibi konuları tartışmalı ve hassas hale getirmektedir. Öğretmenler ayrıca din faktörü yüzünden bu konuların tabu haline geldiğini ve derslerde bu konuları rahat bir şekilde konuşup tartışmadıklarını da belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin aileden edindikleri ideolojik/siyasi görüşler (milliyetçi, muhafazakâr, solcu, Kemalist) tartışmalı ve hassas konuların sınıf ortamına gelmesinde etkili olan üçüncü faktördür. Öğretmenler, bu konuda yaşanan coğrafyanın etkisini dördüncü sırada belirtmiş ve öğretim programlarında yer alan çeşitli konularla ilgili örnekler sunarak, belirli bölgelerde hiç tartışma veya hassaslık oluşturmayan bir konunun ülkemizin diğer



bölgelerinde tartışmalı ve hassas duruma gelebileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin toplumsal yapımızdan dolayı değişik kültürel arka planlara (Alevi, Rum, Kürt) sahip olmalarının bazı konuları tartışmalı ve hassas hale getirmesi ise beşinci neden olarak belirtilmiştir. Öğretmenlere göre bu konuda altıncı önemli neden Ermeni Meselesi gibi bazı konuların güncel olması ve bu konuların etkilerinin günümüzde hissedilmeye devam etmesidir.

Tartışmalı ve hassas konulara taraf olarak bakılması ile görev yapılan okul türü öğretmenler tarafından üst sıralarda ifade edilen görüşler olmuştur. Öğretmenler örneğin, kız meslek liselerinde kadınların devlet işlerine karışmasının devleti zayıflatmasına neden olduğuna yönelik bilgilerin veya İmam-Hatip liselerinde de Sultan II. Abdülhamit ile Şeyh Sait İsyanı konularının tartışmalı olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin kardeş katli gibi bazı konuları günümüzün değer yargılarına göre değerlendirmesi, tartışmalı ve hassas konularla ilgili siyasilerin konuşmalarından bilgiler edinmesi ile öğrencilerin günümüzde artık bu konularla ilgili çok rahat bir şekilde konuşabilmesi öğretmenler tarafından tartışmalı ve hassas konuların sınıf ortamına gelmesinde etkili olma derecesi aynı sıklıkla ifade edilen nedenlerdir. Öğretmenlere göre öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuları günümüzde çok rahat bir şekilde konuşabilmelerinde hem öğretmenlerin artık daha hoşgörülü olmaları hem de öğrenci profilinde meydana gelen değişim (artık daha sorgulayıcı olmaları ve okumaları) etkili olmaktadır. Sosyal bilgiler (devletin resmi görüşünü aktarmaları) ve dersane öğretmenlerinin (okulda öğrenilen bilgilerle çelişen bilgileri sunmaları) neden olduğu etki ile bazı konularla ilgili ders kitaplarında yeterli bilginin yer almaması dört öğretmen tarafından belirtilen nedenler olmuştur. Öğrencilerin kardeş katli gibi bazı tartışmalı konuları insani duygularla değerlendirmesi, ders kitaplarında bazı konularda (Osmanlıda hoşgörü-Tanzimat/İslahat Fermanı, Türklerin bir günde İslamiyet'i kabulü) ilgili birbiriyle çelişen bilgilerin yer alması, bu konularda yeterli ölçüde belge ve çalışma bulunmaması ile bazı konuların güncel olaylarla bağlantısının kurulması üçer öğretmen tarafından dile getirilen nedenlerdir.

Öğrencilerin üzerinde tartışma ve hassaslık bulunan Şeyh Sait gibi bazı tarihi kişilerle akrabalık bağının bulunması, Ermeni Meselesi, Türk-Yunan ilişkileri gibi bazı konuların toplumun geneli üzerinde etkilerinin olması, tartışmalı ve hassas konuların objektif olarak anlatılmaması, gerektiği gibi tartışılıp aydınlatılmaması ve bu türden

konuların önemli görülen değerlerle ilgili olmaları ikişer öğretmen tarafından dile getirilen görüşlerdir. Bu konuda iki öğretmen ayrıca tarih müfredatındaki hangi konunun tartışmalı ve hassas hale geleceğini bilemeyeceklerini, bazen hiç akıllarına bile gelmeyen konuların dahi böyle bir duruma gelebileceğini ifade etmişlerdir. Sınıflarda tarihe özel ilgi duyan öğrencilerin bu konuları gündeme getirmesi, bazı tarih öğretmenlerinin öğrencilere tarihi gerçekler hakkında yanlış bilgiler vermesi, öğretmen tarafından tartışmalı ve hassas konularla ilgili karşıt fikirlerin sunulması ve kaynakların farklı şekilde yorumlanması birer öğretmen tarafından ifade edilen nedenlerdir. Bu görüşlerden özellikle “öğretmen tarafından tartışmalı ve hassas konularla ilgili karşıt fikirlerin sunulması” düşüncesi aslında tartışmalı ve hassas konuların sınıflarda nasıl ele alınacağını en güzel şekilde açıklamaktadır. İlgili öğretmenin görüşü şu şekildedir:

*“Bak ben sana şunu söyleyeyim hocam. Ben böyle anlatmasam bu konu tartışmalı olmaz. Ben konuları anlatıp geçsem hiç kimse bana soru sormaz. Çünkü öğrenciyi öyle yetiştirmişiz...ama ben biraz işin içini açınca öğrenciler o yumuşak esnek ortamdan dolayı katılma ve görüşlerini sunma olanağını buluyor...sen eğer kendini moda moda öğrenciye konuyu anlatmaya endeklersen zaten ders [tartışmalı] geçmez. Çünkü sen o zaman doğru bu diyorsun...bunun tartışmalı olması için bir kere aksi görüşlerin de belirtilmesi lazım” (EÖ57 YYG).*

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“İnkılâp tarihinde yine öğrencinin dışarıdan duyduğu biz sadece Yunanistan ile savaştık, o zaten küçük bir devletti, niye bunu büyütüyorlar diye söylem var. Ben öğrenciye soruyorum bunu nereden duydun. Diyor ki hocam öyle. İşte...Sevr-Lozan. Lozan hezimet mi? Ben anlamıyorum bunlar nereden çıkıyor da işte. Bu çıkanları temizlemek zorunda kalıyoruz...” (EÖ13 YYG)*

*“...devam edip gelirse özellikle devrimler konusunda büyük problemler var. Çevreden duyulanlarla sizin anlattıklarınız arasında [farklılık olduğundan] mesela laiklik konusunda tartışmalar var...mevcut alfabeyi savunanlar veyahut da o eski Osmanlı alfabesini savunanlar [var]...orada da özellikle ailede, çevrede anlatılanlar var. İşte şu hocayı bu yüzden öldürdüler, şuradaki camiye şu hale getirdiler, ezanı Türkçe okudular, orada sıkıntı var” (EÖ39 YYG)*

“İlkelerden laiklik en fazla... toplum çok dindar biliyorsun işte anadan babadan görme Müslüman olduğumuz için. Laikliğin tanımı konusunda da belki hatalar yapılmış. Ondan [dolayı] fazla şey yapıyorlar işte din yasaklanmış, Kur’an-ı Kerim. Annesinden babasından duymuş ya benim dedem ahırda Kur’an öğreniyormuş, jandarma gelmiş götürmüş falan” (EÖ43 YYG)

“Harem konusu var. Osmanlıda saray kadınlarının devlet işlerine karışması durumu yani. Hürrem gerçekte kötü bir insan mıydı diye soruyorlar. Dizilerin olumsuz etkisi var. Bu diziler öğretici [ama] öğrenciler dizideki kurguları gerçek sanıp bu olaylar gerçek mi diye soruyorlar” (BÖ8 YYG)

“Artı bir de şu var...bazen televizyonda tarih konulu tartışma programı oluyor veya haberlerde çıkıyor. Siyasiler birbirlerini eleştirmek için bazı olaylar konusunda yeni bilgiler sunuyor ki bu da resmi tarih ile çatışıyor. Çocuk bunları görünce ailesinden gelen yanlış tarihi bilgileri kabullenmeye başlıyor” (EÖ15 YYG)

“Harem konusu var. Harem konusunda da tartışma var. Haremi padişahın kendisi için oluşturduğu bayanlardan oluşan bir mekân olarak görüyorlar. Medyadan, televizyondan gördükleri onları etkiliyor” (BÖ19 YYG)

“...Lise üçe, dörde gelmiş bazı öğrencilerimiz gayri resmi anlamda tarih okuduklarından dolayı mesela Şapka hadisesinden dolayı yaşananları tartışma mevzusu yapabiliyorlar” (EÖ18 YYG)

“Tarihi olaylarda din faktörü çok önemlidir. Mesela Haçlı seferlerini Avrupalılar ile Türkler farklı gözle görüp ona göre aktarabilirler” (EÖ4 AUA)

“Şimdi özellikle muhafazakâr çevrelerde şu algı çok kuvvetli veya hassasiyet olarak. Diyor ki işte efendim hani dinin icabı olan bazı şeylerin kaldırılması acaba dini ortadan kaldırmak için mi yapıldı? Bu da biraz önce bahsettiğimiz gibi belirli ideolojik çevrelerden çok iyi pompalanıyor. Pompalanınca o konunun anlatılması zor oluyor” (EÖ1 YYG)

“Sınıftaki öğrenciler farklı kültürlere, farklı inançlara, farklı politik görüşlere ve farklı yaşayış tarzlarına sahip olabilirler” (BÖ14 AUA)

“Yani yaşanan coğrafyaya göre de bu çok fazlasıyla fark ediyor. Hani batıda bir duruma yaklaşımla şu an bulunduğumuz yerdeki yaklaşım çok farklı ...” (EÖ25 YYG)

*“Burada pek yok da Dersim olayı mesela orada [Tunceli’de] sıkça gündeme geliyordu, Şeyh Sait olayı tartışılıyordu...” (EÖ43 YYG)*

*“Görev yaptığım okullarda Alevi öğrenciler vardı...bir gün Alevi öğrencinin bir tanesi, Peygamber Efendimizin peygamberliğinden bahsederken kalkmış söylemişti. Tabii o da belki kendi nenesinden, dedesinden duyduğu bir şeydir. İşte peygamberlik Hz. Ali’ye gelmiş de işte çok küçük olduğu için [Hz.] Muhammed onu kandırmış da elinden almış...o dönemle ilgili sözlü tarihin etkilerinden bir tanesi diyelim...” (EÖ21 YYG)*

*“Bu konuların bir şekilde hala günümüze etkileri devam ediyor” (EÖ14 YYG)*

*“Tarihteki her olaya taraflı yaklaşım konuyu hassas ve tartışmalı hale getirebilir” (EÖ16 AUA)*

*“Kardeş katli var...İmam Hatip Lisesi’nde görev yaparken daha fazla sorgulanıyordu. II. Abdülhamit dindar olarak daha çok lanse edildiği için İmam Hatip’teki öğrenci bunu iyi yönde sorguluyordu. Yani Kızıl Sultan değil de ona haksızlık yapıldığını, İttihat ve Terakki’nin yapmış olduğu zulümleri sorguluyorlardı” (EÖ43 YYG)*

*“Bu konular kesin belgelerle ortaya konulmuyor. Farklı tarihçilerin farklı yorumlarıyla ve siyasi görüşlerle yorumlanıyor” (BÖ27 AUA)*

*“Kardeş katlinde de kişinin kendi kardeşini öldürebilmesini kabullenemiyor öğrenci...günümüzle düşünüyor ya o ana çok gidemiyor bazen. O anın şartlarını biz tam veremiyoruz...öğrenciler gazete okuyor, dergi okuyor ve bu konular hakkında bilgi sahibi oluyorlar” (BÖ25 YYG)*

*“Tarihin siyaset ve yaşamla ilgili olmasından dolayı bu konular sınıfa geliyor...tarihi olaylar başta siyaset olmak üzere pek çok alanda pragmatik amaçlı kullanılıyor. Mesela Dersim olayı pragmatik amaçlar için kullanılıyor” (EÖ38 YYG)*

*“Çocuklar biraz daha sorgulayıcı oldular veya artık yayınlar çıkıyor. Şimdi bir sürü yayın var padişahlar hakkında. İnternet, sosyal medya” (EÖ34 YYG)*

*“...Kardeş katlini savunmayanlar da insan hak-hürriyetleri konusunda diyorlar ki ne de olsa o da bir insan hata yapmış olabilir onlar da. Hele zamanımızın şartlarına göre değerlendirince bir grup [öğrenci] böyle bir şey olamaz, olmaması lazım [diyor]” (EÖ12 YYG)*

“Özellikle bizim öğrencilik zamanlarımıza göre şimdiki öğrenciler kafalarındaki düşünceleri daha net sorabildikleri için bu sorularla geçmişe oranla çok daha fazla karşılaşıyoruz. Şeyle ilgili 80’ler dizisinde görüyoruz ya konuşmama. Belki 2000’li yılların başına kadar düşünsen bile söylememe varken şimdiki öğrencilerin öyle bir çekingenliği de yok...aklına gelen soruyu, Atatürk’ü de eleştirme olabilir, bir padişahı da eleştirme olabilir...bunları çok net bir şekilde söyleyebiliyorlar...” (EÖ25 YYG)

“Gayrimüslimler. Mesela gayrimüslimlerle ilgili değerlendirme yapıldığı zaman neden İslahat’tan bahsediyorsun, Tanzimat’tan bahsediyorsun? Hoşgörü diyorduk biz. Niye İslahat? Demek ki hoşgörü yokmuş noktasına geliyorlar... Bizim ilk konularımız Osmanlı’da hoşgörü politikasının uygulanması. Gittiği yerlerde vergi almıyor, yatırım yapıyor diye bahsediyoruz. Ama eğer İslahat’a ihtiyaç duyulduysa, Tanzimat’la düzenleme yapıp İslahat’a ihtiyaç duyulduysa mutlaka Osmanlı’da eksiklikler var [diye düşünüyorlar]...” (EÖ47 YYG)

#### 4.11. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı Ve Hassas Konuların Öğretiminde Benimsedikleri Tutumlar ile İlgili Görüşleri

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerine, tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde benimsedikleri tutumlarla ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Benimsedikleri Tutumlar ile İlgili Görüşleri*

<b>Tutumlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına imkân verme	14	10
Ele alınan konuyla ilgili farklı görüşlere yer verme	11	8
Objektif olmaya çalışma	11	8
Bazı konularda kaçınma davranışı gösterme	8	6
Sınıftaki öğrencilerin kültürel arka planını göz önünde bulundurma	8	6
Ele alınan konuyla ilgili kendi görüşünü açıklama	8	6
Görüşlerini dikte ettirmeme	8	6

Tablo 4.20. (Devamı)

Bazı konularda risk alma bazı konularda durumu kurtarmaya çalışma	7	5
Bütünleştirici bir dil kullanma	7	5
Olayın geçtiği dönemin şartlarını vermeye çalışma	7	5
Bu konularda risk alma	6	4
Öğrencileri konu ile ilgili kaynaklara yönlendirme	6	4
Bu konularda durumu kurtarmaya çalışma	5	4
Bu konuları ele alırken bilimsel tutum sergileme	5	4
Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalışma	5	4
Ele alınan konuyla ilgili kendi görüşünü açıklamama	3	2
Öğrencilerin hassasiyetlerini göz önünde bulundurma	3	2
Ele alınan konu ile ilgili literatüre hâkim olmaya çalışma	2	1
Müfredatın dışına çıkmamaya çalışma	2	1
Öğrencilerin kulaktan dolma bilgilerine müdahale etme	2	1
Öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurma	2	1
Diğer	9	6
<b>Toplam</b>	<b>139</b>	<b>100</b>

Tablo 4.20’de gösterilen bulgular hakkında bilgi verilmeden önce bir hususun tekrardan hatırlatılması gerekmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlere bu soru yöneltildikten sonra araştırma konusu ile ilgili yapılmış önemli bir çalışma olan Kitson ve McCully (2005)’in elde etmiş oldukları bulgularla ilgili öğretmenlere bilgi verilmiştir. Araştırmacıların Kuzey İrlanda’da niçin belirli konuların öğretildiği ve niçin bazılarının öğretilmediğinin nedenlerini belirlemek için tarih öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda öğretmenleri kaçınan, durumu kurtaran ve risk alanlar olarak üç gruba ayırdığı bilgisini veren araştırmacı, daha sonra çalışma grubunda yer alan öğretmenlerinden kendilerini hangi grupta gördüklerini konu örnekleri üzerinden açıklamalarını istemiştir.

Bu kısa hatırlatmadan sonra tekrar bulgulara dönersek, öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında benimsedikleri en önemli tutumun öğrencilerinin görüşlerini rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamak olduğu görülecektir. Ele

alınan tartışmalı ve hassas konuyla ilgili farklı görüşlere yer vermek ve tarafsız olmaya çalışmak öğretmenlerin ikinci sırada ve aynı sıklıkla benimsediklerini ifade ettikleri tutumlardır. Bazı tartışmalı ve hassas konularda kaçınma davranışı göstermek, sınıfta yer alan öğrencilerin kültürel arka planını göz önünde bulundurmamak, tartışmalı ve hassas konularda kendi görüşünü açıklamak ve kendi görüşlerini dikte ettirmemek öğretmenler tarafından üçüncü olarak ve aynı sıklıkla ifade edilen tutumlardır. Tarih öğretmenleri özellikle laiklik, terör olayları, cumhuriyet dönemindeki şapka isyanı, istiklal mahkemelerinin uygulamaları ile mezhepsel ve siyasi konularla ilgili sorular geldiğinde kaçınma davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıflarında çok farklı etnik kökene ve dini inanca sahip öğrenciler (Alevi, Kürt) olabileceğinden dolayı bu konuları ele alırken sınıftaki öğrenci öbeğini göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir. Bazı konularda risk alıp bazı durumlarda durumu kurtarmaya çalışmak, bütünlendirici bir dil kullanmak ve olayın geçtiği dönemin şartlarını vermeye çalışmak öğretmenler tarafından diğer görüşlere göre üst sıralarda ve aynı sıklıkla belirtilen görüşlerdir. Öğretmenler özellikle ayrılmaya yol açma potansiyeli olan siyasi, etnik kökenle ilgili sıcak konularda durumu kurtarmaya çalıştıklarını ancak kardeş katli, Ermeni meselesi gibi tarihe özgü tartışmalı ve hassas konularda risk aldıklarını söylemişlerdir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde risk almak ve öğrencileri bu konularda kaynaklara yönlendirmek öğretmenler tarafından nispeten üst sıralarda belirtilen diğer tutumlardır. Bu konularda risk aldığını belirten öğretmenlerden biri bu tutumu benimsemesinde ülkenin eski dönemlere göre daha demokratik hale gelmesinin etkili olduğunu vurgulamıştır. Risk aldığını belirten iki öğretmen ise yine de öğrencilerin bu konuları ailelerine nasıl yansıtacağı ve yanlış anlaşılma gibi endişeler taşıdıklarını da ayrıca ifade etmişlerdir.

Tartışmalı ve hassas konularda durumu kurtarmaya çalışmak, bilimsel tutum sergilemek ve demokratik bir sınıf ortamı meydana getirmeye çalışmak bu konularda öğretmenlerin benimsedikleri diğer önemli tutumlardandır. Durumu kurtarmaya yönelik tutum benimsediklerini belirten tarih öğretmenleri bunda işlerini kaybetme korkusu yaşamalarının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıklarını belirten öğretmenler bu konular ele alınırken düşüncelerini ifade eden öğrencilere arkadaşlarının müdahale etmelerine izin vermediklerini ve kendilerinin de öğrencilerinin düşüncelerine saygı gösterdiklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında benimsedikleri diğer tutumların ifade edilme sıklıkları düşmektedir. Bu tutumlardan bazıları ele alınan konuyla ilgili kendi görüşlerini açıklamamak, öğrencilerin hassasiyetlerini göz önünde bulundurmamak, ele alınan konu ile ilgili literatüre hâkim olmaya çalışmak, müfredatın dışına çıkmamak, öğrencilerin seviyelerini göz önünde bulundurmamak ve öğrencilerin ilk başta savundukları görüşün tam tersini savunmalarını sağlamaktır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*“...Çocukların konuyla ilgili fikirlerini soruyoruz. Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Çocuklar izin alıyorlar, bu konudaki görüşlerini bildiriyorlar. Karşı tarafta olanlar karşıt fikirlerini bildiriyorlar...sınıf ortamında öğrencilere mümkün olduğunca fırsat vermeye çalışıyorum”* (EÖ15)

*“Bu konularda en çok dikkat ettiğim husus çocuğun kendi düşüncesini ortaya çıkarması...demokratik bir şekilde özgür bırakmaya, kendilerini ifade etmeleri için uygun ortam hazırlamaya çalışıyorum”* (EÖ47)

*“Derste Ermeni konusu ile ilgili iki tarafın farklı görüşlerini söylüyorum”* (EÖ38)

*“II. Abdülhamit ile ilgili kendi hatıraları olsun, Theodor Herzl’in hatıraları olsun, yayınlanmış hatıraları olsun, Kral Abdullah’ın Osmanlı ile ilgili görüşleri olsun... Abdülhamit dönemine bakış açısı olarak Talat Paşa’nın hatıraları olsun, Enver Paşa’nın hatıraları olsun bunların hepsinden anekdotlar aktararak kısa kısa...Yani hem yabancı kişilerin hem de Türk ağırlıklı kişilerin anekdotlarını bir araya getirerek...Ali Fethi Okyar’ın Üç Devirde Bir Adam isimli kitabından anekdotlar aktararak, onunda görüşlerini...çünkü Atatürk dönemine de etki eden bir insan, Atatürk’ün arkadaşlarından birisi, İttihatçı yönü olan bir insan. Onun Abdülhamid ile ilgili görüşleri, bir Yahudi’nin Abdülhamid ile ilgili görüşleri, bir Arap’ın Abdülhamid ile ilgili görüşleri. Karşıt görüşleri sunuyoruz”* (EÖ12)

*“...Haremle ilgili yazılmış kitaplar var. Mesela Avrupalı seyyahların yazmış olduğu haremle ilgili notları götürdüm sınıfa. Oradaki notlarla şu an dizilerde anlatılanların bir paralellik arz ettiğini [belirttim]. Bir de Osmanlı tarihçilerinin, günümüz tarihçilerinin işte Ahmet Akgündüz’ün Osmanlı’da haremle ilgili belli anekdotlarını götürdüm. Dedim şimdi buradaki çatışmayı bulun. Yani hangi taraftan baktığımız*



önemli...çocuğa bir netlik verebilme adına her türlü kaynağı oraya koymak zorundayız. Eğer hassasiyet konusunu vereceksek çocuğa farklı kaynakları sunmalıyız...(EÖ1)

“...Konuyu açarız, ondan sonra çocuklara, söz isteyen herkese, söz hakkı veririz. Onları dinleriz, başkalarının müdahale etmesine izin vermem konuşurken ve hiçbir fikirden yana tavır takınmam. Özellikle buna dikkat ederim. Kendi fikrini aşırı şekilde belli edecek veya çocukları yönlendirecek bir şekilde, o şekilde davranmam yani. Çünkü herkese eşit mesafede olmalıyım ki ikna edici olayım. Buna özellikle dikkat ederim” (EÖ34)

“Bu tartışmalı mevzularda...bilimin yanında yer aldığınız hissini vermeye çalışıyoruz öğrenciye. Yani filanca siyasi görüşün temsilcisi olarak konuşmamak lazım, ideolojini öğrenci kapmayacak. Veya hoca bu ideolojiye sahip onun için böyle düşünüyor, böyle söylüyor kanaatine vardırmeden hakikaten bilimsel verilerle hareket etmek lazım ve ben de ona gayret ediyorum. Yani mevzuları objektif, tarafsız ve tarih bilimine yaslanarak aktarmaya çalışıyorum” (EÖ26)

“Özellikle Laikliği anlatırken itiraf etmeliyim son iki yıldır ben de suya sabuna dokunmuyorum o konuda...tartışmıyorum çünkü çok sıkıntılı” (EÖ13)

“...İstiklal Mahkemeleri'nin Menemen Olayında da farklı uygulamaları vardır. Bu çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini [söyleyerek] yine orada biraz geçiştiriyoruz...” (EÖ16)

“...Bu hassas konuyla ilgili tarafların sınıfta olabileceğini, kendilerini her ne kadar belli etmese, açığa vurmasa bile bunların yer alacağını düşünerek [hareket etmek lazım]...” (EÖ50)

“...Güner Ümit biliyorsun Çarkıfelek'i adamın Türkiye'de reyting bakımından bir numaraydı. Tuttu bir laf söyledi adam tamamen bitti. Belki adam art niyetle söylemedi, öyle şeyler kast etmedi ama dolayısıyla insanların ağzından çıkana da, çevreyi de göz önünde bulundurup dikkat etmesi lazım...çalıştığın yerde önce sınıftaki öğrenciyi, sonra okulu, mahalleyi, ilçeyi, ili tanımak. Çalıştığın yeri ve oranın da hassas noktalarını biliyorsan bu konulara rahatlıkla girersin ve çıkarırsın...ona çok dikkat etmek lazım” (EÖ39)

“...ders kitabında yazılı olanı anlatıyorum ama bunun yanında demin sana [dediğim gibi] kendi şahsi düşüncemi de vurguluyorum” (EÖ57)

“...Bir dikte boyutuna girmemeye çalışıyorum. Yani kendi düşüncemizi öğrenciye kabul ettirme boyutuna kaçmıyoruz...” (EÖ29)

“Konuların gündeme getirilmesi noktasında risk alan. Ama tabii bu çekincelerden dolayı tamamen ben kendimi risk alan grubuna alamam...Tarihe özgü tartışmalı konularda risk alanlar grubundayım ama güncel konularda durumu kurtaranlar rolündeyim” (EÖ47)

“Ya bazen durumu kurtarıyorum bazen de risk alıyorum...Mesela sınıfta Kürt-Türk olayı olduğunda durumu kurtarmaya çalışıyorum. Çünkü sınıfta Kürt kökenli öğrenciler oluyor, Türkler oluyor...o zaman idare etmeye çalışıyoruz mümkün olduğunca. Ama mesela bu tür şeylerin olmayacağı harem konusunda ya da kardeş katli konusunda, Ermeni meselesi konusunda risk alanlar grubuna yakın davranıyorum. Konuştuğumuzun güncelliği ile alakalı” (BÖ18)

“Hep sorunları irdelersek sorun devam eder. Benim Kürt öğrencim oldu. Alevi, Hristiyan, Ermeni öğrencim oldu. Bir arada yaşayabilmenin yolunu bulmalıyız, farklılıklarımıza saygı duyacağız. Bir de kimin hangi etnik kökenden geldiğini kim bilebilir ki? Ben Karadenizliyim orada Rumlar vardı. Belki benim ailem o soydan geldi diyorum. Ama önemli olan bu farklılıklarla bir arada yaşamak. Kendimizi Türkiye’de yaşayan, bu ülkenin bir vatandaşı olarak kabul ettiysek bir arada yaşamalıyız. Geçmişte nasıl yaşadysak bugün de yaşayabiliriz. Atatürk milliyetçiliğinin amacı da budur” (BÖ8)

“...Tarihçi olayı dönemin şartlarına göre değerlendirmek zorundadır. Yani 2011 yılının değer yargılarıyla, bakış açısıyla 1920’lere, 1930’lara ait bir olay hiçbir zaman değerlendirilemez. Değerlendirdiğiniz zaman hata edersiniz” (EÖ59 YYG)

“Ben kendimi risk alanlar grubuna yakın görüyorum. Çünkü...öğretmen olarak değil de karakter olarak böyle korkacağım, çekineceğim bir şey yok. O yüzden de diyorum ya yeter ki yanlış anlaşılmasın. Çünkü insanın söylediğinden ziyade aslolan karşdakinin ne anladığıdır. Yanlış anlaşılma olmasın veyahut da yanlış anlaşılma varsa ben onu düzeltebileyim geri kalan hiçbir şey önemli değil. Ve tamamen risk alırım. Öğrencinin en uç soruları somasına bile izin veririm” (EÖ39)

*“...Sonunda da öğrenciye kitap tavsiye ediyorum. Yani bu konularla ilgili işte şu şu kitapları okuyun, şu şu konulara bakın. Ondan sonra gelin olmazsa bir sonraki hafta bir daha bakalım, bir daha tartışalım...Genellikle o şekilde okumaya yönlendiriyorum...” (EÖ21)*

*“Valla ben durumu kurtarmaya, ne yalan söyleyeyim, kendimi durumu kurtarmaya çalışanlara koyabilirim. Çünkü ister istemez sen de bir devlet memurusun. İstenmeyen olaylar ortaya çıkarsa hem çocukların kötü duruma düşmesi beni vicdanen rahatsız eder hem de ailemin geleceğini düşünmek zorundayım” (EÖ15)*

*“...Ama dediğim gibi şuna dikkat ediyorum. Yani bir kişinin dininden, mezhebinden veya siyasi görüşünden dolayı söylediğimiz şeylerden alınmayacağı, kırılmayacağı bir şekilde elimden geldiğince anlatmaya çalışıyorum” (EÖ25)*

*“...İkincisi de özellikle tartışmalı konularda tarih öğretmenleri literatürü bilmek zorunda. Yani başvurulacak temel kaynakları okumuş, okumuş olmasa bile taramış, ya da en azından nerede neyin yazdığını bilmesi lazım” (EÖ16)*

*“İlk başta benden çok fazla etkilenmelerini istemiyorum. Görüşleri ne? Nereden edinmişler? Kitap mı okumuşlar? Duymuşlar mı?” (EÖ14)*

#### **4.12. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konular Ele Alınırken Öğrencilerinin Göstermiş Olduğu Tutum ve Davranışlar Hakkındaki Görüşleri**

Tarih öğretmenlerine öğrencilerinin tartışmalı ve hassas konular ele alınırken göstermiş oldukları tutum ve davranışlarla ilgili görüşleri de sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21.

*Tarih Öğretmenlerinin Öğrencilerinin Tartışmalı ve Hassas Konular Ele Alınırken Göstermiş Oldukları Tutum ve Davranışlar ile İlgili Görüşleri*

<b>Görüşler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tartışmalı ve hassas konulara daha fazla ilgi duyma	21	51
Sahip oldukları görüşleri taviz vermeden savunma	5	12
Bu konulara fazla ilgi duymama	3	7
Çok hassas konularda gerginlikler yaratma	3	7
Görüşlerine ters düşen bir bilgi ile karşılaşınca rahatsız olma	3	7
Bazı konularda kutuplaşmalara neden olma	3	7
Tartışmalı ve hassas konuları konuşmaktan çekinme	3	7
<b>Toplam</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konuda en fazla dile getirdikleri düşünce, tartışmalı ve hassas konuların müfredatın özellikle çok eski dönemde yaşanmış konularına göre öğrencilerin ilgisini daha fazla çektiği olmuştur. Öğretmenlere göre tarih dersine ilgisiz olan, katılım göstermeyen öğrenciler bu konularda daha aktif hale gelmekte ve kendilerini ifade etmektedirler. Öğretmenler tarafından bu durumun nedenleri ise öğrencilerin aile, dini gruplar ve sosyal çevreden bu konularla ilgili bilgi almaları, alınan bu bilgilerin birbirinden farklı olması, tartışmalı ve hassas konularla ilgili net bir bilginin olmaması, bu konuların günümüze yakın olmasından dolayı öğrenciyi etkilemesi, öğrencilerin bu konuları merak etmesi, yasakların (tabuların) öğrencileri cezbetmesi, öğrencilerin bu konularda bilgi sahibi olmaları olarak ifade edilmiştir. Bu düşüncede olan 21 öğretmen ile Tablo 4.5'ten hatırlanacağı üzere 17 öğretmenin bu konuların tarih dersine daha fazla canlılık sağladığını ifade etmelerine yönelik bulgu birlikte düşünüldüğünde, tartışmalı ve hassas konuların, tarih eğitimi ile ilgili yıllardır dile getirilen “tarih dersi öğrencilerin ilgisini çekmiyor”, “tarih dersi çok sıkıcı” gibi eleştirilerin değişmesini sağlayabilecek bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Bu konuda ikinci sıklıkla ifade edilen görüş öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularda benimsedikleri görüşleri hiç taviz vermeden savunmalarıdır. Öğretmenler

öğrencilerin böyle bir tutum benimsemesinde çevreden edindikleri tarih bilgisinin etkili olduğunu da ayrıca belirtmişlerdir. Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konulara fazla ilgi duymaması, çok hassas konularda öğrenciler arasında gerginliklerin yaşanması, öğrencilerin sahip oldukları bilgilerle örtüşmeyen bilgiler duyduklarında rahatsız olmaları, bazı konularda öğrenciler arasında kutuplaşmalar yaşanması ve öğrencilerin de tıpkı kendileri gibi özellikle güncel politik tartışmalı ve hassas konuları konuşmaktan çekinmesi öğretmenler tarafından daha düşük bir düzeyde ve aynı sıklıkla ifade edilen görüşler olmuştur. Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konulara fazla ilgi duymadığını belirten üç öğretmenin ikisi meslek lisesinde görev yapmaktadır ve üç öğretmen de öğrencilerinin bu konulara fazla ilgi duymamalarında öğrenci seviyesinin iyi olmamasını gerekçe göstermişlerdir. Ayrıca bu üç öğretmenden ikisi tartışmalı ve hassas konularda öğrencilerin daha aktif olduğunu da vurgulamayı ihmal etmemişlerdir. Öğretmenler, derslerde ele aldıkları tartışmalı ve hassas konular eğer ideolojikse ve toplumda etkileri derinden hissediliyorsa öğrenciler arasında bu konular üzerinde gerginlikler yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca onlar, öğrencilerinin değişik çevrelerden edindikleri bilgilerin etkisinden dolayı sınıf içinde kutuplaşmaların yaşandığı inancını taşımaktadırlar. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Tartışmalı konular tabii ki diğerlerinden daha fazla dikkat çekiyor. Müthiş bir şekilde tartışma olduğu için, bir de farklı görüşler olduğu için heyecanlanıyorlar. Durağan bilgi hiçbir zaman dikkat çekmiyor. Hz. Osman döneminde yapılan olaylar, Fatih’in İstanbul’u fethetmesi bile insanları o kadar heyecanlandırmıyor. Niyeyse? Çünkü çok duyulmuş ve üzerinde konuşulacak bir şey yok. Kendinden bir şey katmıyor ki...ama tartışılan konularda mutlaka bilgileri var, sağdan soldan bir şeyler duymuşlar, okuyanlar var. Kendilerini ifade etmek istiyorlar...”* (EÖ47)

*“Çocuklarda ilgi var...Tarihin çok eski devirdeki konuları öğrenciyi ilgilendirmiyor, günlük hayat ilgilendiriyor. Çünkü şu anda yaşamış olduğu dünya, ülke, aile düzenine hükmeden temel gelişmelerin olduğu dönemler bunlar. Yani Kadeş Antlaşması kapanmış gitmiş. Kimi ilgilendirir? Çocuğun ne alakası olabilir ki?...”* (EÖ12)

*“Normalde öğrenmeleri gereken ya da müfredat içerisinde vermemiz gereken konuları işlerken sınıfıma gelin hepsi uyuyorlar...ama tartışmalı bir konu ortaya atıldığı zaman bir anda herkes uyanıyor, canlanıyor. Çünkü...bu konuyla ilgili mutlaka bilgisi var.*

*Belki İnönü Savaşı ile ilgili bilgisi yok ama Ermeni meselesi ile ilgili bilgisi var. Çünkü çevresinden bunla ilgili çok şey duymuş. Çünkü bunlar genelde güncel tutulan şeyler...”* (BÖ18)

*“Bir kısmı çok ateşli. Savundukları konu ne ise kesinlikle taviz vermeden savunuyorlar”* (EÖ14)

*“Yani tamamen kişinin karakterine bağlı olarak veya mezhepsel katılığı, siyasi düşünce ise siyasi düşüncedeki katılığına bağlı bir tavır takındığını görüyoruz. Çok aşırı derecede sempatisansa o kişiye toz kondurtmuyor. Veya o mezhebe çok bağlıysa veya...anlattığımız olay boyutunda aileden, çevreden farklı bir boyutta, katı bir şekilde eğitim almışsa tepkisi biraz sert de olabiliyor”* (EÖ29)

*“Bizim şimdi öğrenci seviyemiz yeterli değil. Yani zayıf bir seviyede oldukları için öyle derste çok büyük bir aktivite söz konusu değil zaten. Ancak içlerinde kendi dikkatlerini çeken, kendi ilgilerini çeken bir konu gündeme geldiği zaman soru soran veyahut işte o konu ile ilgili bildiği, duyduğu bilgileri aktaran öğrenciler o derste biraz daha aktif oluyor”* (EÖ59)

*“...Mesela laiklik kardeş katli meselesinde gibi bazı konularda çok sert tartışmalar ortaya çıkabiliyor. Biri Osmanlının kötü bir yönünü ortaya atarken, diğeri savunurken o konuda sert tartışmalar oluyor. Tartışılan konunun derinliğine göre, toplumdaki etkisine göre de çocuklar arasındaki anlaşmazlıklar, görüş ayrılıkları derinleşiyor, çatışma da artıyor. Yani birebir çocuklar toplumun aynası gibi. Sınıftaki tartışmalara da bunu yansıtıyor”* (EÖ15)

*“...Öğrenciler önceden öğrendiklerinden farklı bir şey duyduklarında bir şaşırma, hani farklı bir psikolojiye bürünme durumuna geçiyor. İllaki dumura uğrama mevzusu oluyor”* (EÖ57)

*“...Öğrencilerin iki ayrı kutba ayrılmalarının nedeni bir haber programından, belki anne-babasından, büyüklerinden veya mensup oldukları din, siyasi görüş vs. gibi yerlerden duymuş oldukları bilgilerle geliyorlar”* (EÖ25)

*“...mesela günümüzdeki şu açılım maçılım mevzuları bunu söyleyeyim. Bizim yurttan [a], [b], [c] gibi oralardan [ilçelerden] gelen öğrencilerimiz...bazen söylemeye çalışıyorlar, bu konuları ifade etmeye çalışıyorlar ama tam olarak meramını ifade etme anlamında*

netlik yok. Yani hala o geçmişten gelen çekimserlik ister istemez devam ediyor. Bunu da sezinliyorum...” (EÖ18)

#### 4.13. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuları Ele Alırken Kullandıkları Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik ve Sunum Araçları ile İlgili Görüşleri

Tarih öğretmenlerinin yapılan görüşmeler kapsamında tartışmalı ve hassas konular ele alınırken hangi yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve sunum araçlarını kullandıklarına yönelik görüşleri de alınmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Ele Alınması Sırasında Kullanmış Oldukları Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik ve Sunum Araçları ile İlgili Görüşleri*

<b>Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik ve Sunum Araçları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Anlatım	24	22
Tartışma	21	19
Soru-cevap	18	17
Gösteri	12	11
Beyin Fırtınası	8	7
Öğrenciyi kaynaklara yönlendirme	4	4
Öğrenciyi araştırmaya yönlendirme	3	3
Empati	3	3
Farklı görüşleri barındıran kaynakları kullanma	3	3
Birincil kaynak kullanma	3	3
Sözlü tarih örnekleri	2	2
Not aldırma	2	2
Ödev verme	2	2
Diğer	4	4
<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

Tablo 4.22’de görüleceği üzere tarih öğretmenleri tarafından tartışmalı ve hassas konular ele alınırken en fazla anlatım yöntemi kullanılmaktadır. Tarih öğretmenleri anlatımı tarihin ana yöntemi, en fazla ve her konuda kullanılan yöntem gibi ifadelerle tarif etmişlerdir. Ayrıca bu yöntemi kullanmalarında öğrencilerin alt yapısının yetersiz olması ile konu ile ilgili mevcut bilgileri aktarma istekleri gibi nedenlerin etkili olduğunu da belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikinci sıklıkla kullandıkları yöntem tartışmadır. Öğretmenler, bu konuların doğasına en uygun yöntemin tartışma olduğunu ve öğrencilerin bu yöntemle kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini düşünmektedirler. Tarih öğretmenlerinin bu konuları ele alırken üçüncü sıklıkla kullandıkları yöntem ise soru-cevaptır. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularda diğerlerine göre nispeten üst sıralarda kullandıkları diğer bir yöntem gösteridir. Aşağıda sunulan doğrudan alıntılarda da görüleceği üzere tartışmalı ve hassas konular sınıflarda ele alınırken belgesel, film, harita, fotoğraf, slayt, video, televizyon, gazete, istatistik tabloları gibi sunum araçları ve görseller öğretmenler tarafından kullanılmaktadır. Öğretmenler bu konularda görsel kullanmanın somutlaştırma, kalıcılığı sağlama, konuyu daha anlaşılır kılma gibi olumlu etkileri olduğuna vurgu yapmışlardır. Beyin fırtınası da öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken sıklıkla kullandıklarını ifade ettikleri bir tekniktir. Öğretmenler bu tekniği öğrencileri konuya ısındırmak için kullandıklarını ve bu sayede öğrencilerin derse katılımının arttığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin kullandıkları diğer strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklığı düşmektedir. Bunlardan biri öğrencileri ele alınan konu ile ilgili kaynaklara yönlendirmedir ve bir öğretmen bunu geçiştirme amacı ile kullandığını belirtmiştir. Öğrencileri konuyla ilgili araştırma yapmaya yönlendirme, tarihsel empati, ele alınan konu ile ilgili farklı görüşleri barındıran kaynakları kullanma ve derslerde birincil kaynak kullanma öğretmenler tarafından aynı sıklıkla ifade edilen yöntem ve stratejilerdir. Öğretmenler öğrencileri Wikipedia ya da ideolojik olarak düşündükleri internet ortamındaki belirli sitelerden ziyade bilimsel makale ve kitaplardan araştırma yapmalarını sağladıklarını ifade etmekte ve öğrencilerin de araştırma yapmaktan zevk aldıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler Endüstri Devrimi, harem, Sultan II. Abdülhamit, devşirme sistemi ve Ermeni meselesi örneklerini sunarak bu konuları ele alırken farklı görüşleri barındıran kaynakları kullandıklarını açıklamışlardır. Bir



öğretmen farklı görüşleri barındıran kaynakları kullanmanın öğrencilerde sorgulama, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği gibi onları araştırma yapmaya sevk ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin büyüklerinden duyarak anlattığı sözlü tarih örneklerine derslerde yer verme, konu ile ilgili not aldırma ve ödev çalışmalarını yaptırma iki öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler, anlatılan bu sözlü tarih örneklerinin öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğunu da ayrıca belirtmişlerdir. Benzetim yöntemini kullanma, öğrencilere konuyla ilgili kaynak verme, problem çözme stratejisini kullanma ve drama çalışması yapma ise birer öğretmen tarafından belirtilmiştir. Tablonun tamamı göz önünde bulundurulduğunda tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde çok önemli yere sahip olan kanıt/sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımını hiç ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler farklı görüşleri barındıran kaynaklar kullandıklarını belirtmiş ise de verdikleri bilgilerden bu yaklaşımları gereği gibi uygulamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durum araştırma grubunda yer alan tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılacak yöntemlere yönelik bilgi ve eğitim eksiklikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Başlangıç olarak tabii ki [konuyla ilgili] ön bilgi oluşturmak için anlatım yöntemini kullanıyorsun” (EÖ47)*

*“Öğrencilerin alt yapıları olmadığı için bu konuları öğretirken düz anlatım ve not aldirmayı kullanıyoruz” (EÖ38)*

*“...Düz anlatım var, anlatım zaten tarihin ana metodu. Her konuda ister istemez kullandığımız bir metot odur. Ancak dediğimiz gibi düz anlatım metodu ile başlanan bu dersler her zaman soru-cevap veya beyin fırtınası şeklinde devam ediyor” (EÖ59)*

*“...Anlatımı ben gerçekleştiriyorum ama işte bu tartışma, soru-cevap beyin fırtınası dediğimiz, yeni fikirlerin ortaya konulması ve bunların irdelenmesi, sınıfın canlılığını kullanma adına kullandığımız yöntemler” (EÖ26)*

*“Zaten tartışma olmadan olay tartışmalı konu olmaktan çıkar sadece siz verirsiniz geçer. Ya da orada işlenir, sunulur veya işte görsellerle anlatılır, geçer. Ama tartışmalı konu olması insanların bunu tartışma konusu yapması ile olur...” (EÖ16)*

*“Genelde tartışma yöntemini kullanıyorum. Çünkü tartışmada öğrenciler kendilerini daha rahat ifade ediyorlar, konuşuyorlar” (BÖ18)*

“...Tartışmalı ve hassas konularda demin dediğim gibi Sinan Çetin türkü yasağı hakkında eleştirel bir kısa film çalışması yapmış... öğrencilere gösteriyorum” (EÖ57)

“...Akıllı tahtalarda o döneme ait görüntüler, belgeseller çekilmişse bu akıllı tahtaların en önemli faydası o oldu...diyelim ki harem konusu...Topkapı Sarayı ile ilgili iki saatten fazla süren bir belgesel var sarayı iyi anlatmış...saray teşkilatını anlattığın zaman onun üzerinden dinlediği, seyrettiği, harem dairesine girdiği zaman zaten oradaki ortamı, şartları görünce olayın o boyutta olmadığını görüyor, daha anlaşılır oluyor...” (EÖ50)

“...Bizim bu akıllı tahta olayları oldu ya öğrenciler slayt hazırlıyor, konularla ilgili...sunum hazırlıyor, geliyor sunumunu yapıyor...bir de görsel materyalleri de kullanıyoruz. Videolar var, onları da izletiyoruz...hemen hemen her konuda, her derste bir video, belgesel [kullanıyoruz] . Onlar daha etkili oluyor” (EÖ21)

“...Beyin fırtınası diyoruz ya bazen sınıfa giriyorum 15-20 tane soruyu sıralıyorum. Tahtaya bazen sıralıyorum, bazen şifahen söylüyorum. O bile çok etkili oluyor. Çocuğun belki 15 soru birden aklında kalmıyor ama sorduğum soruların bir kısmıyla derse ortak olabiliyor veya o konunun içinde kendini hissediyor. Dolayısıyla bunları daha çok tartışmalı konularda kullanıyorum”(EÖ43)

“Bir de tabi şu var...işte öğrenciyi hemen kaynaklara yöneltme. Bu biraz geçiştirmedi tabi ama kısmen yüzde on da olsa yönelen öğrenci olursa hedefe ulaşılır...” (EÖ16)

“Tartışmalı ve hassas konularla ilgili kitap tavsiye ediyorum” (EÖ14)

“Tabi öncelikle böyle enteresan bir konu olduğu zaman bir iki hafta öncesinden bu konu ile ilgili araştırma yapın, okuyun diyorum. Şuraya bakın, buraya bakın bir bilginiz olsun...[bu şekilde] deminden beri anlattığım bu tartışmalı konular gündeme gelmeden önce konu ile ilgili bilgi edinmelerini, kendilerinin biraz daha donanımlı olmalarını sağlamaya çalışıyorum...” (EÖ12 YYG)

“Mesela Endüstri Devrimi’nde [olumsuz bakan] Charlie Chaplin’in Modern Times filmi ile Endüstri Devrimi’ne olumlu bakan, olumlu katkıları olduğunu düşünen yazarların düşüncelerini sunuyoruz. Yani farklı görüşleri sunuyoruz. Bizim öğrenciler bu şekilde sorgulamayı öğreniyorlar, eleştirmeyi öğreniyorlar, merak ediyorlar. Bir konunun arkasındaki düşünceleri öğreniyorlar. Öğrencileri araştırmaya sevk ediyor” (BÖ24)

“...Yeniçeri olaylarını anlatırken...özellikle Balkan göçleri konusunda uzman olduğu için Kemal Karpat’tan görüşler. Ondan başka Bosna’dan okuduğum Aliya Izzetbegoviç’ten de, Mahmut Eriş’ten, Bosna Üniversitesi’nin Profesörü, onların bölge ile ilgili görüşlerini okudum, kitaplarını okudum hazırlık olarak. Taha Akyol’un son çıkartmış olduğu Rumeli’ye Elveda kitabından yararlandık...roman tarzında yazılmış Ivo Andriç’in Drina Köprüsü önemli bir kitaptır. Avrupa’da da klasik eserler içerisine girmiştir. Bir Hıristiyan’ın Osmanlı’yı nasıl tarif ettiğini ondan okumalarını tavsiye ediyorum, okutuyorum...” (EÖ12)

“İşte Ermeni meselesi başlı başına bir konu zaten. Ermeni meselesini böyle tek taraflı olarak değil de birkaç taraflı olarak son yıllarda çıkan güzel yazılar da var, kitaplar da var. Türk Tarih Kurumu’nun eski başkanının Halaçoğlu’nun kitapları, yayınladığı eserler. Taha Akyol’un yazmış olduğu Ortak Acı gibi kitaplar, Talat Paşa’nın hatıralarındaki Ermeni meselesi ve diğer Ermeni sitelerinden konuya bakış tarzları, bunların tutarlılık yönleri, eksiklikleri, fazlalıkları ile ilgili konuları anlatınca böyle klasik bir de...bizim ailemizden de iki kişi Ermeniler tarafından öldürülmüş bunu da anekdot olarak anlatıyorum. Amacım çok yönlü bakmalarını sağlamak...[Yine] Puşkin’in hatıralarından tutun da Erzurum’la ilgili. O dönemdeki Erzurum milletvekillerinin hatıralarından örnekler vererek [konuyu işliyoruz]” (EÖ12)

“Kaynak getiriyoruz bazen. Mesela birinci elden kaynak varsa elimizde...” (EÖ34)

“...Bunun dışında eğer çocuklar çevreden duymuş oldukları kişilerden anılar varsa o anılarını paylaşabiliyorlar. Diyolar ki işte ben annem ve babamdan bu şekilde duymuştum, aktarıyorlardı. Mesela bu Şeyh Sait meselesinde hocam diyor ki Şeyh Sait böyle böyle. Bizim yakın hısımlarımız vardı onların soyundan gelen...Çocuklar da dikkat çekiliyor acaba gerçek olayları mı anlatıyor diye. Genelde bu hatıra anlatımları etkili oluyor tartışmalı konularda” (EÖ15)

“...Ben öğrencilere proje ödevi vermiştim. **Muhteşem Yüzyıl** dizisi ile alakalı anket çalışması. Bir öğrenciye öğrenciler için, bir öğrenciye öğretmenler için, bir öğrenciye de vatandaşlar için anket hazırlattım. Yani onların gözünde Kanuni algısı, harem algısı nedir? Güzel sonuçlara ulaştım. Şimdi proje ödevlerini bu şekilde veriyorum artık. Ben öğrencilere yazılı olarak bana verin demiyorum sunum yaptırıyorum. Çünkü alıp ne yapacağım. Ben Fetih 1453 filminin hatalarını da öğrenciye ödev olarak verdim. Sunum

yaptı çocuk. Montajlama yaptık belirli hataların olduğu yerleri, doğrusunu anlattı” (EÖ57)

“Charles Dickens’in Zor Yıllar diye bir kitabı var. Endüstri Devrimi’ni ve o dönemdeki işçileri anlatıyoruz. O kitabı öğrencilerin devrimi farklı yönlerden görmeleri [için kullanıyorum]. Ayrıca empati kurmalarını sağlamak için drama yaptırıyoruz” (BÖ24)

Tarih öğretmenlerine daha sonra kullandıkları bu yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve sunum araçları içerisinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için en uygun olanının hangisi olduğu sorusu yöneltilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi İçin En Uygun Olduğunu Düşündükleri Strateji, Yöntem ve Teknikler*

<b>En Uygun Yaklaşım, Strateji, Yöntem, Teknik, Sunum Aracı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Tartışma	15	38
Gösteri	5	13
Soru-cevap	4	10
Beyin Fırtınası	3	8
Birden fazla yöntemi birlikte kullanma	3	8
Öğrenciye araştırma yaptırma	3	8
Diğer	6	15
<b>Toplam</b>	<b>39</b>	<b>100</b>

Tarih öğretmenleri, ele alınan konu ile ilgili farklı görüşlerin ortaya çıkmasını, öğrencilerin derse daha fazla katılım göstermesini, yanlış düşüncelerin farkına varılmasını sağladığından tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için en uygun yöntemin tartışma olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu konuda ikinci sırada belirttikleri yöntem gösteridir. Öğretmenlere göre derslerde belgesel, film, video, animasyon gibi görsel materyallerin kullanılması öğrencilerin ilgisini çekmede, kendi bilgilerini kullanmalarına olanak vermede, merak duygularının artmasında, yanlış bilgilerin düzeltilmesini sağlamada ve öğrencilerin kendilerini daha kolay bir şekilde

ifade etmelerinde etkili olduğu için tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için uygun olmaktadır. Öğretmenlerin bu konuda üçüncü sırada belirttikleri yöntem soru-cevaptır. Beyin fırtınası, birden fazla yöntemin birlikte kullanılması ve öğrencilerin araştırma yapmasının sağlanması öğretmenler tarafından dördüncü sırada ve aynı sıklıkla belirtilmiştir. Öğrenciyi kaynaklara yönlendirme, grup çalışması, proje ödevi, farklı görüşleri barındıran kaynakları kullanmak, kitaptan pasaj okuma ve öğrencilerin anlattığı sözlü tarih örnekleri ise öğretmenler tarafından sadece birer kez dile getirilmiştir. Görüldüğü gibi öğretmenler bu soruya yönelik olarak da kanıt/sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımlarını ifade etmedikleri gibi öğrencileri bu konuların ele alınması sırasında aktif kılacak yöntemlere de değinmemişlerdir. Bu bulgu da tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılacak yöntemlere yönelik bilgi ve eğitim eksikliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Şöyle söyleyeyim bizim dersimiz için bu konularda...en uygununun tartışma olduğunu düşünüyorum. Çünkü tartışma ortamı olduğunda konunun çok farklı yönleri, farklı görüşler ortaya çıkabiliyor. Enteresan şeyler ortaya çıkıyor ve çocukların dikkatini çekiyor. Arkadaşından enteresan bir şey duyduğu zaman hemen konuya ilgi gösteriyor. Veya bildiği daha önce başka bir şey var da arkadaşı farklı bir şey söylüyorsa o olaya müdahale ediyor. Olayın içine katıyoruz çocuğu...” (EÖ34)*

*“Tartışmalı, hassas konuların öğretilmesinde seviyesi uygun öğrenci olduğu zaman önceden öğrenciye konularla ilgili birkaç soru sorarak araştırılması sağlanabilirse [ve] sınıfta konuyla ilgili gerekirse grup tartışmaları da yaparak çok daha iyi noktalara gidilebilir...” (EÖ59)*

*“Bu konularda sınıfta tartışma grupları oluşturmanın ve bunların tezlerini birbirleri ile yarıştırmının faydalı olduğunu biliyorum. Benim aklıma gelmeyen tezler orada gruplandırıdığım öğrenciler tarafından dile getirilebiliyor...” (EÖ26)*

*“En etkili yöntem yine soru-cevap ve tartışma...” (EÖ50)*

*“...Beyin fırtınası sorunları çözmek için etkili oluyor. Film izletip, filmle ilgili eleştiri yaptırıyoruz...Film izletmek bence çok etkili. Çünkü öğrenci orda filmi izleyip kendi bilgisini kullanıyor. Can Dündar’ın Mustafa filmi izlettim. İlk 15 dakikasını izletip kesiyorum. Ardından 15 dakikalık bölümle ilgili çalışma yaprağı veriyorum. Çalışma*

yaprağında izlettiğim bölümle ilgili sorular var. Ardından öğrenciler hem filmi, hem kendi yazdıklarını hem de arkadaşlarının yazdıklarını eleştiriyorlar. Belki öğrencinin film izlerken kaçırdığı bir yer vardır, başka bir arkadaşı onu yakalamış oluyor. Osmanlı'da Endüstri Devrimi diye bir video izlettik. Genelde Osmanlı'da endüstrinin olmadığı söylenir ya bu videoda tam tersi var. Bu videoda öğrenciler farklı görüşleri gördü. Osmanlı'da da kısmi bir sanayi devrimi yaşandığını, ayrıca bu dönemde üretilen malların Avrupa'da sergilendiğini öğrenci görünce şaşırdı” (BÖ24)

“Belgeseller. Örneğin Ermenilerin yaptığı katliamlara yönelik görüntüler çok etkiliyor öğrencileri...Bazen kitaptan açıp okuyorum bir kısmını çok etkileniyorlar. Veya bunu yaşayanlar, hani vefat etmeyenlerin anlatımları var. O da çok etkiliyor...bazen kendileri anlatıyor. İşte dedesinden, ninesinden o da etkili olabiliyor” (BÖ25)

“ Ama hassas konularda bu beyin fırtınası çok daha iyi. Sadece beyin fırtınası. Çünkü hiçbir karşılık vermeden yani karşılıklı tartışma, cevaplama, etkileşime girmeden hiç ummadığın bir fikir bulabiliyorsun. 10-15 tane kısa sürede soruyorsun, soruyorsun...” (EÖ13)

“Aslına bakarsanız tek bir tanesi ile verilmesi çok da doğru değil. Tek bir yöntem uygun değil. Yani konuya göre, her konuya özgü bir yöntemden ziyade, birkaç yöntemim iç içe kullanılması daha uygundur bu konularda. Mesela bir konuyla ilgili gerekirse biraz sen anlatırsın, anlattıktan sonra, konu anlaşıldıktan sonra tartışma yöntemini kullanırsın. Bu iç içedir. Ondan sonra o esnada çocuk bir hatırayı anlattığı zaman o da bir yöntemdir...Bizim akıllı tahtamız var, internet var. Gelecek sene Allah izin verirse...belgeseli de hemen yayına sokabiliriz diye düşünüyorum. Demek istediğim o 45 dakika içerisinde bu konuyla ilgili birçok yöntemi kullanmak” (EÖ15)

“Bence araştırma çok etkili de bizdeki öğrenci kalitesi biraz farklı. Yani araştırmayı Fen Lisesi'nde yaptığın zaman müthiş sonuçlar alabilirsin. Öğrencinin daha bir kalitesi var orada, kalitesi var derken alt yapısı sağlam. Dolayısıyla verdiğim konuda ne istediğimi biliyor. Ben çocuğa bir proje verdiğim zaman onu 5-10 defa anlatmak zorunda kalıyorum. Bizim sıkıntımız burada. Buna rağmen yine araştırma her şeyden daha etkili. Çünkü araştırdığı zaman bir tane kaynağa bağlı kalmıyor. İnterneti kullanıyor, ansiklopediyi kullanıyor, çevredeki akrabalarının bilgilerini kullanıyor.

*Kendi ders kitabını da ona katıyor, kullanıyor. Dolayısıyla çok farklı kaynaklardan yararlandığı zaman daha sağlıklı sonuç alıyoruz...” (EÖ43)*

*“...Herkesin ortak, üzerinde ittifak ettiği bilim insanları ve onlar tarafından yazılan kaynakları önermek en azından tartışma ortamının da belli bir seviye kazanmasına yardımcıdır. En güzeli öğrenciyi [kaynaklara] yönleltmek” (EÖ16)*

#### **4.14. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuları Ele Alırken Yaşamış Oldukları Çekince ve Sorunlar ile İlgili Görüşleri**

Tarih öğretmenlerine yapılan görüşmelerde tartışmalı ve hassas konuları ele alırken herhangi bir çekince ya da sorun yaşayıp yaşamadıkları sorusu yöneltilmiştir. Sadece bir öğretmen bu konuların öğretiminde herhangi bir sorun veya çekince yaşamadığını belirtmiştir. Geriye kalan 24 öğretmenin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıklarını belirttikleri sorun ve çekincelerle ilgili görüşleri Tablo 4.24’te sunulmuştur.

Tablo 4.24.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Yaşadıkları Çekinceler ve Sorunlarla İlgili Görüşleri*

<b>Çekinceler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İşini kaybetme	15	18
Şikâyet edilme ve soruşturma geçirme	7	9
Aileden ve çevreden tepkiler alma	6	7
Belirli siyasi ve etnik görüşlerle yaftalanma	6	7
Öğrenciyi kaybetme	6	7
Öğrenciler arasında sorun yaşanmasına neden olma	5	6
Yanlış anlaşılma	3	4
Öğrencinin sahip olduğu algıyı etkileme	2	2
Diğer	4	5

Tablo 4.24. (Devamı)

<b>Sorunlar</b>		
Zaman azlığı ve müfredattaki konuların yetiştirilememesi	7	9
Ailelerden şikâyet ve tepkiler alınması	6	7
Öğrenciler arasında istenmeyen türden olaylar meydana gelmesi	5	6
Öğrenci seviyesinin düşük olması	3	4
Üniversiteye giriş sınavlarının olumsuz etkisi	3	4
Tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alınmaması	2	2
Diğer	2	2
<b>Toplam</b>	<b>82</b>	<b>100</b>

Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları en önemli çekince devlet memuru olmalarından dolayı işlerini kaybetme korkusudur. İkinci sırada belirtilen çekince ise şikâyete uğrama ve bununla bağlantılı olarak soruşturma geçirme korkusudur. Tarih öğretmenlerinin üçüncü sırada aynı sıklıkla belirttikleri çekinceler aileden ve çevreden gelebilecek tepkiler, belirli siyasi ve etnik görüşlerle yaftalanma ve öğrenciyi kaybetme korkusudur. Öğretmenler, öğrenciler arasında sorun yaşanmasını dördüncü sırada dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin ifade etmiş oldukları diğer çekincelerin oranı daha düşüktür. Söylediklerinden dolayı yanlış anlaşılma, öğrencinin bu konularda sahip olduğu algıyı etkileme, resmi tarihle ters düşme, bu konuların öğretiminden dolayı ceza alma, vatan ve millet bütünlüğünün bozulabilme ihtimali ile müfredattan ve kazanımlardan uzaklaşma öğretmenlerin alt sıralarda yer alan diğer görüşleridir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazı alıntılar şu şekildedir:

*“Ya ister istemez az da olsa memuriyet, iş kaygısı yaşadığımız dönemler oldu...”*  
(EÖ18)

*“...Nihayetinde 657 sayılı kanuna tabiyiz. Öğrencilerin sormuş olduğu soruların cevabını versek bile idare etme boyutuna gidiyoruz. Çünkü kanunlar, yönetmelikler bizi bağlıyor. Bir de teknoloji çok gelişmiş. Çocuk cep telefonundan bir kayıt yaparsa, bir görüntü alırsa veya artık kameralı kalemler var. Oradan bir kayıt yaparsa, bir yere verirse o zaman ekmeğimizden olacağız”* (EÖ29)



“...Ekmek kaygısı var, iş kaygısı var. Neden ekmeğim kesilsin? Neden sınıfta kurduğum bir cümle yüzünden başıma bir şey gelsin” (BÖ19)

“...Mesleğimin ilk yıllarında oluyordu. Biraz daha farklı ortam vardı siyasi olarak. Genelde ciddi bir resmi tarih öğretimi yönünde baskı vardı...bir şikâyet halinde resmi tarihin dışında başka şeyler anlatılıyor, konuşuluyor tarzında bir incelemeye tutulabileceğimizi düşünüyorduk” (EÖ34)

“Son dönem tarihi ile ilgili Atatürk, inkılâpları, Ermeni sorunu konularını konuşunca konunun nereye gideceğini tam kestiremeyeceğimiz için...Orada 40 türlü ailenin çocuğu var. Gider evinde bir şey söyler, niyetiniz öyle değil ama farklı aksettirebilir. Gerçi şu ana kadar hiç benim hayatımda böyle bir şikâyet olmadı. Bu konularla ilgili soruşturma geçirmediğim, dengeli tutmaya çalıştım ama bazen ipin ucu kaçabilir. Niye olsun ki? Benim niyetim o değil ama niye gereksiz [yere sıkıntıya] girelim?” (EÖ12)

“Mesela çekince olarak biz sadece öğrenciyle muhatap değiliz. Sonuçta bunun ailesi var ve ailenin de değer yargıları var...çocukların etkilendikleri bu konuları aileleri ile paylaşımları ve ailenin vereceği tepki... (EÖ47)

“İşte biz giriyoruz bu konulara girince de yaşadığımız zorluğu söyleyeyim sana. Öğrenci diyor ki hocam siz necisiniz? Yani şimdi burada açıkça ifade edemiyorum da hani siyasi görüş istiyor senden?... Sürekli Türk tarihinden işte Mete Han’dan ondan bundan bahsediyorsun...diyor ki hocam sen sucu musun? Türk tarihinden fazla bahsettiğim için. İşte bunu diyorum tarihi bizde ideoljizmin alt yapısına serdikleri için böyle oluyor. Bak ben Göktürkleri anlatırken bir sancak sembolü. Bu nereden çıkmış? Bütün Göktürk mezarlarında bu var di mi? Benim uydurduğum bir şey değil ya? Bütün Göktürk mezarlarında kurt başı sembolü var. Kral, kağan, han mezarlarında var. Diyorsun ki sancak simgesi bu bozkurttu. Vay anasını satayım onu oraya koydun mu işte burada açık açık söyleyeyim o hoca ülkücü...(EÖ13)

“Yaftalanmak. Konuştuğumuz konuya göre, açıkladığımız fikre göre yaftalanmak...söylediğimiz şeyler siyasi olarak algılanabiliyor, algılanıyor. Suriye’yi tartıştığımızda haliyle Türkiye’nin Suriye politikası da konu başlığı oluyor...siyasi çevrelerin görüşleri üç aşağı beş yukarı bel. Yaptığın yorum, değerlendirme mevcut siyasilerin görüşüne yakınsa o görüşe bağlıymışsın gibi algılanıyor. Söyledikleriniz doğru olsa bile” (EÖ14) EÖ14 bu konuda yaşamış olduğu bir deneyimi de

“...öğrencilerin direk beni yaftalamaları olayı oldu. Biliyoruz, Kemalist olduğunuz için böyle söylüyorsunuz şeklinde. Mevzu İsmet İnönü idi...söylediğim şey idi. Tarihe hep siyah-beyaz olarak bakmayın, gri alanlar da var. İsmet İnönü'nün Türkiye'yi II. Dünya Savaşı'na sokmaması başarı dedim. Sevip-sevmeme mevzusu değil. Ben bu konudan dolayı seviyorum dedim. Öğrenci de hocam Kemalist olduğunuz için böyle söylüyorsunuz şaşırmadım dedi...” sözleriyle örnek olarak ayrıca ifade etmiştir.

“Ben kalkıp da Allah muhafaza...Ermeniler...[tehcir] esnasında büyük kayıplara uğramışlardı diyeyim. Yani göç ettirilirken büyük [yaştaki] Ermeniler, çocuklar da dâhil, asayişsizliklerden dolayı o bölgedeki aşiretlerin saldırıları sırasında çoluk-çocuk, kadın birçok insan da soğuk ve açlıktan dolayı hayatını kaybetmiş [diyeyim]. Böyle dediğin zaman öğretmen camiası duyduğu zaman ovvv sen Ermeni'sin...hoca sen nasıl Ermenileri savunabilirsin? Sen Ermeni misin? Öyle şeyler söylenebiliyor. Ondan sonra kendini savun. Düşünebiliyor musun? Öğretmen camiasından dışlanmamak için aslında ben Ermeni değilim diye kendini savunma durumuna düşüyorsun.” (EÖ15)

“...Bazen bir konuya direk girdiğiniz zaman sizi anlamayan veya söylemek istediğiniz şeyi yanlış değerlendirip derse küsen, size küsen öğrenci olabilir. Veya sınıf içerisinde kendisinin rencide edildiğini düşünen öğrenci olabilir” (EÖ59)

“Sınıf içinde tartışmanın büyümesinden çekiniyorum. Siyasi konularda muhakkak çok büyüyebiliyor. En çok maç ve siyasi konularda. Bir anda iki taraf da şey olabiliyor. O da hoş olmuyor sınıfta. Sen şundansın, ben bundanım. Bakıyorsun normalde can ciğer arkadaşlar bir anda şey oluyorlar. Ondan da çok rahatsız oluyorum” (BÖ25)

“...Yeter ki yanlış anlaşılmasın. Çünkü insanın söylediğinden ziyade asıl olan karşısındaki ne anladığıdır. Yanlış anlaşılma olmasın veyahut da yanlış anlaşılma varsa ben onu düzeltebileyim geri kalan hiçbir şey önemli değil” (EÖ39)

“Ya tabii ki dediğim gibi öğrencilerin yıllardır inandığı bir şeyin aksini konuşabiliyorsun. Ve öğrencilerde oluşabilecek psikolojik durum. O çelişki tabi ki her öğretmenin kolay kolay göze alabileceği bir şey değil. Yani yıllardır insanlarda oluşan algıyı, insanın adeta tabu haline getirdiğinin aksini söyleyebilirsin. O yüzden tabi ki biraz çekingenlik duysak da doğru olduğuna inandığım için yapmaya devam ediyorum” (EÖ57)

“... Resmi tarihe de ters düşmek istemiyorum” (EÖ25)

Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıklarını belirttikleri en önemli sorunlardan biri zaman sıkıntısı yaşanması ve bununla bağlantılı olarak müfredatta yer alan konuları yetiştirememedir. Öğretmenler tarih derslerinin içeriğinin yoğun ve ders saatlerinin az olmasından dolayı bu konuları gerektiği gibi ele alamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ikinci sırada ifade ettikleri diğer önemli sorun ailelerden gelen şikâyet ve tepkilerdir. Görüşme yapılan tarih öğretmenleri ailelerden gelen şikâyet ve tepki olaylarını yaşadıkları örnek olaylarla desteklemişlerdir ve bu deneyimlerinden bazıları aşağıda doğrudan alıntılarla verilmiştir. Öğretmenlerin üçüncü olarak ifade ettikleri sorun bu konuların ele alınmasından dolayı gerek sınıf içinde gerekse de sınıf dışında öğrenciler arasında istenmeyen türden olayların meydana gelmesidir. Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konuları ele alacak seviyede olmaması ile üniversiteye giriş sınavlarının olumsuz etkisi öğretmenler tarafından orta sınırlarda ifade edilmiştir. Öğretmenler ülkemizdeki üniversiteye giriş sınavlarında bu konulara yönelik değerlendirme yapılmadığından dolayı tartışmalı ve hassas olan konularda ayrıntıya giremediklerinden yakınmaktadırlar. Ayrıca ülkemizdeki sınav sisteminden dolayı meslek liselerinde Çağdaş Türk Dünyası müfredatında yer alan bazı tartışmalı ve hassas olan konulara da değinemediklerini ifade etmişlerdir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik lisans döneminde eğitim alınmaması iki öğretmen tarafından sorun olarak dile getirilmiştir. Bu konuların ele alınmasından dolayı soruşturma geçirme, öğrencilerin aileden edindikleri tarihi bilgileri sınıf ortamına taşınmaları ve öğretmenlere yapılan toplumsal baskı birer öğretmen tarafından ifade edilen sorunlardır. Öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlara yönelik görüşlerinden doğrudan alıntılar şu şekildedir:

*“Zaten tarih derslerinin saati az. Bir de haremin tamamını 3-4 saatte verirsek diğer konular yetişmeyebilir” (BÖ1)*

*“...Bunların hepsinde tartışa tartışa gidiyoruz. Tabi ondan sonra burada dip not düşeyim. Konuları yetiştiremiyoruz” (EÖ13)*

*“Genelde çocukların bizim ifade ettiğimiz şeyleri yanlış algılayıp ailesine yanlış ifade edeceği, ailenin de bir şikâyette bulunacağını düşünürüz, genelde öyle de olur. Çünkü ailenin kendi yapısı konuya bakışını çok etkiler” (EÖ34)*

“...Geçtiğimiz sene Siyer dersleri artık tarih grubuna da gelmiş oldu. Hz. Peygamber’in hayatı ile ilgili ders kitabı basılmamış henüz. Ama biz program var, o program doğrultusunda dersi anlatıyoruz ve hafta içerisinde de öğrenciden kaynak getirmesini istiyoruz. Öğrenci de evinden kitaplarını, kaynaklarını alıp geliyor mevzu ile ilgili. Ben kaynakların bilimsel olup olmadığına dair sınıfta bir tanıtım yapıyorum. İşte diyorum ki arkadaşlar Ahmet’in getirmiş olduğu kitap güzel şeyler yazıyor ama çok bilimsel değildir, bu [kitap] daha ziyade rivayet ve hikâyeye dayalıdır. Dolayısıyla bunu okuyun ama bilimsel anlamda çok itibar etmeyin anlamında, o doğrultuda bir şeyler söyledim. Veli geldi. Hocam siz bizim kutsal kitaplarımıza hakaret etmişsiniz sınıfta diye. Ya benim anlatmaya çalıştığım o siyer tarihi içerisinde çocukların daha sağlam kaynaklardan bilgi edinmesini sağlamak. O kitabı eleştirdiğim zaman o aileye öyle gidiyor...” (EÖ26)

“...ben geçen yıl Artvin’de yaşadım. Şeyh Bedrettin Olayı anlatılırken...hayatını, kaynaklarda geçen durumunu, İslam akaidini bozan esasları getirmiş böyle anlattık...2 gün sonra veli geldi. Aaa sen işte bunu nasıl kötülersin? Nasıl böyle yaparsın? Şikâyet konusu...benim o soruşturmam 6-7 ay sürmüştü. Soruşturma geçirdik yani” (EÖ1)

“Benim Kürt meselesinden açıldı. Derste öğrencinin bir tanesi hocam bu Kürtlerin dini ne? Bunlar neye inanıyor [diye sordu]. Dedim onlar da dört mezhepten birisi, Şafi genellikle. Birisi de gitmiş demiş ki öğretmen demiş ki işte Şafiler teröristtir, bilmem nedir, bunların dini farklı. Bunları ayrı bir din falan. Yani olayı çok farklı bir şekilde çevreye yansıtmıştı. Buna benzer bir şikâyet konusu oldu. Hocam böyle demişsin. ...Dedim ya tam tersi ben bizim hak mezheplerden bir tanesidir dedim. Çoğu Şafi yani Hanefî olan da var. Ya Hanefî olmuş, ha Şafi sonuçta fark etmiyor. Dördü de hak mezhep hangisinden olursan ol. Öyle söyledim. Onlar da öğrencinin gidip farklı şekilde anlattığını söylediler. Buna benzer bir olay yaşadım” (EÖ21)

“...ortaokulda sosyal bilgiler dersine girerken sadece konu yeri geldiği anlamında Yavuz Sultan Selim’in bu Şiilik mevzularında Kızılbaş kavramının ortaya çıkış orijinini anlatmaya çalışırken okul çevresinin bulunduğu aile yapısında da Alevi kökenli aileler olduğundan okul müdürüne şahsım adına şikâyet olmuştu...Ben öyle bir şey yaşadım...” (EÖ18)

“Sınıftaki anlaşmazlıklar...çatışmaya kadar gidebilir. O da sıkıntı bizim için. ...mesela bir olayı anlatayım. [x] ilinden öğrenciler gelmişti bize. [x] ilinden olan öğrencilerle bizim sınıftaki bazı öğrencilerimiz...anlaşmazlığa düştüler...işte bir anlaşmazlık çıktı tamam mı...artı polis bile geldi, müdahil oldu. Erzurum Emniyet Müdürlüğü’nden amirler geldi. Olaylar çok büyüdü, neredeyse Türkiye çapında büyüyecekti olaylar. Sonradan kapandı. Dediğim gibi böyle bir olayı duyduktan sonra ister istemez insan tartışmalı konulara değinmeye çekiniyor” (EÖ15)

“...Öğrenciler...konuya tam vakıf değil. Bir iki şey duymuş ama bunun ne olduğunu bilmiyor. Doğal olarak bu bir sakınca oluşturuyor...sadece o duydukları ile hareket etmek istiyor” (EÖ50)

Son olarak tarih öğretmenlerine bu sorunun ardından belirtmiş oldukları çekince ve sorunların yaşanmaması için neler yapılmalıdır şeklinde ek bir soru da yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki önerileri Tablo 4.25’te sunulmuştur.

Tablo 4.25.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimi Sırasında Ortaya Çıkan Çekinceler ve Sorunların Yaşanmaması İçin Önerileri*

<b>Öneriler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğretmenlere yasal güvence verilmesi	14	32
Bu konulara müfredatta yer verilmesi	6	14
Öğretmenlere bu konuların öğretimi ile ilgili eğitim verilmesi	4	9
Tabuların kaldırılması	2	5
Tarihin disiplin dışı amaçlar için kullanılmaması	2	5
Öğretmenlerin bu konuları ele alırken cesaretli olması	2	5
Ders saatlerinin arttırılması	2	5
Toplumsal bilincin sağlanması	2	5
Diğer	10	23
<b>Toplam</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, tartışmalı ve hassas konuları ele alırken en önemli çekinceleri işlerini kaybetmek olduğundan dolayı (bkz: Tablo 4.24) büyük

oranda işlerini kaybetmemeye yönelik çözüm önerileri dile getirmişlerdir. Öğretmenlere sınıf ortamında dile getirdikleri düşüncelerden dolayı herhangi bir yaptırım yapılmamasını kapsayacak şekilde yasal güvence verilmesi ile tartışmalı ve hassas konulara müfredatta yer verilmesine yönelik istekler işlerini kaybetme kaygısına yönelik olarak belirtilen çözüm önerileridir. Öğretmenlerin iş kaygısına yönelik önerilerden sonra dile getirdikleri öneri öğretmenlere bu konuların öğretimine yönelik olarak gerek lisans döneminde gerekse de mesleğe başladıktan sonra eğitim verilmesidir. Bu konuların rahat bir şekilde konuşulması için tabuların ortadan kaldırılması, tarihin disiplin dışı amaçlar için kullanılmaması (dini ve ideolojik beklentilerle), öğretmenlerin bu konuları ele alırken cesaretli olması, müfredatın yoğun olmasından dolayı tartışmalı ve hassas konuları amaca uygun bir şekilde ele almak için ders saatlerinin arttırılması, bu konuların rahat bir şekilde ele alınmasını sağlayacak toplumsal bilince ulaşılması öğretmenler tarafından aynı sıklıkla ifade edilen önerilerdir. Öğretmenler tarafından dile getirilen diğer çözüm önerileri ötekileştirmeden vazgeçilmesi, eğitimin şeffaf bir hale gelmesi, öğretmenlerin öğrencilere karşı hoşgörülü olması, tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik uygulamalarda birlik sağlanması, öğretmenlerin görev yaptığı çevrenin hassas noktalarını iyi bilmesi (Sünni-Alevi ailelerin birlikte yaşadığı bir yer örneğinde), öğretmenlerin sınıfta ele aldığı konularla ilgili bir şikâyet gelmesi durumunda sorun çıkmaması için söylediklerini belgelendirecek evraklara sahip olması ile tartışmalı ve hassas konularda kaçınma davranışı göstererek herhangi bir sorun veya çekince yaşamamak şeklindedir. Öğretmenlerin bu konudaki önerilerinden bir takım alıntılar aşağıda sunulduğu gibidir:

*“...Öğretmenlerin bu iş kaygısından...atılma korkusundan kurtulması lazım. Yani devlet memurları kanununda bununla ilgili bir düzenleme yapılması lazım. Cart curt her şey için bilmem ideolojik görüşlerinden dolayı atılmaktır, sürgündür, mürgündür...bunları eski dönemlerde yaşadık...bizim bir arkadaş anlatıyor, 28 Şubat sürecinde ben korkuyordum diyor...Biz ne zaman atılacağız? Atıldık mı, atılacak mıyız? Bize ne yapacaklar? Yani öğretmende öyle bir korku olursa [çekinir], yasal dayanak olması lazım. Anayasayla, demokrasiyle güvence altına alınması lazım” (EÖ15)*

*“...Şu anda üniversite de dâhil olmak üzere bizim eğitimimizin bağımsız olduğunu kimse söyleyemez. Bağımsızlık söz konusu değil ki? Kimse kendini ifade edemiyor...hukuk mesela yasal güvence. Hukuksal düzenlemeler ki Türkiye'nin*

genelinde problemler var...öyle olursa insanlar kendilerini daha rahat bir şekilde ifade ederler. Sadece yasal düzenlemelerle değil tabi bunun uygulama noktasında da problem yaşanmaması gerekir ki insan bu konularda kendini rahat hissetsin” (EÖ47)

“Sınıf ortamının kutsal olması lazım. Orada her şeyin konuşuluyor olması gerekiyor. Sınıf ortamında konuşulandan dolayı öğretmenlerin hiçbir şekilde soruşturmaya tabi tutulmaması gerektiğini düşünüyorum” (EÖ34)

“...Özellikle ders ortamında öğretmenlerin fikir boyutunda söylediği şeylerin suç sayılmaması [gerekir]” (EÖ29)

“...Veya mevcut müfredatların bu tartışmaları kapsayacak...şekilde yeniden yapılandırılması lazım” (EÖ16)

“...Bir de dedim ya kitaplarda bu konular bir ortaya atıp bir kaçmadan biraz daha detaylandırılabilir...” (EÖ14)

“Birden bire bu konularla karşılaşınca diyelim ki beş yıllık, on yıllık bir öğretmen toparlayabilir ama yani göreve başlayan bir öğretmen böyle bir tartışma ortamı içerisinde panikleyebiliyor, objektif olamayabiliyor, bir taraftan yana yer alabiliyor ki o da sınıfı iyice gerginleştiriyor. Anlatabildim mi? O yüzden bu konuların öğretimi ile ilgili eğitim alınması lazım” (EÖ15)

“Lisans eğitiminde tarih öğretmen adaylarına bütün konuların açık seçik anlatılması lazım...bakın ben 22 yıllık öğretmenim hala bu konularda kitap okuyorum, okuma ihtiyacı hissediyorum. Çünkü eksik olduğumu düşünüyorum. Tartışmalı ve hassas konularla ilgili lisans eğitiminde öğretmen adaylarına bilgi verilmelidir. Abdülhamit konusunda üniversitede bir hocam kendisine Kızıl Sultan derken diğeri gelip onu övüyordu. Yani o yıllarda kafamız karıştı ve bu konuda gidip kendimiz okumaya çalıştık” (BÖ8)

“Bazı insanlar için Osmanlı bir tabu. Bazıları için Atatürk ve Atatürk’ün yaptıkları tabu. Bunların yıkılması lazım. Tabular yıkılmalı, insanlar istediğini söylemeli...öğretmen cephesinden bakarsak da ders süresinin yeterli olması lazım. Bu konulara yeterli zaman ayırabilmek için iki saat olan ders süresinin arttırılması gerekiyor” (EÖ38)

“...İkincisi dediğim gibi tarihin içine dini karıştırmaları” (EÖ13)

*“Öğretmenin dirayetli olması lazım, dik durması lazım. Yani çevre yanlış anlıyor, dolayısıyla ben bunu es geçeyim, anlatmayayım, söylemeyeyim mantığından uzak durması lazım” (EÖ26)*

*“Ancak bu çekincelerin ortadan kalkması toplumsal bir bilinçlenmeyle olacaktır. Kavga, dövüş değil. İnsanların konuşarak, tartışarak doğruyu bulmak için aynı doğrultuda olması gerekir ki çıkılabilsin işin içinden. Yoksa ciddi anlamda sıkıntılar yaşanabilir. İster istemez kaygı duyulabilir” (EÖ59)*

*“...Sınıfı, okulu, okulun bulunduğu çevreyi ve çevrenin hassas noktalarını iyi bilmeli... mesela Aleviler ile Sünnilerin olduğu bir yerde Hz. Ali’yi, Sıffin’ı, Cemel Vakasını, Muaviye’yi, Yezidi, Kerbela Olayını işlerken öğretmenin çok dikkatli olması lazım” (EÖ39)*

#### **4.15. Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konularla İlgili Uygulamalarına Yönelik Bulgular**

Daha önce de belirtildiği üzere, araştırma kapsamında ÖA, AB, ÖC, ÖD, ÖE şeklinde kod verilen beş tarih öğretmenin derslerinde 10’ar saatten toplam 50 saatlik gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde kullanılan formun ilk bölümünde tartışmalı ve hassas konuların sınıfta ele alınması sırasında öğretmenler tarafından uygulanması gereken 17 davranış ifadesine yer verilmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlere sorulan sorulara öğretmenlerin verdiği cevapların bir kısmının ne derecede uygulandığını öğrenmek için gözlem formunda bu sorulara yönelik gözlemci değerlendirmesi başlığı konulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde hem gözlem formunun ilk bölümünde yer alan söz konusu davranış ifadeleri ile ilgili bulgular Tablo 4.26’da sunulmuş hem de formun ikinci bölümünü oluşturan gözlemci değerlendirmesinden elde edilen bulgulara yönelik bilgiler verilmiştir. Bulguların sunulup yorumlanmasına geçmeden önce burada belirtilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. Tablo.4.26’da görüleceği üzere öğretmenlerin gözlemlenen davranış ifadelerinin büyük bölümünde 50 saatlik gözlem saatini karşılayan frekans sayısı bulunsa da *“Tartışmalı ve hassas konularla ilgili aşırı görüşlerin ifade edilmesine izin verme”* gibi bazı davranış ifadelerinde bu frekans sayısına ulaşılmamıştır. Bunun nedeni ilgili davranış ifadesinin derslerde yeteri kadar gözlemlenememesidir. Tartışmalı



ve hassas konularla ilgili aşırı görüşlerin ifade edilmesine izin verme örneğinden devam edilecek olursa, yapılan 50 saatlik gözlemler sırasında sadece bir öğrencinin aşırı görüş ifade ettiği görüldüğünden tabloda bu davranış ifadesinin karşılığı olarak sadece evet kısmının altında 1 frekansına yer verilmiş, geriye kalan 49 saatlik gözlemlerle ilgili herhangi bir frekans ifadesine tabloda yer verilememiştir.

Tablo 4.26.

*Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretiminde Sergilemiş Oldukları Davranışlar*

<b>Gözlemlenen Davranış</b>	<b>Evet</b>	<b>Hayır</b>	<b>Kısmen</b>
Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konulara ilgisini çekme	23	23	4
Tartışmalı ve hassas konuların konuşulması için öğrencileri teşvik etme	23	22	5
Öğrencilerin ders sırasında tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışma yapmalarına olanak verme	-	-	9
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara bütün öğrencilerin katılımını sağlama	-	-	9
Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularda görüşlerini özgürce ifade etmelerine olanak verme	41	-	-
Tartışmalı ve hassas konuların işleniş sırasında değişik fikirlere hoşgörü ile yaklaşma	18	-	-
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili aşırı görüşlerin ifade edilmesine izin verme	1	-	-
Tartışmalı ve hassas konular ile ilgili farklı görüşleri ortaya koyma	-	43	7
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili farklı bakış açılarını yansıtan kaynakları kullanma	-	50	-
Tartışmalı ve hassas konu ile ilgili kanıt temelli bir yaklaşımı benimseme	-	50	-
Tartışmalı ve hassas konu ele alınırken çok yönlülük yaklaşımını uygulama	-	50	-
Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında kendi görüşünü açıklama	27	22	1
Tartışmalı ve hassas konunun müfredatta yer aldığı biçimiyle ele alma	30	12	8
Tartışmalı ve hassas konu ile ilgili çeşitli araç gereçler kullanma	1	49	
Tartışmalı ve hassas konunun öğretimi sırasında değişik yöntemleri kullanma	7	5	38
Güncel tartışmalı ve hassas konuların konuşulmasına olanak verme	2	4	6
Öğrencileri tartışmalı ve hassas konu ile ilgili araştırma yapmaya sevk etme	1	46	3

Tablo 4.26'dan anlaşılacağı üzere, öğretmenlerin bazı derslerde tartışmalı ve hassas olan konuları öğrencileri için ilgi çekici hale getirmeye yönelik davranış örnekleri sergiledikleri bazı derslerde ise bu hususu ihmal ettikleri gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin bu konuların konuşulması için öğrencilerini teşvik etmeye yönelik girişimlerinin de yeterli olmadığı görülmüştür. Gözlemlerde tespit edilen diğer bir bulgu, bu konuların ele alındığı derslerde öğrencilerin nitelikli tartışma yapmamaları olmuştur. Yapılan tartışmalarda genellikle öğretmenlerin öğrencilere soru sorduğu ve bu sorulara öğrencilerin farklı görüşlerle cevap verdiği gözlemlenmiştir. Sınıf içi gözlemlerde sadece bir öğretmenin (ÖC) “Cumhuriyet döneminde yapılan inkılap hareketlerinin uygunluğu” konusunda münazara tekniğini uyguladığı görülmüştür. ÖC bir önceki dersinde sınıfa bu münazaraya kimlerin katılmak istediğini sormuş ve gönüllü olanlardan altı öğrenci seçmiştir. Öğrencilerden üçünün yapılacak münazarada inkılapların olumlu yönlerini üçünün ise bu inkılapların olumsuz yönlerini araştırıp buna yönelik görüşlerini dile getireceklerini belirtmiştir. Bir sonraki hafta ÖC dersin başında münazaranın nasıl yapılacağı, katılımcıların görüşlerini nasıl dile getireceği, izleyici olan öğrencilerin hangi kurallara uyacağını ve münazara sonrası değerlendirme kriterlerinin ne olacağını dile getirmiştir. Münazarada dördü erkek ikisi kız olmak üzere toplamda altı öğrenci yer almıştır. 10.04.2014 tarihinde gözlemlenen bu derste gerçekleştirilen uygulamanın bir bölümü aşağıda sunulmuştur:

Cumhuriyet döneminde yapılan inkılapların yanlış olduğunu savunan gruptan E1 kodlu öğrenci: *“Kılık kıyafet kanunu yanlış bir uygulama olmuştur. Çünkü bu kıyafetler dışarıdan alınmış ve devlete ekonomik olarak yük getirmiştir. Batıdan sadece fen-bilim alınmalıydı, kültürümüzü korumalıydık. Tekke ve zaviyelerin kapatılması İslam'a vurulan bir darbedir. Buralarda Kur'an eğitimi yapılıyordu. Kapatılmak yerine ıslahat yapılmalıydı”*

Yapılan inkılapların doğruluğunu savunan gruptan E2 kodlu öğrenci: *“Tekke ve zaviyelerin kapatılması İslam'a bir darbe değildir. Tam tersine gelişmiş bir demokrasi için gerekliydi. Kılık-kıyafet kanununa gelince insanların bu gibi alışkanlıklarını değiştirmek zordur. Batının fennini, ilmini almak tabii iyidir ama oradan uzak kalmamak lazım...Kadınlara siyasi haklar verilmesi ile kadınlar ülke yönetiminde söz sahibi olmuştur. Bundan önce kadınların hakkı yoktu”*

...İnkılapların yanlış olduğunu savunan gruptan B1 kodlu öğrenci: *“Kadınların belki siyasi hakları yoktu ama ben kadınların bu dönemde ezilmediğine inanıyorum. Mustafa Kemal Kurtuluş Savaşı’ndan sonra yapılacak üç önemli şeyi belirledi. Birincisi saltanatın, ikincisi tesettürün, üçüncüsü ise fesin kaldırılmasıdır. Bunlar okuduğum bir kaynakta yazıyordu. Kurtuluş Savaşı’nda kapalılar yer almadı mı? Nene Hatunlar kapalı değil miydi? Kadınların meclise peçeli ve çarşafli girmesine izin verilmeyecekti. Belki bu uygulanmadı ama kadınların çarşafı ve giyimi sorun oldu”*

Yapılan inkılapların doğruluğunu savunan gruptan E3 kodlu öğrenci: *“Yabancı okulların zararlı çalışmaları vardı. Medreseli-mektepli çatışması vardı. Tevhid-i Tedrisat kanunu doğru bir uygulamadır”*

İnkılapların yanlış olduğunu savunan gruptan BÖ2: *“Dariüşşafaka Okulu yetimler için kurulan bir okuldu. Osmanlı Devleti zamanında kurulan bu okul günümüze kadar gelmiştir. Bu okul geldiyse diğer kurumlar da gelebilirdi. Şapka inkılâbı Mustafa Kemal’in sinirli olduğu bir gün dışarı çıkıp fesli insanları görünce iyice kızması sonucu yapılmıştır. Buna şapka denir artık fesi çıkaracağız demiş. Ben bunu böyle duydum”*

...Yapılan inkılâpların doğruluğunu savunan gruptan E2: *“Şapka inkılabının kaldırılması konusunda verilen örnek yanlış. Bu inkılap üzerinde uzun süre düşünülmüştür, aniden yapılmamıştır. Bizim ülkemizde çok farklı insanlar yaşıyor. Sadece bizim kültürümüzün ağır bastığı inkılapların yapılması diğer azınlıklara uygun olmazdı. Modernleşme dinin bırakılması değildir”* Görüldüğü üzere uygulanan münazara tekniğinde öğrenciler sundukları argümanlarını, tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında çok önemli bir yere sahip olan kanıt unsuruna dayandırmamışlardır. Öğretmen C de uygulama sonrasında bu duruma dikkat çekerek her iki grupta yer alan öğrencilerin argümanlarının zayıf olduğunu ve yeterli derecede araştırma yapmadıklarını belirtmiştir.

Gözlemlerde öğretmenlerin öğrencilerinin tartışmalı ve hassas konularda görüşlerini özgürce ifade etmelerine büyük oranda imkân tanıdıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bu konularda ifade ettikleri farklı görüşlere de hoşgörü ile yaklaşmışlardır. Tartışmalı ve hassas konular ele alınırken sınıf içinde öğrenciler tarafından aşırı görüşlerin ifade edilme ihtimali de bulunmaktadır. Bu nedenden dolayı gözlem formuna aşırı görüşlerin ifade edilmesine yönelik bir ifade konulmuştur.

Yapılan gözlemlerde bu duruma yönelik sadece bir örnekle karşılaşmıştır. Konunun hassaslığı nedeniyle burada belirtilemeyecek bu görüşe öğretmen tarafından herhangi bir tepki gösterilmemiştir. Tartışmalı ve hassas konular, üzerinde farklı görüş ve yorumların olduğu konulardır ve öğretmenlerin bu konuların ele alındığı derslerde öğrencilerine söz konusu görüş ve yorumları sunması çok önemlidir. Ancak gözlemlerde öğretmenlerin büyük oranda bu hususa dikkat etmedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler, sadece Ermeni (Tehcir) sorunu, cumhuriyet döneminde çok partili hayata geçiş, Şeyh Sait İsyanı, harf inkılabı, Sultan II. Abdülhamit konularında kanıt/kaynağa dayalı olmadan bu konular üzerinde farklı görüşler olduğunu belirtmiş ve bu görüşleri öğrencilere sunmuşlardır. Öğretmenler tarafından gerçekleştirilen söz konusu uygulamalardan biri (ÖB) şu şekilde gerçekleşmiştir:

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

Öğretmenlerin hiçbirinin derslerinde farklı bakış açılarını barındıran kaynakları kullanmadığı da tespit edilmiştir. Bununla bağlantılı olarak tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan sorgulama/kanıt temelli ve çok yönlülük yaklaşımlarının öğretmenler tarafından uygulanmadığı da görülmüştür. Sadece gözlem formuna son şeklin verilmesi için yapılan pilot çalışmalardan birinde kardeş katli konusunun ele alındığı bir derste, öğretmen değil öğrenciler tarafından kanıt kullanımını uygulamasının kısmi olarak yapıldığı tespit edilmiştir. Sınıfında gözlem yapılan öğretmen, araştırmacıya bir hafta öncesinden kardeş katli uygulaması ile ilgili

bir tartışma yapılacağını sınıftaki öğrencilerine bildirdiğini söylemiştir. Öğrencilerinden kardeş katli uygulaması ile ilgili araştırma yapmalarını, bu uygulamanın doğru veya yanlış olduğuna yönelik görüşleri bulmalarını ve elde ettikleri görüşleri sınıf ortamında arkadaşları ile paylaşmalarını istediğini belirtmiştir. Söz konusu dersteki kanıt kullanımı örnekleri şu şekildedir:

Kardeş katli uygulamasının yanlış olduğuna inanan ve Ö2 olarak kodlanan öğrenci bu uygulamanın yanlış olduğunu bazı ayetler üzerinden savunmuştur: “...*her kim bir nefsi bir nefse karşılık veya yeryüzünde bir fesadı olmaksızın öldürürse sanki bütün insanları öldürmüş gibi olur...*” (Maide, 32) ve “*her kimde bir mümini taammüden öldürürse, artık onun cezası cehennemde ebedi kalmaktır. Allah ona gazap etmiş, lanet etmiş, büyük bir azap hazırlamıştır*” (Nisa, 93).

Kardeş katli uygulamasının doğru olduğu inancında olan ve Ö3 olarak kodlanan bir öğrenci de arkadaşının dini argümanına başka bir dini argümanla karşılık vermiştir “*Onun için küfredenlerle savaşa tutuştunuz mu hemen boyunlarını vurmaya bakın, ta kuvvetlerini derinden kırıp tepeleninceye kadar...*” (Muhammed, 4). Ö3 isyan eden şehzadeleri bir nevi küfre düşmüş/kâfir gibi düşünmektedir. Benzer şekilde kardeş katli uygulamasını savunan Ö4 olarak kodlanan başka bir öğrenci Hz. Musa ile Hz. Hızır arasındaki bir bebeğin öldürülmesine yönelik kıssayı anlatmıştır. Hz. Hızır’ın bir bebeği öldürmesi üzerine Hz. Musa’nın “*A tertemiz bir nefsi nefis karşılığı olmaksızın öldürdün mü? Gerçekten çok kötü bir şey yaptın*” (Kehf, 74) demesi üzerine Hz. Hızır’ın “*...öldürdüğüm çocuğa gelince ebeveyni müminler idi, onun için bunları küfre vardırmasından sakındık*” (Kehf, 80) ayetlerine vurgu yaparak küçük yaştaki şehzadelerin de öldürebileceğini dini bir gerekçeyle savunmuştur.

Gözlemlerde öğretmenlerin bazı derslerde tartışmalı ve hassas konularla ilgili kendi görüşlerini açıkladıkları, bazı derslerde ise kendi görüşlerini açıklamayarak tarafsız başkan rolünü benimsedikleri görülmüştür. Ayrıca bazı öğretmenlerin ele alınan konu ile ilgili farklı görüşleri sunarak denge rolünü oynadıkları bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin belirli bir konu üzerinde uzlaştığı durumlarda şeytanın avukatı rolüne büründükleri dolayısıyla da dengeleme stratejisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularda oynadıkları rollerden tarafsız başkan ile ilgili bir örnek durum şu şekilde gelişmiştir.

... ÖF: *“Laiklik aynı zamanda kişilerin din, inanç ve ibadet hürriyetine sahip olmasıdır”*

EÖ1: *“Hocam sizin düşüncenize göre laikliğin olması mı iyi, olmaması mı?”*

ÖF: *“Ben yorum yapmayayım. Biz bilgileri sunacağız, yorumu siz yapacaksınız”*

Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları öğretim programlarında yer aldığı şekliyle mi ele aldıkları yani durumu kurtaran bir yaklaşım mı sergiledikleri yoksa risk alarak bu konularda programlardaki bilgilerin dışına çıktıkları belirlenmek istenen önemli davranışlarından biri olmuştur. Gözlemlerde öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları büyük oranda öğretim programlarındaki biçimiyle ele alarak bir nevi durumu kurtaran yaklaşımını benimsedikleri görülmüştür. Ancak bazı öğretmenlerin şapka inkılabının yapılması, laiklik, çok partili hayata geçiş, Şeyh Sait isyanı, Mustafa Kemal’e suikast ve Menemen Olayı gibi konularda öğrencileri konuşmaları için teşvik ettikleri ve onlara bu konularla ilgili farklı görüşleri hatta alternatif olarak nitelendirilen tarihçilerin görüşlerini de sunarak risk aldıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde ağırlıklı olarak ders kitabını kullandıkları sadece bir öğretmenin (ÖC) dersinde ders kitabı ile birlikte film ve video gösterimi yapıldığı görülmüştür. Derslerde kullanılan yöntemlerle ilgili olarak ise anlatımın gözlemlenen tüm derslerde, soru-cevabın 45 derste, tartışmanın yedi derste ve gösterim ile not aldırmanın bir derste kullandığı belirlenmiştir. Güncel tartışmalı ve hassas konularla ilgili olarak, öğretmenlerin Kürt sorunu, türban, Suudi Kralı’nın Mısır’da Sisi’ye, Suriye’de Esad’a destek vermesi konularında kaçınma davranışı gösterdikleri, Youtube’un kapatılması, Kırım’ın Rusya tarafından işgal edilmesi, Heybeliada Ruhban Okulu’nun açılması konularında ise kısa süreliğine de olsa öğrencileri ile konuştukları, iki öğretmenin ise Ezanın Türkçe okunması ve zorunlu din dersi uygulamalarını öğrencileriyle derste ayrıntılı bir şekilde ele alıp tartıştıkları gözlemlerde tespit edilmiştir. Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularda araştırma yapması bu konuların etkili bir şekilde öğretimi için gerekli olan bir husus olmasına rağmen öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerini araştırmaya sevk etmedikleri görülmüştür. Sadece bir öğretmenin Ermeni sorunu, Hocalı katliamı, Türkiye’nin yakın döneminde meydana gelen önemli siyasi gelişmelerle ilgili kaynak belirtmeden öğrencilerini bu konuda araştırmaya yönelttiği,

bir öğretmenin ise Cumhuriyet döneminde gerçekleşen inkılaplarla ilgili öğrencilerinden araştırma yapmalarını istediği gözlemlenmiştir.

Gözlemlerde öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularda genel anlamda demokratik bir sınıf ortamı oluşturdukları, farklı görüşleri dile getiren öğrencilerine karşı hoşgörü gösterdikleri, öğrencilerin de farklı görüşleri dile getiren arkadaşlarına karşı hoşgörülü oldukları, buna bağlı olarak da öğrencilerin farklı görüşe sahip olsalar bile düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettikleri tespit edilen diğer hususlar olmuştur. Sadece bir derste zorunlu din dersi ile ilgili tartışma yapılırken arkadaşlarından farklı düşünceye sahip olan bir öğrenci ilk başta tepki almamak için düşüncesini açıklamak istememiş ancak daha sonra öğretmenin teşviki ile görüşünü açıklamış ve arkadaşlarından farklı düşünse de herhangi bir tepkiyle karşılaşmamıştır. Bu olay şu şekilde cereyan etmiştir:

...EÖ2: *“Bu durum devletin, hükümetin izlediği politikayla alakalı değil mi? Yanlış anlaşılmasından korkuyorum bir şey söyleyeceğim ama söylemeyeceğim”*

ÖD: *“Söyle rahat ol”*

EÖ2: *“Din dersleri var ama sadece İslam dini öğretiliyor”*

Daha önce de belirtildiği gibi hem literatürden hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmenlerden tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerine canlılık kazandırdığına yönelik bilgi elde edinildiğinden yapılan gözlemlerde bu hususa da dikkat edilmiştir. 50 saat devam eden gözlemlerin 23’ünde kardeş katli, Ermeni sorunu, şapka inkılabı, harf inkılabı, Şeyh Sait isyanı, Mustafa Kemal’e suikast olayı, Medeni Kanunun kabulü, halifeliğin kaldırılması, milliyetçilik, laiklik, hafta sonu tatilinin cumadan pazar gününe alınması gibi konularda sınıfta canlılık yaşandığı ve öğrencilerin derse daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Anlaşılacağı üzere öğrenciler genel olarak dini ve milli hassasiyete sahip tartışmalı ve hassas konulara daha fazla ilgi göstermekte ve bu konularda sınıfta daha fazla canlılık yaşanmaktadır. Ayrıca burada tespit edilen bazı önemli hususların belirtilmesi gerekmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sıklıkla ifade ettikleri gibi belirtilen konular konuşulmaya başlandığında derse ilgisi olmayan öğrencilerin bile bir anda derse aktif olarak katıldıkları veya katılım göstermeseler bile dikkatlice dersi takip etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu ilgisiyle başlayan canlılık bazı derslerde uzun süre devam ederken bazı

derslerde kısa süreli olmuştur. Bu durum araştırmacının dikkatini çekmiş ve nedenini uzun süre sorgulamıştır. Araştırmacı bu durumun öğretmenlerin kullanmış olduğu yöntem çeşitliliği ve konuyu ele alış biçiminden kaynaklanabileceği üzerinde yoğunlaşmış ve bu hususlara daha fazla dikkat etmeye başlamıştır. Öğretmenler her ne kadar ağırlıklı olarak anlatım ve soru cevap yöntemi ile derslerini yürütse de yukarıda değinilen tartışma, münazara, film ve video izletimi gibi öğrencilerin nispeten daha aktif olduğu derslerde onların ilgilerinin uzun süre devam ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuyu öğretim programlarına bağlı olarak ele aldığı derslerde ilginin fazla olmadığı veya kısa sürdüğü ama kanıta dayalı olmasa bile farklı görüşleri sunduğu derslerde ilginin daha uzun süreli devam ettiği gözlemlenmiştir. Yukarıda değinildiği gibi tartışmalı ve hassas konular ele alınırken kullanılması gereken sorgulama/kanıt temelli yaklaşım ile çok yönlülük hiçbir öğretmen tarafından bu konular ele alınırken kullanılmamaktadır. Öğrencilerin aktif olup tartışmalı/hassas konularla ilgili farklı görüşleri kanıta dayalı olarak görmelerine olanak verecek bu yaklaşımların tarih derslerinde kullanılması muhtemelen öğrencilerin ilgilerinin uzun süre devam etmesini sağlayacak ve tarih dersleri, sürekli dile getirilen sıkıcılık eleştirisinden kurtulup daha canlı hale gelebilecektir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemler sonucunda elde edilen sonuçlar ilgili literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla birlikte tartışılmış, son olarak da araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuçlar

##### 5.1.1. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konunun ne olduğu ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar

Araştırma bulguları, tarih öğretmenlerinin genel anlamda hem tartışmalı ve hassas konuların tanımını hem de bu konuların özelliklerini literatürde bulunan tanımlarına uygun veya yakın olarak dile getirdiklerini ortaya koymaktadır. Nitekim öğretmenler bu konularla ilgili olarak en fazla *“farklı görüşlerin olduğu ve insanların üzerinde uzlaşşı sağlayamadığı konu”* ile din, vatan, etnik köken, millet, kültür, bayrak gibi *“toplumun önemli değerleri ile ilgili konu”* görüşlerini ifade etmişlerdir. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları aynı zamanda toplumu ayrıştırabilecek, ülkenin/devletin bütünlüğüne zarar verecek ve toplumun din gibi belirli değerlerine aykırı olan konular olarak gördükleri de anlaşılmıştır. Öğretmelerin bu ifadeleriyle tartışmalı ve hassas konuları bir tehdit olarak algıladıkları da ifade edilebilir. Öğretmenlerin bu konulara yönelik sürekli gündemde olma, toplumda rahatsızlıklar meydana getirme ve duygu yükü barındırma gibi ifadeleri de tartışmalı ve hassas konuların özellikleri ile ilgili kuramsal bilgilerle örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu görüşleri alanda yapılan bazı araştırmaların bulgularıyla da benzerlikler göstermektedir. Örneğin Çopur (2015, s.27) tarafından yapılan bir araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuları farklı bakış açılarından olduğu, kişiden kişiye farklılık gösteren, kesin bir doğruya veya sonuca varılamayan konular şeklinde

ifade etmişlerdir. Dube'nin (2009, s.31) Botswana'da yaptığı çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin de büyük oranda sosyal bilgiler eğitiminde tartışmalı konuların ne olduğuna yönelik çok iyi bilgiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ersoy (2010, s.327) tarafından yürütülen bir araştırmada ise sosyal bilgiler öğretmen adayları tartışmalı konuları çözülemeyen ve farklı dünya görüşlerine sahip insanlar tarafından tartışılan konular olarak tanımlamışlardır. Öğretmen adayları tarafından hassas konular ise inanç ve etnik unsurlar gibi yüksek toplumsal duyarlılığa sahip, üzerinde toplumsal uzlaşının olmadığı, medyada da oldukça popüler olan konular şeklinde ifade edilmiştir. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.35) ABD'nin Doğu Tennessee Eyâleti'nde birlikte gerçekleştirdikleri bir araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuları büyük oranda öğrencileri bir tarafı seçmeye zorlayan hassas konular olarak belirtmişlerdir. Ayrıca bu araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşıt bakış açıları ve fikir ayrılıkları ile somutlaşan tartışmalı konuların doğası ile ilgili bilgi sahibi oldukları da anlaşılmıştır. Waliaula'nın (2011, s.280) Amerika Birleşik Devletleri'nin orta batısında ve Kenya'da yaptığı bir araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuları tartışılabilir ve bu yüzden kesin cevabı olmayan konular olarak tanımlamışlardır. Zembylas ve Kambani'nin (2012, s.125) Güney Kıbrıs Rum Kesimi'nde gerçekleştirdikleri çalışmalarında yer alan öğretmenler ise tartışmalı konuları duygu yüklü ve hassas olarak nitelendirmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular Demircioğlu, (2016, s.154) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları ile ise örtüşmemektedir. Bu araştırmada yer alan tarih öğretmenleri tartışmalı konuları genel olarak fikir ayrılıklarına dayalı politik ve ideolojik düşünceler olarak belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise tartışmalı konuların ne olduğu sorusuna cevap verememişlerdir. Demircioğlu bu bulguları, tarih öğretmenlerinin tartışmalı konularla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu durumun onları tartışmalı konuları sadece politik ve ideolojik konular olarak görme noktasına götürdüğü şeklinde yorumlamaktadır.

### **5.1.2. Tarih öğretmenlerinin üniversitedeki lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretime yönelik eğitim alma durumları ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Araştırmada yer alan tarih öğretmenlerinin önemli bir bölümünün (% 84) lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretime yönelik herhangi bir eğitim almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler üniversitedeki eğitimlerinde öğretim elemanlarının bu konuları tartışmasız ele aldıkları gibi meslek hayatlarında kendilerinin de aynı şekilde davranmaları hususunda tavsiyelerde bulduklarını, bu konularda eğitim almadıkları için öğretmenliğe başladıktan sonra sorunlar yaşadıklarını, kendi doğrularını öğrencilerine telkin ettiklerini ve tartışmalı ve hassas konularda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrendiklerini ayrıca vurgulamışlardır. Her ne kadar 14 öğretmen bu konularla ilgili eğitim aldıklarını belirtse de öğretmenlerin görüşlerinden sadece bir öğretmenin bu konuların doğasına uygun bir eğitim aldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili eğitim almadıkları görüşleri bu alanda yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzeşmektedir. Demircioğlu'nun (2016, s.154) ülkemizde yaptığı bir araştırmada tarih öğretmenleri bu konuların öğretime yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Ersoy (2010, s.331) tarafından yine ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada tartışmalı konuların sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitiminde yeteri kadar yer almadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Oulton ve arkadaşlarının (2004b, s.500-501) İngiltere'de yaptıkları araştırmada da hem ilköğretim hem de ortaöğretim öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili yeterli eğitimi almadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada ortaöğretim seviyesindeki öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında daha fazla eğitim aldığı ancak bu eğitim oranının hala istenen seviyede olmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.40, 41) yürüttüğü bir araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenleri, lisans eğitimlerinde tartışmalı konuların öğretiminde kendilerine yardımcı olacak çok az destek aldıklarını belirtmişlerdir. Waterson da (2009, s.15), ABD'nin Indiana Eyâleti'nde yaptığı araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı kamusal konularla ilgili eğitim eksikliği olduğu bulgusuna ulaşmış ve bu durumu özellikle öğretmen eğitimcileri için endişe verici olarak nitelendirmiştir.

### **5.1.3. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için uygun olup olmadığı ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan tarih öğretmenleri derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına olumlu baktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler felsefe, sosyoloji, edebiyat, coğrafya ile din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerde de ele alınabileceği düşüncesine sahip olsalar da bu konuların en iyi şekilde tarih derslerinde öğretilbileceği inancında olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bunun en önemli nedeni olarak tarihin doğasında yorum ve tartışmanın var olmasını göstermişlerdir. Fen bilimlerinde kesin doğrulara ve deney-gözlem yaparak benzer sonuçlara ulaşabildiğini belirten öğretmenler, buna karşılık tarihi konularda farklı düşüncelerin olmasından dolayı bir konu üzerinde uzlaşmaya varmanın zor olduğunu belirterek tartışmalı ve hassas konuların doğaları gereği en iyi şekilde kendi derslerinde ele alınacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri diğer bir önemli gerekçe de bu konuların okulda genellikle tarih öğretmenlerine sorulmasıdır. Öğretmenler öğrencilerin özellikle güncel olan tartışmalı ve hassas konularla ilgili soruları kendilerine sorduklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre bu durumun yaşanmasında ise öğrencilerinin tarih öğretmenlerinin her şeyi bilebileceğine yönelik bir algıya sahip olması ile güncel olayların genellikle geçmişten kaynaklanması etkili olmaktadır. Tartışmalı ve hassas konuların zaten tarih öğretim müfredatlarında yer alması, tarihin birçok bilim dalıyla ilişkisi yüzünden geniş bir çalışma alanına sahip olması, öğrencilerin tarih müfredatlarında yer alan bazı konularla güncel olarak yaşanan tartışmalı ve hassas konular arasında bağlantı kurabilmesi, bu konular da dâhil geçmişte yaşanan her şeyin tarihin konusu olması ve tartışmalı konuların tarihi bir olaya dayanması öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri diğer düşünceler olmuştur. Tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına olumlu baktıklarına yönelik görüşleri alanda yapılan bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. McKernan'ın (1982) Kuzey İrlanda'da gerçekleştirdiği çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümü de tartışmalı konuların öğretimine olumlu baktıklarını dile getirmişlerdir. Byford ve arkadaşları (2009) tarafından ABD'nin Indiana ve Oklahoma eyaletlerinde yürütülen yapılan bir araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri de büyük oranda tartışmalı konuların öğretilmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Chikoko ve arkadaşları (2011, s.13) tarafından İngiltere ve Güney

Afrika gerçekleştirilen çalışmada da hem öğretmen eğitimcileri hem de stajyer öğretmenler derslerinde tartışmalı konuların öğretimini desteklediklerini ifade etmişlerdir. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.36) çalışmalarında bulunan öğretmenler de tartışmalı konuların sosyal bilgiler sınıflarında ele alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Waliaula'nın (2011, s.366) yaptığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuları özellikle vatandaşlık eğitimi için zorunlu gördüklerini ifade etmişlerdir. Wolley ve Wragg'ın (2007, s.717) İngiltere'de birlikte gerçekleştirdikleri çalışmada ise, öğretmen adaylarının tarih sınıflarında tartışmalı konuların öğretimini savundukları bulgusu ortaya çıkmıştır ki katılımcıların % 94'ü bu konuların öğretilmesi gerektiği yönündeki soruya evet cevabını vermişlerdir. Zembylas ve Kambani'nin (2012, s.117-118) Kıbrıs Rum Kesimi'ndeki araştırmalarında yer alan bütün öğretmenler tartışmalı konuların tarih öğretimi bağlamında öğretilmesi gerektiğini belirttikleri gibi iki öğretmen daha ileri giderek tartışmalı konuların öğretiminin tarih öğretiminde temel pedagojik yaklaşım olması gerektiğini ifade etmiştir. Demircioğlu'nun (2016, s.155) yaptığı çalışmada yer alan tarih öğretmenlerinin de büyük oranda tartışmalı konuların öğretimine olumlu baktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin bu konuların en iyi şekilde tarih derslerinde öğretilebileceği ile bu konuların tarih öğretim müfredatında yer aldığı düşünceleri de bazı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.40) yürüttüğü çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı konuların doğaları gereği sınıfta tarihsel ve güncel konularda ortaya çıkabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca Chikoko ve arkadaşlarının (2011, s.11) birlikte gerçekleştirdiği çalışmada yer alan Güney Afrika'daki ve İngiltere'deki öğretmen eğitimcileri tartışmalı konuların en çok görüldüğü derslerden biri olarak tarihi ifade etmişlerdir. Yılmaz (2012, s.209) tarafından yürütülen çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenleri, tartışmalı konulara örnek vermeleri istendiğinde daha çok tarih disiplinine yönelik konuları ifade etmişlerdir. Tokdemir (2013, 172) tarafından yapılan bir çalışmada görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin yarısından fazlası da öğrenci ve ortamın uygun olması halinde tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde tartışılabilirliğini ifade etmiştir.

#### **5.1.4. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Tarih öğretmenleri, tartışmalı ve hassas konular ele alınırken öncelikle sınıfta bulunan öğrenci profiline dikkat edilmesi gerektiği inancını taşımaktadırlar. Çünkü öğrencilerin dini inanç, mezhep, etnik köken, sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durum, siyasi görüş, bilgi, algı ve hazırbulunuşluk bakımından farklılıklara sahip olabileceği inancında olan öğretmenler, bu konuların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için bu hususların göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tartışmalı ve hassas konular ele alınırken objektif olunup bilimsel bir tutum sergilenmesi, sınıf ortamının demokratik ve özgür olması, öğretmenin kendi görüşünü öğrenciye aktararak dikte yapmaması, tarihi olayların meydana geldiği dönemin şartlarına göre değerlendirilmesi, düşmanlığa ve kin oluşturmaya yönelik değil bütünleştirici bir tavrın benimsenmesi, konu ile ilgili farklı ve zıt görüşlerin öğrencilere sunulması, öğrencilerin bu konularda araştırma yapmaya yöneltmesi, öğrencilerin ele alınan konu ile ilgili doğrunun ne olduğuna kendilerinin karar vermesinin dolayısıyla kendi düşüncelerini oluşturmasının sağlanması bu konuda öğretmenler tarafından ifade edilen diğer önemli görüşler olmuştur. Öğretmenlerin ilgili literatürde tartışmalı ve hassas konular ele alınırken bir öğretmenin dikkat etmesi gereken bazı hususları ifade ettikleri ancak kanıt kullanımı, duygu engelini ortadan kaldırma, önce daha az tartışmalı ve hassas konuları ele almak ve uygun olduğunda uzak ve karşılaştırmalı olayları kullanma gibi bazı hususları ise dile getirmediikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri bazı görüşler alanda yapılmış olan araştırma sonuçları ile de benzerlikler göstermektedir. Bu çalışmalardan biri olan McKerman'ın (1982, s.65) araştırmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri, tartışmalı konular ele alınırken öğretmenlerin tarafsız olması gerektiği yolundaki bir soruya büyük oranda katıldıklarını belirtmişlerdir. Oulton ve arkadaşları'nın 2001 yılında İngiltere'de gerçekleştirdiği bir araştırmaya katılan öğretmenlerde (Akt: Oulton vd., 2004a, s.415) bu konuların öğretiminde öğretmenlerin rasyonaliteye ve mantığa odaklanmak, konuyla ilgili görüşleri dengeli bir şekilde sunmak ve tarafsız olmak gibi hususlara dikkat etmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.37, 38, 41) gerçekleştirdiği araştırmada bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı da tartışmalı konular ele alınırken öğretmenin tarafsız kalması ve ele alınan konu ile ilgili

bütün görüşleri öğrencilere sunması gerektiği yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Seçgin (2009, 84-87) tarafından yapılan araştırmada yer alan öğretmen adaylarının da bu konuların öğretiminde tarafsız olunması, sınıf ortamının demokratik olması, öğrencilerin ele alınan konu ile ilgili düşüncelerini kendilerinin oluşturmalarının sağlanmasına yönelik ifadelerle büyük oranda katıldıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Çopur'un (2015, 68-72) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuların öğretiminde demokratik bir sınıf ortamı sağlama, tarafsız olma gibi hususlara genel anlamda dikkat edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### **5.1.5. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konularının öğretiminin sağlayabileceği faydalar hakkındaki görüşlerine yönelik sonuçlar**

Araştırmada tarih öğretimi açısından elde edilen önemli bulgulardan biri öğretmenlerin, tartışmalı ve hassas konuları ele aldıkları derslerin canlılık kazandığı düşüncesine sahip olmalarıdır. Görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir kısmı (17) bu konuların tarih dersini sıkıcılıktan kurtardığını ayrıca bu durumun tarih derslerinin sıkıcı olduğuna yönelik var olan algının ortadan kaldırılmasına yardımcı olabileceğini de özellikle vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu görüşleri hem ilgili literatürdeki teorik bilgilerle (HA, 2007, s.3; Baildon ve Afandi, 2014, s.213) hem de bu alandaki bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin İspanya'da yapılan bir araştırma, tartışmalı ve hassas konuların uygun yöntemler ile ele alındığı tarih dersleri için öğrencilerin oldukça olumlu görüşlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Low-Beer, 1999, s.7). Benzer bir durum tartışmalı konuların ele alındığı sosyal bilgiler dersleri için de geçerlidir. Sosyal bilgiler öğrencileri de hem tartışmalı konuları öğrenmek istemekte hem de bu konular ele alındığı zaman sosyal bilgiler derslerine karşı daha olumlu bakış açılarına sahip olduklarını ifade etmektedirler (Remy, 1972'den Akt: Harwood ve Hahn, 1990). Bu nedenden dolayı eğer tartışmalı ve hassas konular sosyal bilgiler/tarih derslerinde daha fazla ele alınırsa bu derslerde öğrenim gören öğrencilerin algıları üzerine yapılan araştırmalarda sık sık belirtilen sosyal bilgiler/tarih konularının “gerçek dünyayla ilgili olmadığı” ve “bu konuların/derslerin sıkıcı olduğu” düşüncesi muhtemelen daha az sayıda öğrenci tarafından dile getirilecektir (Harwood ve Hahn, 1990). Öğretmenler, öğrencilere ülke içerisindeki farklılıklara ve farklı görüşlere

saygı gösterilmesi anlayışını kazandırarak demokrasinin gelişmesine katkı yapmayı bu konuların öğretiminin sağlayacağı diğer önemli fayda olarak görmekteyiz. Öğretmenler bu konuların ele alınmasının ayrıca öğrencilerin analiz, sentez yeteneklerinin gelişmesine, sorgulama becerilerinin artmasına ve bu sayede de daha bilgili, bilinçli, kendilerine ait bir dünya görüşü oluşturabilen, ülke sorunlarına ilgi duyan, herhangi bir kaynaktan edindikleri bilgilere körü körüne bağlanmayan, dünyadaki gelişmeleri takip eden, empatik ve çok yönlü bakabilen bir birey haline gelmelerine yardımcı olarak çeşitli açılardan onların kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı inancını da taşımaktadırlar. Görüldüğü üzere öğretmenler tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasının öğrencilere günümüz dünyasında çok önemli olan ve onların gelecek yaşamlarında kullanabilecekleri birçok demokratik ve aktif vatandaşlık becerisi kazandıracığı inancını taşımaktadırlar. Ülkemizin en büyük sorunlardan biri olan toplumsal kutuplaşmaların yaşanmasını engelleme, öğrencilere kendilerini ifade etme olanağı vererek toplumda bir sese sahip oldukları duygusunu yaşatma, objektif ve doğru bilgi edinmelerine olanak verme ve öğrencilerin tartışmanın ne olduğunu anlamasını sağlama öğretmenler tarafından tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde ele alınmasının sağlayacağı önemli faydalar olarak dile getirilen düşünceler olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri alanda yapılan birçok araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Byford ve arkadaşlarının (2009) yaptıkları araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmaların bilgili, aydın vatandaş ve seçmenlerin yetişmesine katkı yapacağını belirtmişlerdir. Chikoko ve arkadaşlarının (2011, s.13) birlikte yürüttükleri çalışmada yer alan öğretmen eğitimcileri ile stajyer öğretmenler de tartışmalı konularla ilgili öğretimin öğrencilerin kanıtlara eleştirel gözle bakabilme gibi birçok becerisini geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Demircioğlu'nun (2016, s.158) yaptığı çalışmada yer alan bazı tarih öğretmenleri tartışmalı konuların öğretiminin öğrencilerin tartışma ve olaylara çoklu bakış açısı ile bakabilme becerilerini geliştireceğini dile getirmişlerdir. Çopur (2015, s.57- 66) tarafından yürütülen çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuların derslerde ele alınması sayesinde öğrencilerin ülke ve dünya sorunlarına duyarlılıklarının artacağını, eleştirel düşünme becerilerinin gelişeceğini, bilinçli bireyler olacaklarını, birlikte yaşama kültürüne sahip olacaklarını belirtmişlerdir. Dube'nin (2009, s.31) araştırmasının çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ise



öğrencilerin bu konuları öğrenmesinin onlara eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ile demokratik bir sınıf ortamında başkalarının görüşlerine saygı duyma anlayışını kazandıracağını dile getirmişlerdir. Ersoy'un (2010, s.330-331) ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği bir araştırmada tartışmalı konuların derslerde tartışılmasının öğretmen adaylarının güncel tartışmalı konularla ilgili olmalarını ve onları bu konuları düzenli olarak takip etmeye teşvik ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen adayları, tartışmalı konular derslerinde yer alınca bu konuları medya organlarından okuduklarını, izlediklerini ve takip ettiklerini söylemişlerdir. Öğrencilere eleştirel düşünme, karar verme, farklı görüşlere saygı gösterme ve empati yapma gibi becerilerin kazandırılması bu araştırmada yer alan öğretmen adaylarınca tartışmalı konuların faydası olarak dile getirilen diğer görüşler olmuştur. Öğretmen adayları bu konularla ilgili yapılan tartışmalar sayesinde kendilerinin de arkadaşlarını daha iyi tanıdıklarını, diğerleri ile olan ilişkilerini geliştirdiklerini, farklı görüşlere saygı gösterme ile empati yapabilmeyi öğrendiklerini de vurgulamışlardır. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.41) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri bu konularla ilgili tartışmaların, öğrencilere bilgiye dayalı düşüncelerini oluşturmada yardımcı olma, farklı bakış açılarına sahip insanlara karşı hoşgörülü olmayı destekleme, farklı düşüncelere sahip olan insanlarla onların değerlerini aşağılamadan iletişim kurma ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunma gibi hususlarda faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Reitano ve arkadaşlarının (2008, s.8) Avustralya'da araştırmalarını yürüttükleri sosyal bilimler öğretmenleri, tartışmalı konuların sınıflarda ele alınması halinde daha uyumlu bir toplumun oluşmasına katkıda bulunulacağını ve öğrencilerde empati yetisinin gelişeceğini dile getirmişlerdir. Seçgin'in (2009, s.76-82) araştırmasında yer alan öğretmen adayları da bu konuların öğrencilerin eleştirel düşünebilmesine, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olmasına, ifade becerilerinin gelişmesine, bilinçli olmasına, tartışma kültürlerinin artmasına, birlikte yaşama kültürünü desteklemesine, empati yapabilmesine katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Stradling ve arkadaşları (1984c, s.122-123) tarafından İngiltere'de gerçekleştirilen bir araştırmada yer alan öğretmenler, tartışmalı konuların öğrencilere yetişkin yaşamlarında yararlı olabilecek bilgiyi elde etme ve değerlendirme, akıllıca sorular sorma, empatiyi uygulama gibi bazı becerileri geliştirmek için önemli fırsatlar sunduğunu belirtmişlerdir. Waliaula'nın (2011, s.197, 218) araştırmasına katılan sosyal

bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuların öğretimini, öğrencilere demokratik haklarını bilecek ve uygulayacak yeterliklerin kazandırılması ve onların iyi karar vericiler olabilmeleri için gerekli olan eleştirel düşünme becerisiyle donatılması için gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca tarih sınıflarına tartışmalı konuların dâhil edilmesini öğrencilerin sağlıklı bir şekilde küresel bir demokrasi/yurttaşlık eğitimi almaları için anlamlı bulduklarını vurgulamışlardır. Waterson (2019, s.10) tarafından gerçekleştirilen araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir kısmı da tartışmalı konuları üretken ve aktif vatandaşlar yetiştirebilmek için öğrettiklerini belirtmişlerdir. Son olarak Zembylas ve Kambani'nin (2012, s.117) çalışmasında yer alan öğretmenlerden bazıları da tartışmalı konuların öğrencilerin kanıtları sorgulama becerilerini geliştirmesinin tarih öğretimi için önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada yer alan öğretmenler tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konuların ele alınmaması halinde ise öğrencilerin çok farklı kaynaklardan edinecekleri yanlış bilgilerle bu ihtiyaçlarını giderebilecekleri ve bu bilgilerin kalıcı hale gelebileceği, bu konuların zamanla tabu haline gelebileceği, öğrencilerin araştırma yapma isteklerinin engellenip köreleceği, öğrencilerin tarihi olayları doğru bir şekilde değerlendiremeyecekleri ve ilerleyen dönemlerde bu konularla ilgili gerçekler öğrenildiği zaman “travma”, “geçmişe ve geleceğe yönelik soru işaretleri oluşması” gibi sorunlar yaşanabileceği yönünde kaygılarını dile getirmişlerdir. Kelly'nin (1989, s.368) ifade ettiği gibi daha önce ikna edici argümanlara maruz kalan öğrencilerde sonradan dogmatizm, hayal kırıklığı gibi durumlar ortaya çıkabilmektedir. Kelly'nin düşünceleri öğretmenlerin bu kaygılarını destekler niteliktedir.

#### **5.1.6. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinde güncel tartışmalı ve hassas konuların ele alınması ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Bir öğretmen haricinde görüşme yapılan tarih öğretmenlerinin, derslerinde güncel olan tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasına sıcak baktıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu konuların tarih derslerinde konuşulmasını istemelerinin en önemli nedeni, bu konuların birçok alanda öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak potansiyele sahip olmaları yönündeki inançlarıdır. Onlara göre bu konular tarih derslerinde ele alınırsa öğrenciler daha özgüvenli, eleştirel, sorgulayıcı, olaylara

çok yönlü bakabilen, tartışma kültürüne sahip ve kimsenin tesiri altında kalmadan kendi düşüncesini oluşturabilen bireyler haline gelebileceklerdir. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların derslerinde konuşulmasını istemesinin diğer önemli nedenleri öğrencilerin bu konularda farklı kaynaklardan yanlış bilgiler elde etmelerini engelleme isteği ile bu türden konuların tarih derslerinde gündeme gelmesidir. Öğretmenlere göre eğer güncel tartışmalı ve hassas konular tarih derslerinde ele alınmazsa öğrenciler internet, bu konularda bilgi sahibi olmayan kişiler, çeşitli ideolojik gruplar veya örgütlerden bilgi ihtiyaçlarını kapama yoluna gideceklerdir. Öğrencilerin bu kaynaklardan edinecekleri bilgilerin yanlış, zararlı, yarım yamalak, ideolojik ve yönlendirici olabileceğinin de altını çizen öğretmenler, bu nedenden dolayı doğru olanın bu konuların öğretmen gözetiminde sınıf ortamında konuşulması olduğunu belirtmişlerdir. Tarih öğretmenleri bu konularla ilgili olmaları ve gündemi takip etmelerinden dolayı öğrenciler bu konuları diğer branş öğretmenlerinden ziyade kendileri ile konuşmak istemektedirler. Öğretmenler ayrıca Ergenekon Destanı/Ergenekon darbe planı, siyasilerin kullandığı ayyaşlar ifadesi/devlet adamlarının özel hayatı örneklerini de bu türden konuların tarih derslerinde gündeme gelmesine kanıt olarak sunmuşlardır. Tarih öğretmenlerinin güncel tartışmalı ve hassas konuların tarih derslerinde ele alınmasını istemelerinin diğer nedenleri öğrencilerin bu konularda kendilerini ifade etme imkânını elde etmesi, toplumda demokrasi, hoşgörü ve farklılıklara saygı anlayışının yerleşmesi, Gezi Parkı ve 3. Köprü'ye Yavuz Sultan Selim'in isminin verilmesi örnekleriyle desteklenen toplumsal kutuplaşmaların ve sorunların yaşanmaması, öğrencilerin güncel olayları/sorunları daha iyi anlaması, yaşadıkları bölgeyi, ülkeyi ve toplumu daha iyi tanımaları ve bu türden sorunların geçmişten kaynaklanmasıdır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin Dube (2009, s.32) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada yer alan bazı öğretmenler öğrencileri tartışmalı ve güncel konuların öğretimi ile meşgul etmenin onların bu konularla ilgili daha iyi bir anlayış elde etmeleri için çok önemli bir fırsat olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Demircioğlu (2016, s.157-158) tarafından yürütülen bir çalışmada yer alan tarih öğretmenleri de tartışmalı konuların öğretiminin öğrencilerin günümüzün problemlerini anlamasına yardımcı olacağını ifade etmişlerdir. Çopur (2015, s.54) tarafından yapılan çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerinin basın ve yayın

organlarında gördükleri Suriye iç savaşı, IŞİD terörü, Gezi Parkı olayları gibi güncel olayları sınıf ortamına getirdiklerini ve kendileriyle konuşmak istediklerini dile getirmişlerdir.

### **5.1.7. Tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas konulara yer verilme durumları ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Tarih öğretmenleri büyük oranda % 61 tartışmalı ve hassas konuların öğretim programlarında yer aldığına yönelik görüş belirtmiş olsalar da bu öğretmenlerden bazıları müfredatta yer verilen tartışmalı ve hassas konuların öğrencilere sanki bu konuların üzerinde gerçekten bir uzlaşma varmış gibi tartışmasız, tek taraflı, devletin resmi ideolojisine göre sunulduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan azımsanmayacak sayıdaki tarih öğretmenin de (31) tartışmalı ve hassas konulara müfredatta hiç veya gerektiği gibi yer verilmediği düşüncesinde oldukları ortaya çıkmıştır. Tarih öğretmenleri bu konulara müfredatta yer verilmemesinin nedenleri olarak her milletin kendi tarihini yazmasından dolayı bu konulardan kaçınmasını, müfredatta resmi tarihin dışında yer alan konulara yer verilmek istenmemesini, liselerde tarih öğretiminin genel olarak vatan-millet sevgisi ile milli kimlik oluşturmak için yapılmasını gerekçe göstermişlerdir. Araştırmanın bu bulguları tartışmalı konularla ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Örneğin Byford ve arkadaşları (2009, s.169) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlere uygulanan ankette “sosyal bilimler ders kitapları tartışmalı konuları yeterince ele almaktadır” şeklinde bir düşünceye yer verilmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası bu düşünceye katılmayarak ders kitaplarının tartışmalı konuları yeterince ele almadığını belirtmişlerdir. Dube (2009, s.31) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları bu konularda biraz bilgiye sahip olan öğretmenlerin bu konuların sosyal bilgiler müfredatında yeterince yer verilmediğini düşündüklerini ve bu konuların müfredatın bir parçası olması gerektiğine inandıklarını ortaya koymaktadır. Demircioğlu'nun (2016, s.155, 159) tarih öğretmenleri ile yaptığı çalışmada yer alan tüm öğretmenler Türk tarih müfredatlarında ve kitaplarında tartışmalı konuların yer aldığını belirtmişlerdir. Ancak araştırmada yer alan öğretmenler, tartışmalı konuların birden fazla bakış açısı ile sunulmadığını belirterek araştırmamızdan elde edilen bulguları destekler şekilde bu konuların tek taraflı olarak verildiğini vurgulamışlardır. Yılmaz (2012, s.213, 219) tarafından

gerçekleştirilen bir araştırmada ise sosyal bilgiler öğretim programında tartışmalı ve tabu konulara ne ölçüde yer verildiğine ilişkin öğretmenler farklı değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Araştırma bulgularına göre biri hariç bayan öğretmenlerin öğretim programında bu konulara yer verildiği, bir öğretmen dışında erkek öğretmenlerin ise bu konulara müfredatlarda yer verilmediği görüşünde olduğu belirlenmiştir. Anlaşılacağı üzere bu araştırmada sosyal bilgiler müfredatında tartışmalı konulara yer verilip verilmediği husus cinsiyete göre farklılık göstermiştir. S. Öztürk (2012, s.62) tarafından Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersi özelinde yapılan bir araştırmada ise tarih öğretmenlerinin yarıdan fazlasının Ç.T.D.T müfredat programında yakın tarihin tartışmalı konularına yer verildiğine inandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tarih öğretmenlerine göre, Tarih 9. sınıf ders programı kapsamında en fazla tartışma ortaya çıkarıp hassas hale gelen konu Hz. Ali döneminde meydana gelen bazı olaylardır. Hz. Ali ile Hz. Osman arasında yaşanan sorunlar, Hz. Ali-Hz. Ayşe mücadelesi, Cemal Vakası, Hz Ali ve Muaviye arasında meydana gelen Sıffin Savaşı ve Hakem Olayı öğretmenler tarafından bu kategoriye yönelik olarak ifade edilen önemli olaylardır. Öğretmenlerin bu kapsamda belirttikleri diğer önemli konular Kerbela Olayı ve bununla bağlantılı olarak İslamiyet'te ilk ayrılıkların yaşanması, ilk insanın yaratılışı ve tarih öncesi devirlerde insan yaşamı, tarih öğretim müfredatında doğrudan yer almasalar bile çeşitli konularla bağlantılı olarak gündeme gelen Alevilik ve Kürtlerin kökeni, Türklerin göçebe bir hayata sahip olmalarına rağmen büyük medeniyetler kurabilmesi ve Hz. Osman döneminde meydana gelen çeşitli olaylardır. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgular bazı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Öğretmenlere göre yaratılış inancı tarih derslerinde en fazla tartışmalı ve hassas hale gelen konulardan biri olmasına rağmen Seçgin (2009, s.50, 52) tarafından yapılan bir araştırmada ülkemizde Eğitim Fakülteleri'nin çeşitli alanlarında öğrenim gören öğretmen adayları yaratılış inancını en az tartışmalı olarak gördükleri konu olarak belirtmişlerdir. 76 tarih öğretmen adayının da yer aldığı bu araştırmada, 113 öğretmen adayı bu konuyu en çok ve oldukça tartışmalı kategorilerinde görmesine rağmen 260 öğretmen adayı ise çok az ve hiç tartışmalı değil kategorilerinde belirtmişlerdir. Seçgin bu sonucun, toplumda yaratılış gibi dini inanışların asla sorgulanmaması gerektiğine yönelik anlayışın etkisi ile ortaya çıkmış olabileceğini dile getirmiştir. Tabi bu araştırmada yaratılış inancını çok az ve hiç tartışmalı değil şeklinde belirten öğretmen

adaylarının kaç tanesinin tarih anabilim dalında okuduğuna yönelik herhangi bir bilgi olmadığından dolayı bu konuda başka bir yorumda bulunmak doğru olmayacaktır. Çopur'un (2015, s.35, 42) yaptığı çalışmada da benzer şekilde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en az tartışmalı gördüğü konu yaradılış inancı olmuştur. Çopur da bu sonucun ortaya çıkmasında toplumun manevi değerlerin tartışılmasına sıcak bakmayan yapıya sahip olmasının etkili olabileceğini ifade etmiştir.

10.sınıf tarih ders programında olup sınıf ortamında en çok tartışma ve hassaslık oluşturan konu ise öğretmenler tarafından kardeş katli olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlere göre öğrenciler kardeş katlinin doğru bir uygulama olup olmadığı konusunda ayrılıklar yaşamakta, bazı öğrenciler dini inanışlarından ve olaya insani duygularla bakıp günümüz şartları ile değerlendirdiklerinden dolayı bu uygulamayı ne olursa olsun doğru bulmamakta bazı öğrenciler ise devletin ve toplumun bekası için yapıldığını düşündüklerinden dolayı bu uygulamayı onaylamaktadırlar. Ermeni Meselesi, harem, Sultan II. Abdülhamid, Osmanlı padişahlarının özel yaşamı, devşirme sisteminin uygulanması, Şii-Sünni çatışması bağlamında değerlendirilen Osmanlı-Safevi ilişkileri, İttihat ve Terakki döneminin yöneticilerinin almış aldığı kararlar, dağılmayı önlemeye yönelik fikir akımları, Pontus Meselesi, fetih, işgal, cihat ve yayılma kavramları, Türk-İslam devletlerinin birbirleriyle mücadele etmesi, Şeyh Bedrettin isyanı, Meşrutiyet dönemleri, azınlıklar, Tanzimat ve Islahat Fermanları konuları öğretmenler tarafından bu ders müfredatı içerisinde sınıf ortamında tartışmalı ve hassas hale geldikleri belirtilen diğer konular olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri ülkemizde yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Çiçek (2009, s.154) tarafından yapılan bir çalışmada tarih öğretmenleri azınlıklar, Ermeni Tehciri, Tanzimat ve Meşrutiyet dönemleri, İttihat ve Terakki ile Sultan II. Abdülhamit konularını tartışmalı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Demircioğlu (2016, s.156) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da tarih öğretmenleri Osmanlı padişahlarının yaşamları, Sultan II. Abdülhamit dönemi, Ermeni sorunu gibi konuların derslerinde tartışmalı hale geldiğini belirtmişlerdir. Yılmaz'ın (2012, s.209, 212, 222) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile birlikte yürüttüğü bir araştırmadan elde edilen bulgulara göre de tartışmalı ve tabu olarak görülen konuların bir kısmı Osmanlı Tarihi müfredatı kapsamına girmektedir. Öğretmenler; Fatih Sultan Mehmet, Katerina ile Baltacı arasındaki ilişki, Ermeni Meselesi, Sultan II. Abdülhamit'le ilgili konuların

tartışmalı ve tabu olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Bununla birlikte araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmenleri tarafından bu ders müfredatı içerisinde ikinci sırada belirtilen Ermeni sorunu, Seçgin'in (2009, s.48) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada orta sıralarda belirtilen bir konu olmuştur. Bu sonuç ilgili araştırmanın sadece tarih değil çeşitli alanlarda eğitim gören öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Aynı konu Çopur'un (2015, s.34) sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı çalışmada daha alt sıralarda gösterilmiştir. Ancak bu konu Çopur'un araştırma kapsamında görüşme yaptığı öğretmenler tarafından ise çok tartışmalı olarak ifade edilmiştir.

T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin sınıf ortamında en fazla tartışma yaratıp hassaslık oluşturan konularını öğretmenler cumhuriyet döneminde farklı alanlarda yapılan inkılap hareketleri olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler sırasıyla harf inkılâbı, kılık kıyafet/şapka inkılâbı, halifeliğin kaldırılması, saltanatın kaldırılması, tekke, zaviye ve türbelerin kapatılması, medreselerin kapatılması, 1924 Anayasası'ndan devletin dini İslam'dır maddesinin çıkarılması, hafta sonu tatilinin cuma gününden pazar gününe alınması, Miladi Takvim ile Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünü bu alanda öne çıkan inkılaplar olarak belirtmişlerdir. Bu ders müfredatı içerisinde ön plana çıkan diğer bir konu Atatürk ilkeleridir. Sırasıyla laiklik, milliyetçilik, devletçilik ve cumhuriyetçilik öğretmenler tarafından tartışma ve hassaslık oluşturma açısından en fazla dile getirilen ilkeler olmuştur. Sultan Vahdettin'in gerçekten vatan haini olup olmadığı, Şeyh Sait isyanının ortaya çıkmasının gerçek nedeni, Mustafa Kemal'in özel hayatı (özellikle içki içmesi), İstiklal Mahkemeleri ve uygulamaları, Lozan Barış Antlaşması'nın bir başarı mı yoksa hezimet mi olduğu, Mustafa Kemal'in Kurtuluş Savaşı'ndaki rolünün aşırı derecede ön plana çıkarıldığı düşüncesi, Çerkez Ethem'in isyanı ve bununla bağlantılı olarak vatan haini olup olmadığı, Mustafa Kemal ile bazı Milli Mücadele komutanları arasında yaşanan sorunlar, İnönü Savaşları'nın gerçekten yapıp yapılmadığı, Enver Paşa'nın yapmış olduğu bazı hatalar ve vatan haini olup olmadığı, milli varlığa düşman cemiyetler, Arapların Türklere ihanet edip etmediği, cumhuriyetin kuruluş dönemindeki bazı siyasi ve sosyal olaylar (inkılâp hareketlerine karşı çıkan isyanlar) bu ders müfredatında ön plana çıkan konular olarak öğretmen tarafından ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular alanda yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Çiçek'in (2009, s.154) tarih öğretmenleri ile

gerçekleştirdiği araştırmada da Arap isyanları, milli mücadele dönemindeki iç isyanlar, Enver Paşa, cumhuriyet-saltanat, halifelik-laiklik tartışması, Vahdettin-Mustafa Kemal ilişkisi ön plana çıkan tartışmalı konular olmuştur. Demircioğlu'nun (2016, s.155, 156) yaptığı çalışmada ise tarih öğretmenleri laiklik, halifelik gibi konuları tartışmalı olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir bölümü Türk tarihindeki tartışmalı konuların çoğunluğunun Atatürk döneminde gerçekleştirilen reformlarla ilgili olduğunu da vurgulamışlardır. Yılmaz (2012, s.209, 218, 222) tarafından sosyal bilgiler öğretmenleri ile birlikte yürütülen araştırmada da tartışmalı ve tabu olarak görülen konuların önemli bir bölümünün içerik olarak İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konuları ile bağlantılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu ders müfredatı kapsamında öğretmenler tarafından en çok dile getirilen konu Atatürk'ün hayatı, kişiliği, görüşleri ve eylemleri ile Sultan Vahdettin olmuştur. Bunun yanında araştırmanın bulgularının literatürde yer alan bazı araştırmalarla örtüşmeyen yönleri de bulunmaktadır. Örneğin araştırmamızda Atatürk ilke ve inkılapları öğretmenler tarafından bu ders kapsamında en fazla tartışma ve hassaslık oluşturan konular olarak belirtilmesine rağmen Seçgin'in (2009, s.50, 61) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ise Atatürkçülük konuları son 10 sırada belirtilen konulardan biri olmuştur. Bu durumun nedeni bu araştırmanın hem ilköğretim hem de ortaöğretim alanlarında eğitim alan öğretmen adayları ile birlikte yürütülmesi olabilir. Nitekim aynı araştırma bulgularına göre Atatürkçülük konusu ilköğretim öğretmen adaylarının cevaplarına göre son on konu arasında yer alırken tarihin de için de bulunduğu ortaöğretim öğretmen adaylarının cevapları içerisinde son on konu arasında gösterilmemiştir. Benzer şekilde Çopur'un (2015, s.35) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmenleri Atatürkçülük konularını tartışmalı olma bakımından son 10 konu içerisinde göstermişlerdir. Çopur, öğretmenlerin bu konuyu toplumumuzun millî değerlerinden biri olarak gördükleri ve bu konunun anayasal bir zemine sahip olmasından dolayı tartışmalı görmemiş olabilecekleri görüşünü taşımaktadır. Ayrıca bu konunun sosyal bilgiler sınıflarında tartışmalı olmama nedenlerinden biri de öğrencilerin yaş düzeyinden kaynaklanıyor olabilir. Çünkü araştırmamızın çalışma grubunda yer alan öğretmenlere göre Atatürkçülük ile bağlantılı konuların sınıflarda tartışmalı ve hassas hale gelmesinde öğrencilerin değişik çevrelerden edindikleri tarihi bilgilerin çok önemli rolü bulunmaktadır. Bu çevreler içerisinde ideoloji ve arkadaş grupları da yer almaktadır. Lise öğrencilerinin buldukları yaş itibari ile kolayca



etkileşimde buldukları ve onlar üzerinde çok etkili olan bu çevreler bilindiği üzere ilköğretim seviyesindeki öğrenciler üzerinde aynı etkiye sahip değillerdir. Çünkü bu düzeydeki öğrenciler üzerinde ailenin kontrolü daha fazla olmakta ve onların bu çevrelerle etkileşimine fazla izin verilmemektedir.

Tarih öğretmenleri Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersinde en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konuyu Adnan Menderes olarak dile getirmişlerdir. Öğretmenlere göre Adnan Menderes'in özel yaşamı, yargılanması ve özellikle idam edilmesi derslerde tartışmalı ve hassas bir duruma gelmektedir. 1960 ve 1980 darbeleri, Demokrat Parti döneminde meydana gelen 6-7 Eylül Olayları, Köy Enstitüleri'nin kapatılması ve Türk askerinin Kore Savaşı'na gönderilmesi, Tek Parti/CHP döneminde müfredatta olmamalarına rağmen ezanın Türkçe okunması, camilerin ahıra dönüştürüldüğü iddiası, Kur'an-ı Kerim'in okunmasının yasaklanması gibi bazı uygulamaları ile Varlık Vergisi, İsmet İnönü dönemi, Türkiye'nin 2. Dünya Savaşı'na katılmaması, ABD tarafından Irak ve Afganistan'ın işgal edilmesi, Adolf Hitler ve Yahudi soykırımının yapılması, Türkiye'de meydana gelen öğrenci hareketleri ve sağ-sol olayları ile Kıbrıs Sorunu öğretmenler tarafından bu derste tartışmalı ve hassas hale gelen diğer konular olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler tarafından darbelerin bu ders konuları içerisinde en fazla tartışma ve hassaslık oluşturan konulardan biri olarak gösterilmesi Demircioğlu'nun (2016, s.156, 157) gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bu çalışmada yer alan tarih öğretmenlerinin önemli bir bölümü de 1960 ve 1980 yıllarında gerçekleştirilen darbeler ile Kıbrıs sorunun derslerinde tartışmalı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ancak Seçgin (2009, s.48) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yer alan öğretmen adayları darbe ve ihtilalleri tartışmalı olma bakımından orta sıralarda göstermişlerdir. Çopur'un (2015, s.32) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ise darbeleri daha alt sıralarda yer alan tartışmalı konulardan biri olarak belirtmişlerdir.

Tüm bu bilgilerden sonra genel bir değerlendirme yapılacak olursa, tarih öğretmenleri tarafından içeriğinde en fazla tartışmalı ve hassas konu barındıran dersler sırasıyla Tarih 10 (246), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (203), Tarih 9 (80) ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi (72) olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu bulgu ülkemizde bu alanda yapılan diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla benzeşmektedir. Örneğin Çiçek (2009, s.154) tarafından tarih öğretmenleri ile yürütülen bir çalışmada da

benzer şekilde öğretmenler tarafından belirtilen tartışmalı konuların Osmanlı Devleti'nin son dönemleri ile Cumhuriyet döneminde yoğunlaştığı, Tarih 9 müfredatındaki tartışmalı konuların sayısının fazla olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Demircioğlu'nun (2016, 155-157) yine tarih öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmasından elde edilen bulgulara bakıldığında da öğretmenlerin en fazla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Tarih 10 ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi dersindeki konuları ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca bu araştırmada yer alan öğretmenler Tarih 9 müfredatından hiçbir konuyu tartışmalı olarak belirtmemişlerdir. Kuş (2014) tarafından yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin en fazla dile getirdiği tartışmalı konular Atatürkçülük, darbeler gibi konular olmuştur. Yine Yılmaz (2012, s.209, 218, 222) tarafından yürütülen bir araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenleri İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Cumhuriyet Tarihi ve Osmanlı Tarihi ile ilgili konuları tartışmalı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda belirtilmesi gereken diğer bir önemli husus, bütün bu ders müfredatlarında öğretmenlerin sınıflarda tartışmalı ve hassas hale geldiğini belirttiği konularda dini ve milli hassasiyetlerin ön planda olduğudur. Başka bir deyişle öğretmenlere göre bu konuların tartışmalı ve hassas duruma gelmesine ağırlıklı olarak öğrencilerin dini ve milli hassasiyetleri neden olmaktadır. Araştırmanın literatür bölümünde belirtildiği üzere çağdaş dönemler birçok tartışmalı konuyu barındırmaktadır. Yapılan görüşmelerde de dört öğretmen yakın dönem tarih konularının büyük çoğunluğunu tartışmalı ve hassas olarak gördüklerini ve üç öğretmen de en fazla tartışmalı ve hassas konunun ÇTDT ders müfredatında olduğunu ifade etmelerine rağmen en az tartışmalı ve hassas konu bu ders için belirtilmiştir. Öğretmenlere göre bu durumun en önemli nedenleri, ÇTDT dersinin son sınıfta olmasından dolayı öğrencilerin daha çok YGS ve LYS sınavlarına odaklanmaları, ikinci dönem rapor aldıkları için okula gelmemeleri, bununla bağlantılı olarak müfredattaki konuların büyük çoğunluğunun işlenememesi ve görev yapılan bazı okul türlerinde öğrencilerin girecekleri sınavlarda bu ders alanından soru çıkmamasıdır. Öğretmenler ayrıca bu dersin daha alt sınıflarda olmasını gerektiğini vurgulamıştır ve bu gerçekleşirse hem bu dersin müfredatında yer alan önemli konuların işlenebileceğini hem de bu konularla ilgili uygun tartışmalar yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu bulgu Kaya, Güven ve Günal tarafından (2013, s.573-574) yapılan araştırmanın bulgularıyla benzeşmektedir. Söz konusu araştırmada yer alan tarih

öğretmenleri de Çağdaş Türk ve Dünya dersinin yürütülmesi ile ilgili yaşadıkları en önemli sıkıntılardan birinin dersin son sınıfta olmasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin YGS, LYS sınavlarına hazırlandıkları için rapor alarak okula gelmediklerini, bunun sonucu olarak dersi işleyemediklerini ve konuları yetiştiremediklerini, Fen ve TM (Türkçe-Matematik) sınıflarında da bu dersten üniversiteye giriş sınavlarında soru çıkmaması yüzünden dersin verimli geçmediğini belirtmişlerdir.

#### **5.1.8. Tarih öğretmenlerinin tarih öğretim programlarında yer verilmeyen tartışmalı ve hassas konulara yönelik görüşlerine yönelik sonuçlar**

Görüşme yapılan 25 tarih öğretmenin büyük çoğunluğunun (21), tarih öğretim programlarında bütün tartışmalı ve hassas konulara yer verilmediği düşüncesinde oldukları araştırmada elde edilen diğer bir önemli bulgu olmuştur. Bu konular içerisinde en fazla ifade edilen ise Dersim Olayı olmuştur. Tarih öğretmenlerinin programlarda yer verilmediğini düşündükleri diğer önemli konular ise Osmanlı Devleti'ndeki kardeş katli uygulaması, harem müessesesi, ülkemizin yakın döneminde meydana gelen darbeler, Atatürk ilke ve inkılapları, Çerkez Ethem'in isyanı ve bununla bağlantılı olarak vatan haini olup olmadığı, inkılap hareketlerine karşı gösterilen tepkiler (özellikle şapka inkılabı), Cumhuriyet'in ilk yıllarında Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde meydana gelen bazı isyanlar (Ağrı, Sason), Şeyh Sait İsyanı, devlet adamlarının özel hayatı, Kazım Karabekir'in Milli Mücadeledeki rolü ile Aleviliktir. Bu konuda sadece birer öğretmen tarafından dile getirilmesine rağmen cumhuriyet döneminde altı aylık bir süreçte Türk sanat müziğinin yasaklanması hadisesi, yakın sayılacak dönemlerde yaşanan 28 Şubat süreci, Maraş Olayları, Sivas Madımak Olayları dikkat çekicidir. Görüldüğü üzere öğretmenler tarih öğretim programlarında yer alan bazı konuları da belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler programlarda yer verilmesine rağmen tartışmalı değil tek düze, resmi tarih bakış açısına dayalı, aynı zamanda taraflı, ayrıntılı bir şekilde değil "etliye sütlüye dokunmadan" sunulduğunu düşündükleri için bu konulara programda yer verilmediği düşüncesinde olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca kitaplarda bu konular hakkında yeterli bilgi olmadığını ve öğrencilerden soru geldiği için kendilerinin bu konuları ele aldıklarını da ayrıca belirtmişlerdir. Öğretmenlerin belirttiği bu görüşler literatürde bulunan bazı araştırma sonuçları ile benzeşmektedir. Bu

çalışmalardan biri olan ve Demircioğlu (2016, s.159) tarafından yapılan bir araştırmada yer alan tarih öğretmenlerinin önemli bir bölümü de Kıbrıs ve Ermeni sorunu gibi konuların tarih müfredatlarında çoklu bakış açısı ile yer almadıklarından dolayı tartışmalı bir şekilde sunulmadığını belirtmişlerdir. Çiçek'in (2009, s.154) araştırmasında yer alan tarih öğretmenleri de müfredat ve ders kitabında yer verilmeyen birçok tartışmalı ve hassas konu olduğu düşüncesinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu konuları medyadan takip ettiklerini, bazen öğretmenler odasında meslektaşları ile tartıştıklarını bazen de bu konuların öğrencileri tarafından sınıf içerisine bir şekilde getirilerek tartışıldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tarih ders müfredatlarında yer verilmediğini ifade ettikleri konulardan biri olan Alevilik ile ilgili görüşleri Arslan (2014, s.173, 175) tarafından yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmacı tarafından ülkemizde okutulan 9, 10, 11 ve 12. sınıf lise tarih ders kitaplarının incelenmesi sonucu gerçekleştirilen çalışmada seçmeci ve dengesiz bir tutum benimsenerek Alevilik ve Alevilerin ders kitaplarında “görünmez kılındığı” ifade edilmektedir. Dube (2009, s.31) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konulara sosyal bilgiler müfredatında yeterince yer verilmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Dean ve Joldoshaieva'nın (2007, s.177) Pakistan'daki araştırmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenleri ise ders kitaplarında tartışmalı konulara yer verilmediğini dile getirmişlerdir. Öztürk ve Pala da (2014) yaptıkları araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı olarak kabul edilebilecek birçok konunun yer almasına rağmen bu konuların kitaplarda tek yönlü bakış açısıyla verildiği bulgularına ulaşmışlardır. Yılmaz'ın (2012, s.213, 219) ülkemizdeki sosyal bilgiler öğretmenleri ile yürüttüğü bir araştırmada da biri hariç bayan öğretmenler müfredatlarda bu konulara yer verildiği, biri dışında erkek öğretmenler ise bu konulara müfredatlarda yer verilmediği görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası, sosyal bilgiler ders kitaplarında geçmişte yaşanan bazı olaylarla ilgili farklı yorumlara yer verilmediğini vurgulamışlardır. Waliaula'nın (2011, s.242) yaptığı araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de müfredatta tartışmalı konularla ilgili yeterli bir içeriğin olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada yer alan öğretmenler, ifade ettikleri konulara programlarda yer verilmeme nedenlerini de ağırlıklı olarak Dersim Olayı ile bağlantılı olarak ifade etmişlerdir. Bu nedenler ülkenin birlik ve beraberliğinin bozulabileceği endişesi, ülkede

uygulanan resmi tarih anlayışı, bu konular üzerinde toplumsal hassasiyetin devam etmesi, ülkede bu konuların ele alınması için uygun ortamın henüz oluşmaması, bu konuların eğitim sürecine zarar verebileceği endişesi, tarihi liderlerin imajının zedelenmesine yönelik kaygı, bu konuların tabu olarak görülmesi, devletin makbul vatandaş yetiştirme politikası ile bazı yanlışların halka gösterilmeyip unutturulmak istenmesidir.

#### **5.1.9. Tarih öğretmenlerinin derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verme durumlarına yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar**

Tarih öğretmenleri büyük oranda % 84 derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verdiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretmenler böyle bir durum için bazı kriterlere dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Söz konusu kriterlerin en önemlileri ele aldıkları konuların müfredatta yer alması, öğrencilerin bu konuları derslerde konuşmaya yönelik taleplerinin olması, milli değerler ve hassasiyetlere uygun olması, konunun güncel olmaması, sınıfın düzeyinin uygun olması ve resmi tarih konuları dışında olmasıdır. Öğretmenler, derslerinde yer verdikleri en önemli konunun Ermeni Meselesi olduğunu belirtmişlerdir. Tarih konulu dizilerle ülke gündemine gelen kardeş katli ve harem müessesesi, Cumhuriyet döneminde yapılan bazı inkılaplar (harf, şapka/kılık-kıyafet inkılabı, Halifeliğin kaldırılması, tekke ve zaviyelerin kapatılması, hafta sonu tatilinin Cuma gününden Pazar gününe alınması, Miladi Takvim'in ve Medeni Kanun'un kabulü), laiklik ve milliyetçilik gibi Atatürk ilkeleri, Sultan Vahdettin'in vatan haini olup olmadığı ile Şeyh Sait isyanı öğretmenlerin derslerinde ele aldıkları diğer önemli tartışmalı ve hassas konular olarak ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında bazı öğretmenler tarih öğretim müfredatında yer almayan Kürt Meselesi, Alevi-Sünni olayları ve Dersim Olayını da derslerinde ele aldıklarını belirtmişlerdir. Tarih öğretmenlerinin büyük oranda derslerinde tartışmalı ve hassas konulara yer verdiklerine yönelik görüşleri Demircioğlu (2016, s.154) tarafından yürütülen araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Demircioğlu'nun çalışmasında yer alan tarih öğretmenlerinin büyük bir kısmı da derslerinde tartışmalı konulara yer verdiklerini belirtmiş, dört öğretmen de tartışmalı konuları ayrıntılı bir şekilde ele almasalar da kısaca değindiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşılık Yılmaz'ın (2012, s.124) çalışmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yarısına yakını farklı nedenlerden

dolayı bu konulara derslerinde yer veremeyip tartışma yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Tarih öğretmenlerinin derslerinde en fazla yer verdiklerini belirttiği Konu olan Ermeni Sorunu Seçgin'in (2009, s.62) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarınca sınıf ortamına getirilmesi açısından öncelik verilen konulardan biri olmamıştır. Aynı sorun Çopur (2015, s.45) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf ortamına getirilmesini istediği konular arasında nispeten üst sırada yer almasına rağmen yine de öncelik verilen konular arasında yer almamıştır. Bu bulgular araştırmadan elde edilen bulgularla tam olarak örtüşmemektedir. Araştırmamızda yer alan 13 öğretmen ise derslerinde bu konulara yer vermediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerinde tartışmalı ve hassas konular yer verdiklerini belirten öğretmenlerden 11'i de bazı konuları derslerinde ele almadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumun en önemli nedeni olarak sınıf ortamının düzeninin olası tartışma, çatışma, ayrışma ve kavgalar nedeniyle bozulma ihtimalini göstermişlerdir. Tarih müfredatlarının çok yoğun olmasından dolayı zaman sıkıntısı yaşanması, öğrenciler ve aileleri tarafından yanlış anlaşılma endişesi, resmi tarihin dışına çıkma korkusu, müfredat dışına çıkmama isteği ile öğrencilerin bu konularda yeterli bilgi ve hazırbulunuşluk seviyesine sahip olmamaları öğretmenler tarafından bu konuda dile getirilen diğer önemli gerekçeler olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşleri Yılmaz (2012, s.214, 215, 216, 220) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile benzeşmektedir. Bu çalışmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinden bazıları da müfredat ve resmi tarihin dışına çıkma endişesi ve tartışmalı konuların öğrencilerinin seviyesine uygun olmaması nedenlerini ileri sürerek bu konuları derslerinde ele almadıklarını ifade etmişlerdir.

#### **5.1.10. Tarih öğretmenlerinin belirttikleri konuların neden tartışmalı ve hassas duruma geldiğine yönelik görüşlerine ilişkin sonuçlar**

Öğretmenlere göre, hem açık uçlu anket formunda hem de yarı yapılandırılmış görüşmelerde ifade ettikleri konuların tarih derslerinde tartışmalı ve hassas hale gelmesinin en önemli nedeni öğrencilerin değişik çevre (anne, baba, dede, saygı duyulan bir büyük, dini, ideolojik ve arkadaş grupları) ve sunum araçlarından (film ve diziler, tarihi kitap ve romanlar, televizyonlardaki haber ve tartışma programları, internet, sosyal medya, gazete ve dergiler) edindikleri tarih bilgisidir. Öğretmenler özellikle anne, baba, dede, saygı duyulan bir büyük, dini, ideolojik ve arkadaş

gruplarından edinilen bilgilerin öğrenciler üzerinde okulda öğrenilen tarihe göre çok etkili olduğunu, öğrencilerinin okulda öğrendikleri tarihi (resmi tarih) gerçekçi bulmadıklarını ve bu iki kaynaktan edinilen bilgilerin çelişmesinin bazı konuları derslerinde tartışmalı ve hassas hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dini inançları bu konuda ön plana çıkan diğer bir neden olmuştur. Öğretmenlere göre öğrencilerin sahip oldukları dini inanışlar yaradılış, kardeş katli, laiklik, İslam tarihindeki bazı liderler (Muaviye, Hz. Osman), devlet adamlarının özel hayatı (içki içme), zararlı cemiyetler (Teali İslam Cemiyeti), Şeyh Bedrettin İsyanı gibi konuları tartışmalı ve hassas hale getirmektedir. Dini inançlardan dolayı bazı konuların tabu haline gelip derslerde rahat bir şekilde konuşup tartışılmaması da öğretmenler tarafından vurgulanan diğer bir husus olmuştur. Öğrencilerin aileden edindikleri farklı ideolojik/siyasi görüşler, yaşadıkları coğrafya, sahip oldukları kültürel/etnik arka plan (Alevi, Rum, Kürt), bazı tarihi kişiliklerle akrabalık bağının bulunması (Şeyh Sait), bazı konuları günümüz şartlarına göre değerlendirmeleri, tartışmalı ve hassas konuların güncel olması ve etkilerinin günümüzde hissedilmeye devam etmesi, bu konulara genel olarak taraf olarak bakılması, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü (kız meslek liselerinde kadınların devlet işlerine karışmasının devleti zayıflatması, İmam-Hatip liselerinde de Sultan II. Abdülhamit ile Şeyh Sait İsyanı konuları), bazı konuların politikacılar tarafından sürekli olarak ifade edilmesi (Dersim Olayı), öğrencilerin günümüzde bu konuları artık rahatlıkla konuşabilmesi, sosyal bilgiler ve dersane öğretmenlerinin etkisi ve bazı konuların güncel olaylarla bağlantısının kurulması öğretmenler tarafından dile getirilen diğer önemli nedenler olmuştur. Öğretmenlerin genel anlamda tarih derslerinde bir konunun niçin tartışmalı ve hassas hale geldiğine yönelik literatürde yer alan bilgileri ifade ettikleri ancak bu konuda en önemli unsur olan tarihin doğasını ihmal ettikleri görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen görüşler literatürde yer alan bilgilerle (Baildon ve Afandi, 2014, s.201; CDVEC, 2012, s.14; HA, 2007, s.3; Seng vd., 2014, s.14; Tokdemir, 2013, s.48) örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin değişik çevrelerden edindikleri tarih bilgisini bu konuda en fazla olarak dile getirmeleri Çiçek (2009, s.154) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla benzeşmektedir. Söz konusu çalışmada yer alan tarih öğretmenleri de sınıf içinde bu konuların ortaya çıkmasının en önemli nedenlerinden biri olarak öğrencilerin okul dışından edindikleri tarih bilgilerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler

ayrıca öğrenciler tarafından zaman zaman sınıf ortamına taşındıklarını belirttikleri bu bilgileri “kulaktan dolma” olarak nitelendirmişlerdir. Woolley ve Wragg’ın (2007, s.716) birlikte gerçekleştirdiği çalışmaya katılan öğretmen adayları da kendilerine uygulanan ankette bir konunun tarih sınıflarında tartışmalı olup olmamasını etkileyen dört faktörü öğrencilerin etnik kökeni, dini inancı, konunun öğrencinin geçmişi ile kişisel bağlantısının olması ve ailelerin siyasi bağlılığı olarak belirtmişlerdir. Bu bulgular görüşmelerde de desteklenmiş ve bütün öğretmen adayları öğrencilerin özgeçmişinin bir konunun sınıfta tartışmalı olup olmamasını etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin anne, baba, dede gibi aile büyüklerinden öğrendikleri tarihi bilgileri okulda öğrenilen tarih bilgisine göre daha gerçekçi bulduklarına yönelik öğretmen görüşleri Arslan (2012, s.122-123, 136) tarafından Tunceli ilinde yürütülen bir araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada lise öğrencilerinin okulda öğrendikleri tarih bilgisinden ziyade yakınlarından edindikleri tarihi bilgilere daha fazla inandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak Tunceli’de özellikle Dersim olayları ve bu olayın tarih ders kitaplarında yer almamasından dolayı öğrencilerin tek bilgi kaynağının aile olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim aynı çalışmada Tuncelili olmayan lise öğrencileri, okulda öğrendikleri tarih bilgisini daha çok güvenilir bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmadan elde edilen bu bulgu Kitson ve McCully (2005, s.32) tarafından İngiltere ve Kuzey İrlanda’da gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu çalışmada yer alan Kuzey İrlandalı öğrencilerin çoğu özellikle toplumda/ailede karşılaştıkları popülerliği temsil eden tarihin taraflı ve eksik ayrıca siyasi amaçlı olduğunu örneklerle açıklamışlardır. Okulda öğrenilen tarih ise öğrenciler tarafından neredeyse evrensel, geniş kapsamlı, tarafsız ve çoklu bakış açısını yansıtır olarak ifade edilmiştir. Kuzey İrlandalı öğrencilerin bu görüşleri ifade etmelerinde bu ülkede uygulanan sorgulamaya dayalı öğretimin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü daha önce belirtildiği gibi sorgulamaya dayalı yaklaşım sayesinde ilk elden kaynakları kendi başlarına inceleme olanağı elde eden öğrenciler, siyasiler, çeşitli çıkar grupları, gazeteciler, aile üyeleri gibi değişik kesimlerce kendilerine sunulan bilgilerin kasıtlı, basit ve kendilerini ikna etmeye yönelik olarak sunulabileceği konusunda bir anlayışa sahip olabilmekte ve bu sayede “satır aralarına gizlenen bilgileri nasıl ortaya çıkaracaklarını” öğrenmektedirler (Stradling, 2003, 88).



### **5.1.11. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde benimsedikleri tutumlar ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Öğretmenler, görüşmelerde tartışmalı ve hassas konular ele alınırken benimsedikleri en önemli tutumun öğrencilerin görüşlerini açıklamalarına olanak vermek olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de bu durumun gerçekleştiği yani öğretmenlerin öğrencilerinin bu konularda görüşlerini özgürce ifade etmelerine büyük oranda imkân tanıdıkları görülmüştür. Tarih öğretmenlerinin görüşmelerde benimsediklerini söyledikleri diğer bir önemli tutum konuyla ilgili farklı görüşlere yer vermek (denge tutumunu benimsemek) olmuştur. Ancak gözlemlerde öğretmenlerin büyük oranda bu hususa dikkat etmedikleri görülmüştür. Öğretmenler, sadece Ermeni (Tehcir) sorunu, cumhuriyet döneminde çok partili hayata geçiş, Şeyh Sait İsyanı, harf inkılabı ve Sultan II. Abdülhamit konularında kanıt/kaynağa dayalı olmadan bu konular üzerinde farklı görüşler olduğunu ifade etmiş ve bu görüşleri öğrencilere açıklamışlardır. Özellikle laiklik, terör olayları, cumhuriyet dönemindeki şapka inkılâbına gösterilen tepkiler, istiklal mahkemelerinin uygulamaları, mezhepsel ve siyasi konularla ilgili sorular geldiğinde kaçınma davranışı gösterme, konuyla ilgili kendi görüşünü ifade etme, görüşlerini dikte ettirmemeye dikkat etme, kardeş katli, Ermeni meselesi gibi tarihe özgü tartışmalı ve hassas konularda risk alma ancak ayrılmaya yol açma potansiyeli olan siyasi, etnik kökenle ilgili sıcak konularda ise durumu kurtarmaya çalışma, bazı konularda risk alma bazı konularda ise durumu kurtarmaya çalışma, konuyla ilgili kendi görüşünü ifade etmeme öğretmenler tarafından yapılan görüşmelerde bu konular ele alınırken benimsenen diğer önemli tutumlar olarak ifade edilmiştir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin bazı derslerde tartışmalı ve hassas konularla ilgili kendi görüşlerini açıklamadıkları bazı derslerde ise kendi görüşlerini açıkladıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin görüşlerini açıklasalar da görüşmelerde belirttikleri gibi dikte uygulamasına başvurmadıkları ve farklı görüşleri dile getiren öğrencilerine hoşgörü ile yaklaştıkları da gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin ele alınan konu ile ilgili farklı görüşleri sunarak denge rolünü oynadıkları bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin belirli bir konu üzerinde uzlaştığı durumlarda şeytanın avukatı rolüne büründükleri dolayısıyla da dengeleme stratejisini kullandıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları büyük oranda müfredattaki biçimiyle ele alarak bir nevi durumu kurtaran yaklaşımını benimsedikleri

görülmüştür. Ancak bazı öğretmenlerin şapka inkılabının yapılması, laiklik, çok partili hayata geçiş, Şeyh Sait isyanı, Mustafa Kemal'e suikast ve Menemen Olayı gibi konularda öğrencileri konuşmaları için teşvik ettikleri ve onlara bu konularla ilgili farklı görüşleri hatta alternatif olarak nitelendirilen tarihçilerin görüşlerini de sunarak risk aldıkları gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında benimsedikleri tutumlara yönelik bu bulgular bazı araştırma sonuçlarının bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin Seçgin (2009, s.84-86, 89) tarafından yapılan araştırmada yer alan öğretmen adayları bu konular ele alınırken öğrencileri konuşmaları için her zaman teşvik edeceklerini ve kendi görüşlerini öğrencilere telkin etmeyeceklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çopur'un (2015, 68-72) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de öğrencilerin tartışmalı konularda konuşmaları için teşvik ettiklerini ve kendi görüşlerini öğrencilere telkin etmediklerini dile getirmişlerdir. Cotton'un (2006, s.226-227) İngiltere'deki çalışmasında görüşme yapılan coğrafya öğretmenleri bu konuların öğretiminde tarafsız ve denge yaklaşımını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu sayede hem bir dizi farklı görüşü elde etmeyi hem de kendi görüşlerini ifade etmekten sakınmayı amaçladıklarını vurgulamışlardır. Ersoy'un (2010, 328, 330) araştırmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmen adayları Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne girmesi gibi bazı tartışmalı konuları rahatlıkla tartıştıklarını ancak etnik ve inançla ilgili hassas konuları tartışırken bazı sınıf arkadaşlarının diğerlerine karşı saygı göstermeme ve saldırgan kelimeler kullanma gibi olumsuz davranış örnekleri gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları genel olarak hassas konuları tartışabilmeyi en büyük sorun olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durumun etkisiyle bazı öğretmen adayları göreve başladıklarında çok hassas olan konuları tartışmayacaklarını da ayrıca vurgulamıştır. Ersoy tarafından gerçekleştirilen başka bir araştırmada da (2013, s.35, 37) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özellikle toplumsal duyarlılığı yüksek olan hassas konularla ilgili tartışmalara katılım oranlarının düştüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Hess'in (2004, s.258) birkaç yıl boyunca sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı siyasi konuları öğretmekle ilgili kararlarını nasıl aldıklarını incelediği çalışmasında bazı öğretmenlerin kaçınma ve denge tutumlarını benimsediği bulgusuna ulaşılmıştır. Kitson ve McCully de (2005, s.35) yaptıkları görüşmeler sonucunda öğretmenlerin tartışmalı konulardaki tutumlarını kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar olarak 3 kategoride toplamışlardır. Kuzey İrlanda'daki Speak

Your Piece (SYP) projesine katılan öğretmenler araştırmadan elde edilen bulguları destekler şekilde tartışmalı konulardaki görevlerini öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarını kolaylaştırmak olarak ifade etmişlerdir (McCully, 2006, s.56). Oulton ve arkadaşlarının (2004b, s.498) araştırmasına katılan bütün öğretmenler de bu konuların öğretimi için denge ihtiyacını dile getirmişlerdir. Öğretmenler böyle bir tutum benimsemeyerek öğrencilerinin kendi düşüncelerini oluşturabilmesini sağlamayı amaçladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca denge durumunu sürdürebilmek için bazı stratejiler kullandıklarını da ifade etmişlerdir. Öğretmenler kullandıkları stratejilerden birini şeytanın avukatı rolüne bürünerek alternatif bakış açılarının ve görüşlerin ortaya çıkmasını sağlamak şeklinde de örneklemiştir. Yine aynı çalışmadaki bazı öğretmenler özellikle bir konu toplumun genelinde sıcaklığını koruyorsa, görüşlerine itirazlar yapılabileceği endişesi ile düşüncelerini açıklamadıklarını belirtmişlerdir. Waliaula (2011, s.293, 328) tarafından yapılan araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazıları da bu konular ele alınırken görüşlerini açıkladıklarını belirtirken bazı öğretmenler ise kendi görüşlerini hiçbir şekilde açıklamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ele alınması zor ve hassas olan yerel konulardan kaçındıklarını belirtmişlerdir. Çiçek (2009, s.154) tarafından yapılan araştırmada yer alan tarih öğretmenlerinden ikisi de bu konularda ellerinden geldiğince tarafsız olmaya çalıştıklarını ve öğrencilere farklı bakış açıları sunmak istediklerini dile getirmiştir. Ancak aynı araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise sınıfta bu konuları ele alırken kendilerini taraf olarak gördüklerini bu nedenden dolayı da her ne kadar karşıt görüşleri dile getirmeye çalışsalar bile tek taraflı bir sonuca ulaşmaya çalışarak öğrencinin zihninde tek doğrunun oluşmasına gayret ettiklerini yani bir nevi telkin yaptıklarını ifade etmişlerdir. Müfredatın da kendilerinden bunu yapmalarını beklediğini de ayrıca vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu görüşleri araştırmamızda yer alan tarih öğretmenlerinin düşünceleriyle örtüşmemektedir.

### **5.1.12. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konular ele alınırken öğrencilerinin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar hakkındaki görüşlerine yönelik sonuçlar**

Tarih öğretmenleri öğrencilerinin tartışmalı ve hassas konulara, müfredatın özellikle çok eski dönemde yaşanmış konularına oranla daha fazla ilgi duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlere göre diğer konularda tarih dersine ilgi ve katılım göstermeyen öğrenciler bu konularda daha aktif hale gelmekte ve kendilerini ifade etmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin aile, dini gruplar ve sosyal çevrelerinden bu konularla ilgili bilgi almalarını, alınan bu bilgilerin birbirinden farklı olmasını, tartışmalı ve hassas konularla ilgili net bir bilginin olmamasını, bu konuların günümüze yakın olmasından dolayı öğrenciyi etkilemesini, öğrencilerin bu konuları merak etmesini, yasakların (tabuların) öğrencileri cezbetmesini ve son olarak öğrencilerin bu konularda bilgi sahibi olmalarını bu durumun nedenleri olarak dile getirmişlerdir. Bu düşünceye sahip olan 21 öğretmen ile daha önce ifade edildiği gibi 17 öğretmenin bu konuların tarih dersine daha fazla canlılık sağladığını ifade etmelerine yönelik bulgu birlikte düşünüldüğünde, tartışmalı ve hassas konuların, tarih eğitimi ile ilgili yıllardır dile getirilen “tarih dersi öğrencilerin ilgisini çekmiyor”, “tarih dersi çok sıkıcı” gibi eleştirilerin değişmesini sağlayabilecek bir potansiyele sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. İlgili literatürde de bu konuların tarih derslerine canlılık kazandıracağına yönelik bilgilerin olmasından dolayı yapılan gözlemlerde bu durumun gerçekten gerçekleşip gerçekleşmediğine dikkat edilmiştir. Sonuçta 50 saat devam eden gözlemlerin 23’ünde kardeş katli, Ermeni sorunu, şapka inkılabı, harf inkılabı, Şeyh Sait isyanı, Mustafa Kemal’e suikast olayı, Medeni Kanunun kabulü, halifeliğin kaldırılması, milliyetçilik, laiklik, hafta sonu tatilinin cumadan Pazar gününe alınması gibi konularda sınıfta canlılık yaşandığı ve öğrencilerin derse daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca yapılan görüşmelerde öğretmenlerin sıklıkla belirttikleri gibi tartışmalı ve hassas konular konuşulmaya başlandığında derse ilgisi olmayan öğrencilerin bile bir anda derse aktif olarak katıldıkları veya katılım göstermeseler bile dikkatlice dersi takip etmeye başladıkları gözlemlenmiştir. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir husus bulunmaktadır. Öğrencilerin bu ilgiyle başlayan canlılığın bazı derslerde uzun süre devam ederken bazı derslerde kısa süreli olduğu görülmüştür. Bu durum araştırmacının dikkatini çekmiş ve nedenini uzun süre sorgulamıştır. Araştırmacı bu

durumun öğretmenin kullanmış olduğu yöntem çeşitliliği ve konuyu ele alış biçiminden kaynaklanabileceği üzerinde yoğunlaşmış ve bu hususlara daha fazla dikkat etmeye başlamıştır. Gerçekten de öğretmenler her ne kadar ağırlıklı olarak düz anlatım ve soru cevap yöntemi ile derslerini yürütse de tartışma, münazara, film ve video izletimi gibi öğrencilerin nispeten daha aktif olduğu derslerde öğrencilerin derse olan ilgilerinin uzun süre devam ettiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuyu müfredata bağlı olarak ele aldığı derslerde ilginin fazla olmadığı veya kısa sürdüğü ama kanıta dayalı olmasa bile farklı görüşleri sundukları derslerde ilginin daha uzun süreli devam ettiği gözlemlenmiştir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri diğer görüşler, öğrencilerin sahip oldukları görüşleri taviz vermeden savunması, bu konulara fazla ilgi duymaması, çok hassas olan konularda gerginlikler yaşanması, görüşleriyle örtüşmeyen bir bilgi ile karşılaşınca rahatsız olması, tartışmalı ve hassas konuları konuşmaktan çekinmesi ve bazı konularda kutuplaşmaların yaşanmasıdır. Öğretmenlerin bu görüşleri tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili yapılan bazı araştırma sonuçları ile benzeşmektedir. Dube'nin (2009, s.32) araştırmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuların derslerini daha ilginç hale getirdiğini ve öğrencileri derse daha fazla katılım göstermeye teşvik ettiğini dile getirmişlerdir. Ersoy'un (2010, s.328) yaptığı çalışmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adayları da benzer şekilde tartışmalı konuların yer aldığı dersleri daha ilgi çekici ve zevkli bulduklarını belirtmişlerdir. Yılmaz'ın (2012, s.216) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de araştırmamızdan elde edilen bulguları destekler şekilde öğrencilerin bu konulara ilgi duyduklarını, bu konulara ilişkin aile ve medyadan elde etmiş bilgileri ile derste verilen bilgiler arasında uyumsuzluk ve çelişki ortaya çıktığında şaşkınlık ve ikilem yaşadıklarını ve duygusal tepkiler gösterip gerginlikler yarattıklarını ifade etmişlerdir. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.38) birlikte yürüttükleri araştırmanın katılımcıları olan sosyal bilgiler öğretmenleri de sınıflarda tartışmalı konular ele alınırken öğrencilerin arkadaşlarından zıt görüşler duyduklarında duygusal hale geldiklerini ve bu görüşlere karşı saldırgan olabildiklerini belirtmişlerdir.

### **5.1.13. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken kullandıkları yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ve sunum araçları ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Tarih öğretmenleri tartışmalı ve hassas konuları ele alırken öğrencilerin alt yapısının yeterli olmaması ile kendilerinin konu ile ilgili mevcut bilgileri aktarma istekleri gibi nedenlerden dolayı en fazla düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Düz anlatımdan sonra sırasıyla tartışma, soru-cevap, gösteri (belgesel, film, harita, fotoğraf, slayt, video, televizyon, gazete, istatistik tablolarını kullanma), beyin fırtınası, öğrenciyi kaynaklara ve araştırmaya yönlendirme, empati, farklı görüşleri içeren kaynaklar ve birincil kaynak kullanımı ile öğrencilerin çevrelerindeki büyüklerinden duydukları sözlü tarih örneklerini anlatmaları öğretmenlerin derslerinde kullandıkları diğer yöntem, teknik ve stratejilerdir. Öğretmenler ayrıca farklı görüşlerin ortaya çıkmasına, öğrencilerin derse daha fazla katılım göstermesine ve yanlış düşüncelerin farkına varılmasına olanak verdiğiinden tartışmanın tartışmalı ve hassas konular ele alınırken kullanılacak en uygun yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ilgisini çekme, kendi bilgilerini kullanmalarına olanak verme, merak duygularının artması ile yanlış bilgilerin düzeltilmesini sağlama ve son olarak kendilerini daha kolay bir şekilde ifade etmelerine olanak verdiğiinden dolayı gösteri de bu konuların öğretimi için uygun yöntemlerden biri olmaktadır. Soru-cevap, beyin fırtınası, birden fazla yöntemi birlikte kullanma, öğrenciyi araştırmaya yönlendirme öğretmenler tarafından ifade edilen diğer strateji, yöntem ve teknikler olmuştur. Anlaşılacağı üzere tarih öğretmenleri yapılan görüşmelerde bu konuların öğretimi için çok önemli olan kanıt/sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımlarını kullandıklarına yönelik herhangi bir bilgi vermemişlerdir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin düz anlatımı tüm, soru-cevabı 45, tartışmayı 7 ve gösteri ile not aldirmayı ise bir derste kullandıkları belirlenmiştir. Yani öğretmenlerin tartışma ve gösteriyi belirttikleri kadar sık kullanmadıkları ve daha çok düz anlatım ve ders kitabına dayalı öğretmen merkezli bir öğretimi sürdürdükleri görülmüştür. Yapılan tartışmaların da üst düzeyde olmadığı ve tartışmalarda genellikle öğretmenlerin öğrencilere soru sorduğu, öğrencilerin de bu sorulara farklı görüşlerle cevap verdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin genel anlamda öğrencilerini araştırmaya sevk etmedikleri, sadece bir öğretmenin Ermeni sorunu, Hocalı katliamı, Türkiye'nin yakın döneminde meydana

gelen önemli siyasi gelişmelerle ilgili kaynak belirtmeden öğrencilerini bu konuda araştırmaya yönelttiği, bir öğretmenin ise Cumhuriyet döneminde gerçekleşen inkılaplarla ilgili öğrencilerinden araştırma yapmalarını istediği tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan görüşmelerden elde edilen bulguları destekleyecek şekilde, öğretmenlerin bu konuların öğretiminde çok önemli olan kanıt kullanımı/sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımlarını hiç kullanmadıkları dolayısıyla da tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelik bilgi eksiklikleri olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgular özellikle Waliaula (2011, s.211, 368-369, 382, 383) tarafından yapılan araştırmanın bazı bulgularıyla örtüşmektedir. Bu araştırmada yer alan Kenyalı sosyal bilgiler öğretmenleri de bu konuları öğretirken tartışma, rol oynama, müzakere gibi çeşitli yöntemleri kullandıklarını ifade etmelerine rağmen araştırmacının sınıfta yaptıkları gözlemler onların daha çok düz anlatım, soru-cevap ve not aldirmaya dayalı öğretmen merkezli bir öğretim yaptıkları bulgusunu ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada sınıf tartışmalarının da genellikle soru-cevap formatında olduğu gözlemlenmiştir. Amerika'daki sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise tartışma, müzakere, multimedya kaynakları, en az sınıfın yarısının katılım gösterdiği soru-cevap yöntemini kullandıkları belirlenmiştir. Ayrıca Amerika'daki öğretmenlerin videolardan, filmlerden, internetten faydalandıkları ancak Kenyalı öğretmenlerin de bizim araştırmamızda yer alan öğretmenler gibi ağırlıklı olarak ders kitaplarından yararlandıkları araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri olmuştur. Tokdemir (2013, s.211) tarafından yapılan bir araştırmada da tarih öğretmenleri her ne kadar kendilerine uygulanan anket ve yapılan görüşmelerde nitelikli tartışmalar yaptıklarına yönelik bilgiler vermiş olsa da yapılan gözlemlerden elde edilen bulgular sınıflarda üst düzey tartışmaların yapılmadığını ve tartışmaların genellikle soru-cevap şeklinde gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Tokdemir'in elde ettiği bu bulgu araştırmamızdan elde edilen bulguyu desteklemektedir. Ersoy'un (2010, s.330) yaptığı araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışma yönteminin kullanıldığı dersleri daha ilginç, zevkli bulup derslere daha fazla katılım gösterdiklerine yönelik ifadeleri ile Oulton vd.,'nin (2004b, s.496) çalışmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmayı öğrencilerin bir konunun değişik yönlerini görmesini sağlayan bir yöntem olarak ifade etmeleri de araştırmamızda yer alan tarih öğretmenlerinin bu konuların öğretiminde tartışma

yönteminin etkililiği konusundaki görüşlerini destekler niteliktedir. Reitano ve arkadaşları (2008, s.9) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yer alan sosyal bilimler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretiminde tartışma ve video gösterimini kullandıklarını belirtmeleri, Stradling vd arkadaşlarının (1984, s.110-111) İngiltere’de yaptıkları araştırmada çoğu öğretmenin tartışmayı ana yöntem olarak kullandıklarının tespit edilmesi ve Oulton ve arkadaşlarının (2004b, s.496) çalışmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerini basılı kaynaklara, interneti kullanarak araştırmaya yönettiklerine yönelik ifadeleri de araştırma sonuçlarımızı destekleyen görüşlerdir. Araştırmamızda tarih öğretmenlerinin kanıt kullanımı/sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımlarını hiç kullanmadıklarından dolayı tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde kullanılacak yaklaşım, yöntem ve tekniklere yönelik bilgi eksiklikleri olduğuna yönelik bulgu da Demircioğlu’nun (2016, s.159) tarih öğretmenleriyle yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla benzeşmektedir. Söz konusu araştırmanın sonuçları da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun tartışmalı konular ele alınırken kullanılması gereken stratejiler hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadığını ortaya koymuştur.

#### **5.1.14. Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları çekince ve sorunlar ile ilgili görüşlerine yönelik sonuçlar**

Öğretmenler, tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşamış oldukları en önemli çekincenin devlet memuru olmalarından dolayı işlerini kaybetme olduğunu ifade etmişlerdir. Aslında öğretmenlerin bu endişe ve korkuyu taşımaları normaldir. Amerika Birleşik Devletleri gibi bu uygulamaların yasal kabul edildiği bir ülkede bile bazı öğretmenlere 11 Eylül gibi tartışmalı siyasi konuları öğrettikleri için disiplin cezası verildiği gibi işlerine son verilenler olmuştur (Hess, 2004, s.258). Anlaşılacağı üzere öğretmenler aşırı hassas ve sıcak konuları ele aldıklarında sorunlar yaşayabilmektedirler. Öğretmenlerin belirttikleri diğer önemli çekinceler; yapılacak olası şikâyetlerden dolayı soruşturma geçirilmesi, aileden ve çevreden tepkiler gelmesi, ifade ettikleri düşüncelerden dolayı belirli siyasi ve etnik görüşlerle yaftalamaya uğranması, öğrencinin kaybedilmesi ve öğrenciler arasında sorunlar yaşanmasıdır. Öğretmenlerin yaşadıkları çekincelerle ilgili görüşleri alandaki hem kuramsal hem de yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Örneğin Byford ve



arkadaşlarının (2009, s.169) yaptıkları araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerden kaynaklanacak anlaşmazlık ve çatışmalar ile bu konularla ilgili tartışmaların kendisine ve kariyerine zarar vereceğine yönelik bazı endişelerin bu konuları ele almalarını sınırladığını belirtmişlerdir. Chikoko ve arkadaşları (2011, s.13) tarafından yapılan araştırmada yer alan öğretmen adayları damgalanabilme/etiketlenme endişesinden dolayı tartışmalı konularla ilgili konuşmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Dean ve Joldoshaieva (2007, s.177) tarafından yapılan araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuların öğretiminde öğrencilerce sınavlara hazırlığa öncelik verilmesi, okul yönetimi ve toplumun dar vizyonundan kaynaklanacak tepkilerden korkulması, toplumdaki kültürün aykırı görüş ve iddiaların ifade edilmesini yasaklaması, öğrenciler arasında çatışma yaratma korkusu ve kendilerinin tartışmalı durumları ele almak için gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmaması gibi birçok sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Holden'in 2000 yılında İngiltere'de gerçekleştirdiği (2004, s.248) tarafından yapılan bir araştırmanın sonuçları da birçok öğretmenin tartışmalı konuların öğretiminin onları öğrencilerin aileleri ile çatışma durumuna getireceği endişesi taşıdıklarını ortaya koymuştur. McCaffery ve Hansson'un (2011, s.46) Kuzey İrlanda'da birlikte gerçekleştirdiği araştırmada yer alan öğretmen eğitimcileri de geçmişle ilgili çatışmanın sınıf içerisinde sıcak bir tartışma başlatma ve öğrencileri küstürebilme potansiyeline sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.39) araştırmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de sınıf içerisinde bu gibi konuları tartışmanın ebeveynlerin itirazları ile uğraşmak, potansiyel davalara maruz kalmak ve öğrencilerin duygularını incitmek gibi sonuçlara yol açabileceğini belirterek bu konudaki endişelerini dile getirmişlerdir. Reitano ve arkadaşlarının (2008, s.8) çalışmasına katılan sosyal bilimler öğretmenleri de tartışmalı konuları okullarda ele almanın oldukça tehlikeli olduğunu çünkü çok kültürlü bir toplumda bazı insanların bu durumdan rahatsız olabileceğini vurgulamışlardır. Singapur'da 60 öğretmen adayı ile yapılan bir çalışmanın sonucu da onların tartışmalı tarih konularına olumsuz bakmalarında yöneticiler, veliler ve öğrencilerle sorun yaşama endişesinin etkili olduğunu ortaya koymuştur (Seng ve Jaffar, 2014, s.173-174). Stradling ve arkadaşlarının (1984, s.106) çalışmasında yer alan katılımcı öğretmenler de okul müdürlerinin, meslektaşlarının, ebeveynlerin, nüfuzlu yerel yöneticilerin olası itirazlarından çekindiklerini belirtmişlerdir. Waliula'nın (2011, s.323, 336, 345)

araştırmasından elde edilen bulgulara göre de öğretmenler sınıfta öğrenciler arasında bir kargaşaya neden olma ve ailelerden tepki gelmesi endişelerini yaşamaktadırlar. Zembylas ve Kambani'nin (2012, s.125) çalışmasındaki öğretmenler de ailelerden ve toplumdan gelecek tepkiler ile kendilerine bu konuların öğretiminde resmi bir desteğin sağlanmaması nedeniyle tartışmalı konuların öğretiminde endişeler yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tarih öğretmenlerinin bu konuları öğretirken yaşadıklarını belirttikleri en önemli sorunlardan biri zaman sıkıntısından dolayı müfredatta yer alan konuları yetiştirememedir. Öğretmenler ayrıca tarih derslerinin içeriğinin yoğun ve ders saatlerinin az olmasından dolayı bu konuları gerektiği gibi ele alamadıklarını da vurgulamışlardır. Öğretmenler yaşadıkları diğer bir önemli sorunu ailelerden gelen şikâyet ve tepkiler olarak ifade etmişlerdir ve bu sorunu yaşadıkları örnek olaylarla da ortaya koymuşlardır. Öğrenciler arasında meydana gelen istenmeyen türden çeşitli olaylar, öğrenci seviyesinin düşük olması, üniversiteye giriş sınavlarının olumsuz etkisi ve bu konuların öğretimine yönelik eğitim alınmaması öğretmenler tarafından yaşadıkları diğer sorunlar olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri literatürdeki bazı araştırmaların sonuçları ile benzeşmektedir. Chikoko ve arkadaşlarının (2011, s.13) gerçekleştirdiği çalışmada yer alan öğretmenler, sınavların öğrencilerin başarısına odaklanmasından dolayı okullarda bu konularla ilgili tartışma yapmak için fazla zaman bulamadıklarını ve bu konularda eğitim eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Dube'nin (2009, s.32-33) çalışmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenleri de tartışmalı konuları daha iyi bir şekilde öğretebilmek için zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. McKernan'ın (1982, s.67, 70) yaptığı çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenleri, tartışmalı konuları rahat bir şekilde ele almamalarında ders dağılım çizelgesi, ebeveynlerden gelen tepkiler, okul idaresi tarafından yapılan itirazlar, bu konulardaki bilgi ve beceri eksiklikleri gibi birçok zorluğun etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Merryfield'in (1993) ABD'de çalışmasını birlikte yürüttüğü sosyal bilgiler öğretmenleri de zorunlu müfredatın daha önemli olduğu anlayışı ve zaman kısıtlamasından dolayı güncel konulara gereken önemi veremediklerini belirtmişlerdir. Oulton ve arkadaşlarının (2004b, s.498-499, 502) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de bu konuları ele alırken kullandıkları araştırma, rol oynama gibi yaklaşımların çok zaman alması, yapmak zorunda oldukları etkinliklerden dolayı

tartışmalı konulara yeterli zamanın ayrılamaması, müfredat sınavlarının tartışmalı konuların öğrencilerde geliştireceği becerilere yönelik olmaması ve eğitim eksiklikleri olmasını bu alanda yaşadıkları sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Stradling ve arkadaşlarının (1984, s.107, 113) araştırmalarının sonuçları da bazı tartışmalı konular üzerindeki siyasi hassasiyet, ebeveyn ve yerel otoritelerden gelen şikayetler, öğrenciler arasında yaşanan duygusal tartışmalar, düşüncelerin kutuplaşması sonucu sınıflarda oluşan düşmanlıklar ve azınlıkta kalan farklı düşüncedeki öğrencilere kötü davranışlar bu alanda öğretmenlerin yaşadıklarını belirttikleri sorunlar olarak ön plana çıkmaktadır. Waliaula'nın (2011, s.192, 260, 338-339, 369, 370-371, 389) çalışmasındaki sosyal bilgiler öğretmenleri de sınav sisteminin kendilerini öğrencilere zorunlu müfredatı öğretmeye zorlamasını, zaman sıkıntısı yaşamalarını ve eğitim eksikliğini yaşadıkları sorunlar olarak dile getirmişlerdir. Wilson ve arkadaşlarının (2002, s.38, 40) ABD'deki araştırmalarında yer alan ilköğretim öğretmenleri de velilerden gelen itirazlar ve zaman sıkıntısını bu konuların öğretiminde yaşamış oldukları sıkıntılar olarak ifade etmişlerdir. Bu konuda ülkemizde yapılan bazı çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin Demircioğlu (2016, s.158) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada yer alan bazı tarih öğretmenleri Türkiye'de Sünni-Alevi ayrışması gibi birçok tartışmalı konu olduğunu ve bu konuların hâlâ hassas olması nedeniyle de derslerde ele alınması halinde sorunlar çıkabileceğini belirtmişlerdir. Seçgin'in (2009, 90-92) yaptığı araştırmaya katılan öğretmen adayları da eğitim sisteminin sınav odaklı olmasını, okul idaresinin tepkilerini, öğrencilerin tartışmayı gereğinden fazla abartmasından dolayı sınıf içinde yaşanacak sorunları, öğrenci velilerinin tepkilerini ve müfredatın yoğunluğunu bu konuların ele alınmasını önündeki engeller olarak belirtmişlerdir. Benzer şekilde Çopur (2015) tarafından yapılan araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim sisteminin sınav odaklı ve müfredatın yoğun olmasını, öğrenci velilerinin tepkilerini, soruşturma geçirme korkusunu, öğrencilerin tartışmayı sınıf dışına taşmalarını ve okul yönetimlerinin tepkilerini tartışmalı konuların ele alınmasını zorlaştıracak olan engeller olarak dile getirmişlerdir. Kaya ve arkadaşları (2013, s.574) tarafından birlikte yürütülen bir araştırmada da tarih öğretmenleri özellikle hassas konular ele alınırken bazen öğrencilerin söylenmemesi gereken düşünceleri dile getirdiklerini, bazı hassas ve tartışmalı konularda öğrencilerin önyargılara sahip olduğunu ve derste konuşulanların öğrencilerin ailesinin değerleriyle/siyasi görüşleriyle

çatışabildiğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin bu konuda dile getirdikleri görüşler alanda yapılan birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak tarih öğretmenleri bu konuların öğretiminde önemli bir engel olan ve bazı araştırmalarda (Dube, 2009, s.32-33; Merryfield, 1993, s.40; Waliaula, 2011, s. 260, 336) öğretmenler tarafından belirtilen kaynak eksikliğini bir sorun olarak belirtmemişlerdir.

Tarih öğretmenleri kendilerine sınıf içi özgürlüğü kapsayacak şekilde yasal güvence verilir ayrıca bu konular müfredata dâhil edilirse tartışmalı ve hassas konuları ele alırken yaşadıkları en önemli çekince olan işlerini kaybetme kaygısının ortadan kalkacağını belirtmişlerdir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi ile ilgili eğitim verilmesi, tabuların ortadan kaldırılması, tarihin disiplin dışı amaçlar için kullanılmaması, bu konuları ele alırken cesaretli olunması, ders saatlerinin arttırılması ve toplumsal bilincin sağlanması öğretmenlerin yaşamış oldukları çekince ve sorunların ortadan kalkması için ifade ettikleri diğer önerilerdir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili eğitim verilmesine yönelik istekleri Dean ve Joldoshaieva (2007, s.117) ile Philpott ve arkadaşlarının (2011, s.40) yaptığı araştırmaların sonuçları ile benzeşmektedir. Bu iki araştırmada yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri de kendilerine bu konulara yönelik eğitim verilmesi isteğinde bulunmuşlardır.

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve ilgili literatür doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

1. Tarih öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik yeterli bir eğitim almadıkları araştırma sonucunda ortaya çıkan önemli bulgulardan biri olmuştur. Tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik eğitim verilmesi (Demircioğlu, 2016, s.160-161; McCully, 1997) ve bu eğitimin mesleki yaşamları boyunca hizmet içi eğitim faaliyetleri yoluyla devam ettirilmesi önemli bir husustur (HA, 2007, s.41).
2. Tarih öğretmenleri bazı tartışmalı ve hassas konuların müfredatlarda yer almalarına rağmen onların ders kitaplarında çoklu bakış açısı ile

sunulmadığını belirtmişlerdir. Bu konuların etkili bir şekilde ele alınabilmesi için tarih ders kitaplarında tartışmalı ve hassas konuların çoklu bakış açısı ve kanıt/sorgulama yaklaşımına göre ele alınması çok önemlidir. Bu nedenden dolayı ders kitaplarında tartışmalı ve hassas konulara kanıt/sorgulama yaklaşımına uygun olarak yer verecek değişiklikler yapılabilir (Doğan, 2008, s.184; Kabapınar, 1999, s.251-252; Kaya, 2005, s.338; Yılmaz, 2012, s.222).

3. Tarih öğretmenleri bazı tartışmalı ve hassas konulara ise müfredatta hiç yer verilmediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen önemli bulgulardan biri de öğrencilerin müfredatta yer verilmeyen veya yer verilse de tek yönlü olarak sunulan bu konulardaki bilgi ihtiyaçlarını farklı kaynak ve sunum araçları yoluyla giderdiği olmuştur. Araştırmanın kuramsal kısmında belirtildiği üzere öğrencilerin bu kaynaklardan edindikleri bilgilerin tek yanlı, ideolojik ve zararlı etkileri olmakta, öğrenciler tarih derslerinde öğrendikleri bilgilerin güvenilirliğini sorgulamakta hatta bu bilgilere inanmamaktadırlar. Tüm bu olumsuzlukların yetkili kesimlerce göz önünde bulundurup tartışmalı ve hassas konulara tarih öğretim müfredatlarında yer verilmesi çok önemli bir gerekliliktir (Demircioğlu, 2016, s.160; McCully, 2012, s.151).
4. Tarih öğretmenlerinin bu konuların öğretiminde çok önemli yere sahip olan kanıt/sorgulama ve çok yönlülük yaklaşımlarını derslerinde hiç kullanmadıkları görülmüştür. Bunun yanında yine bu konular için önemli olan tartışma, rol oynama, drama, film kullanımı gibi yöntem ve sunum araçlarından da yeterli ve etkili bir şekilde yararlanmadıkları anlaşılmıştır. Bu nedenden dolayı tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında özellikle Tarih Öğretim Yöntemleri ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal tasarımı derslerinde bu konularda kullanılabilecek yöntem ve sunum araçlarına yönelik uygulamaya dayalı eğitim verilmesi çok önemlidir. Ayrıca bu eğitimde tartışmalı ve hassas konuların ele alınması sırasında öğretmenlerin benimsenecek çeşitli öğretmen rolleri ve dikkat edilmesi gereken önemli hususlar hakkında da gerek kuramsal gerekse de uygulamaya dayalı bilgi ve örnekler sunulabilir (Hahn, 1994, s.215, HA,

2007, s.5). Görevlerini sürdürmekte olan öğretmenlere de hizmet içi eğitim kurslarında bu konuların öğretimine yönelik aynı eğitim verilerek var olan eğitim eksikleri destekleyici rehberlik yoluyla telafi edilebilir (Oulton vd., 2004b, s.500-501).

5. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, tarih öğretmenlerinin genel anlamda tartışmalı ve hassas konuların öğretimine olumlu baktıkları, öğrencilerin de bu konulara ilgi duymasından dolayı tarih derslerinin sıkıcılıktan kurtulduğunu ortaya koymaktadır. Ancak tüm bu olumlu sonuçlara rağmen öğretmenler tartışmalı ve hassas konuları özellikle velilerden gelebilecek şikâyetler sonrası soruşturma geçirme hatta işlerini kaybetme kaygılarından dolayı rahat bir şekilde ele alamadıklarını belirtmişlerdir. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimine her ne kadar tarih öğretmen yeterlilikleri içerisinde yer verilse de müfredat programlarında bu konuların öğretimini teşvik edecek herhangi bir bilgi de bulunmamaktadır. Öğretmenler de bu hususlara dikkat çekerek tartışmalı ve hassas konuları rahat bir şekilde ele alabilmek için yasal güvence istemektedirler. Bu nedenlerden dolayı tarih öğretim müfredatlarında öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konuları ele alabileceklerine yönelik bilgilerin verilmesi onların sınıf içerisinde bu konuları herhangi bir çekince ve korku yaşamadan ele alabilmeleri için çok önemli bir gerekliliktir (Miller, 1973, s.481; Yılmaz, 2012, s.222).
6. Öğretmenlerin önemli çekince ve sorunlardan biri olan aile ve toplumdan gelen şikâyetlerle mücadele ettikleri zaman okul yönetimleri tarafından desteklenmesi çok önemlidir (HA, 2007, s.41).
7. Tarih öğretmenlerinin bu konuların öğretilmesi ile ilgili belirttikleri sorunlardan biri de ülkemizde uygulanan merkezi sınav sistemleri olmuştur. Tartışmalı ve hassas konular kanıt/sorgulama yaklaşımı ile ele alınması gereken konulardır. Ancak ülkemizde uygulanan merkezi sınavlarda öğrencilere bu yaklaşımın kazanımlarına yönelik sorular sorulmamaktadır. Öğretmenler de okuldaki sınavlarını bu yaklaşıma göre düzenlemekte ve öğrencilerini merkezi sınavlara hazırlamaktadırlar. Bu sorunun ortadan kalkması için sorgulama yaklaşımının sadece ders kitaplarına değil sınavların

değerlendirilmesine de yansıtılarak (Low-Beer, 1999, s.9) sadece olgusal hatırlamaya ve çoktan seçmeli sorulara dayalı sınav sisteminin değiştirilmesi önemlidir (Foster, 2014, s.25).

8. Tarih öğretmenleri müfredat programlarının yoğunluğu ve buna bağlı olarak zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tartışmalı ve hassas konular ele alınırken uygulanması gereken sorgulama, çok yönlülük ve diğer aktif yöntemler geleneksel yöntemlere göre daha fazla zaman alacağından dolayı tarih öğretmenlerine daha esnek bir müfredatı uygulama fırsatı verilmesi (Barton ve McCully, 2007) başka bir deyişle daha az konuya daha fazla zaman verilip kapsam yerine derinlemesine öğretime fırsat tanınması öğrencilerin tarihsel tartışmaları yeterli bir şekilde inceleyebilmelerine olanak tanımak için gereklidir (Hahn, 1994, s.214).
9. Öğretmenlerin tartışmalı ve hassas konularla ilgili belirttikleri sorunları yaşamamaları için lisans eğitimleri sırasında verilecek eğitimde bu sorunlara daha fazla önem verilmesi önemlidir (HA, 2007, s.44). Ülkemiz özelinde düşünüldüğünde tarih öğretmen adaylarına atandıkları bölgelerde hangi konuların tartışmalı ve hassas hale gelebileceği konu örnekleri üzerinden anlatılabilir.
10. Bazı ülkelerde tarih öğretmenlerine tartışmalı ve hassas konulara yönelik çeşitli kaynaklar sunulmaktadır (HA, 2007, s.45). Milli Eğitim Bakanlığı kendi bünyesinde veya dernek, sivil toplum kuruluşları ve yayınevleri ile birlikte çalışmalar yaparak ülkemizde görev yapan tarih öğretmenleri için de bu türden kaynakların hazırlanmasını sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akşın, S. (2000). Önsöz. S. Akşın (Ed.). *Türkiye tarihi 1: Osmanlı Devleti'ne kadar Türkler içinde* (s.11-16). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Aktekin, S. (2010). Yeni sosyal bilgiler ve tarih dersi programları, öğretmen eğitimi ve toplumsal barış. K. Çayır (Ed.). *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış: Türkiye'den ve dünyadan örnekler içinde* (s.105-112). İstanbul: Tarih Vakfı.
- Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7, (13), 141-160. [http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/062\\_saktekin\\_tarihsel\\_film.pdf](http://www.tarihegitimcileri.org.tr/DERNEK/yayin/062_saktekin_tarihsel_film.pdf) 21/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Alagöz, B. (2014a). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların tartışılması konusunda üstlendiği dört rol*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu III Bildiri Özetleri. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alagöz, B. (2014b). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik tartışmalı konular ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13, (3), 735-766. <http://jss.gantep.edu.tr/index.php/jss/article/view/327/106> 01/04/2014 tarihinde alınmıştır.
- Angvik, M. (2001). The teaching of controversial history for the global society. In K. Pellens together with G. Behre, E. Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp.35-38). Printed in Germany: Peter Lang.
- Arslan, Y. (2012). *Yerel ve sözlü tarih algısının ortaöğretim öğrencileri üzerindeki yansımaları (Tunceli Merkez Örneği)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, Y. (2014). Türkiye'de lise tarih ders kitaplarında Aleviler. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 3, (2), 166, 186. <http://www.tuhed.org/article/view/5000040086/5000065827> 04.12.2014 tarihinde alınmıştır.



- Aslan, E. (1998). *Çağdaş tarih öğretiminin yeri ve sorunları*. Yayımlanmamış doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Asimeng-Boahane, L. A. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools. *Intercultural Education*, 18, (3) , 231-242. <http://dx.doi.org/10.1080/14675980701463588> 18/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Ata, B. (1998). *Tarih öğretimine bilimsel problem çözme yönteminin uygulanmasına yönelik bir model*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2000). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve tarih öğretimi. *Türk Kültürü*, 450, 590-602. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?SayfaNo=2&secim=3&menu=2&txtAuthorName=bahri%20ata&BtnBasitArama=%20%20%20Ara%20%20%200&#> adresinden 24/09/2009 tarihinde alınmıştır.
- Ata, B. (2002). *Müzelerle ve tarihi mekânlarla tarihi öğretimi: tarih öğretmenlerinin "müze eğitime" ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ata, B. (2013). Emile Durkheim ve tarih öğretimi. B. Ata (Ed.). *Emile Durkheim; üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde öğretmenlerin eğitimcisi ve eğitim görüşleri*. içinde (s.35-50). Ankara: Pegem Akademi.
- Avaroğulları, M. (2014). Conception of controversial issues among social studies teachers candidates. *Educational Research and Reviews*, 9, (20), pp.1013-1020. [http://www.academicjournals.org/article/article1413475029\\_AVAROĞULLARI.pdf](http://www.academicjournals.org/article/article1413475029_AVAROĞULLARI.pdf) adresinden 13/08/2015 tarihinde alınmıştır.
- Avaroğulları, M. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde tartışmalı konularla ilgili bir eylem araştırması. *NWSA-Education Sciences*, 10, (2),139-150. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsaedu/article/view/5000092222/5000105477> adresinden 31/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Avery, P. G., Freeman, C. and Greenwalt, K. (2006). Evaluation report deliberating in a democracy (DID). <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=>

1&source=web&cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.streetlaw.org%2Fdocument%2F79&ei=vJ6kU7KVEOmK7AbvvoDgBw&usg=AFQjCNGqzDmBJkURMgVIHh75f5BcsRKK0Q 20/06/2014 tarihinde alınmıştır.

Avery, P. G., Levy, S. A. and Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education, *The Social Studies*, 104, (3), 105-114. <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2012.691571> 13/01/2014 tarihinde alınmıştır.

Avrupa Konseyi Tiflis Semineri (2010). Council of Europe Ministry of Education of Georgia. Activities for the development and consolidation of democratic stability: Seminar on “how to teach controversial and sensitive issues in present-day secondary schools”. Tbilisi, Georgia 13-14 November 2000. [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/ControversialIssues/TbilisiNov2000Controversial\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/ControversialIssues/TbilisiNov2000Controversial_en.pdf) 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.

Aydın, H. (2006). Eğitimde modern ve post-modern modeller. *Bilim ve Gelecek Dergisi*, 33, Kasım 2006, 60-69. [http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan\\_aydin\\_egitim\\_modern\\_postmodern.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/hasan_aydin_egitim_modern_postmodern.pdf) 12/05/2014 tarihinde alınmıştır.

Aysevener, K. (2001). *Collingwood'un tarih felsefesi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (Geliştirilmiş Altıncı Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Baildon, M. ve Afandi, S. (2014). A disciplinary approach to teaching historical controversy in Singapore's schools: The case of the Internal Security Act. In M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. J affar (Eds). *Controversial history education in asian contexts*. (pp.196-215). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Barr, R., Barth, J. L. and Shermis, S. S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. (Çev. N. E. Alkan., E. Ay., C. C. Yeşilbursa, O. Sabancı ve A. Altıkulaç). Ankara: Pegem Akademi.

Barton, K. C. (2001a). History education and national identity in Northern Ireland and the United States: Differing Priorities, *Theory Into Practice*, 40, (1), 48-54. [http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4001\\_8](http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4001_8) 07/03/2014 tarihinde alınmıştır.

- Barton, K. C. (2001b). You'd be wanting to know about the past': social contexts of children's historical understanding in Northern Ireland and the USA, *Comparative Education*, 37, (1), 89-106. <http://dx.doi.org/10.1080/03050060020020444> 07/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Barton, K., and L. Levstik. (2004). *Teaching history for the common good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barton, K.C. and McCully, A. (2007). Teaching controversial issues. *Teaching History* 127. June 2007. *The Historical Association*. <http://www.procon.org/sourcefiles/teachinghistorycontroissues.pdf> 31/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Başkal, N., Özdemir, N., Mercan, M., Beşirli, M., Vural, H., Demirci, S., Karataş, T. ve Laçiner, S. (2009). *Ninelerimizin komşuları*. Ankara: Liberte Yayınları.
- Baykan, B. G., Lüküslü, D., Erdoğan, E., Özen, H. E., Kılıç, K., Semerci, P. U. vd. (2009). Gençler tartışıyor: Siyasete katılım, sorunlar ve çözüm önerileri. C. Boyraz (Der.). <http://www.fes-tuerkei.org/media/pdf/Publikationen%20Archiv/Ortak%20Yay%C4%B1mlar/2009/2009%20TUSES%20GEN%C3%87LER%20TARTI%C5%9EYOR%20S%C4%B0YASETE.pdf> 12/11/2015 tarihinde alınmıştır.
- Bell Jr, E. P. (1982). Debating controversial issues. *The History Teacher*, 15, ( 2), 207-223. <http://www.jstor.org/stable/493543> 05/07/2011 tarihinde alınmıştır.
- Berg, W., Graeffe, L. And Holden, C. (2003). *Teaching controversial issues: a European perspective*. London UK: Holloway Road. <http://www.londonmet.ac.uk/fms/MRSite/Research/cice/pubs/guidelines/guidelines-01.pdf> 18/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Bernheim, E. (1936). *Tarih ilmine giriş: tarih metodu ve felsefesi*. (Çev. M. Ş. Akkaya). İstanbul: Devlet Basımevi.
- Bıçak, A. (1999). *Tarih bilimi*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Birkök, M. C. (2008). Bir toplumsallaştırma aracı olarak eğitimde alternatif medya kullanımı: sinema filmleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5, (2), 1-12.

- Black, L. (t, ya). Few words on the rationale of this guide. In *Manual for history teachers*. (pp.11-12). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf) 01/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Black, L. (t, yb). History is a sensitive subject for teachers. In *Manual for history teachers*. (pp.49). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf) 01/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Black, L. (t, yc). The introduction of multiperspectivity into history teaching. In *Manual for history teachers*. (pp.37-38). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf) 01/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Black, L. (t, yd). History is not a boring subject, or is it?. In *Manual for history teachers*. (pp.21-22). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf) 01/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Black, L. (2001). "Teaching materials: controversial and sensitive issues, multiperspectivity" Ohrid, The former Yugoslav Republic of Macedonia, 6 –8 May 2001. [http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAahUKEwiGgoWH6t3IAhWFiiwKHZAIAE0&url=http%3A%2F%2Fwww.euroclio.eu%2Fnew%2Findex.php%2Fgeneral-assembly%2Fdoc\\_download%2F650-teaching-materials-controversial-and-sensitive-issues-multiperspectivity&usg=AFQjCNFSGii3sYW5ZNdXVjsJDdb29dZB7A](http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAAahUKEwiGgoWH6t3IAhWFiiwKHZAIAE0&url=http%3A%2F%2Fwww.euroclio.eu%2Fnew%2Findex.php%2Fgeneral-assembly%2Fdoc_download%2F650-teaching-materials-controversial-and-sensitive-issues-multiperspectivity&usg=AFQjCNFSGii3sYW5ZNdXVjsJDdb29dZB7A) 29/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Bohan, C. H. and Davis Jr., O. L. (1998). Historical constructions: how social studies student teachers' historical thinking is reflected in their writing of history, *Theory & Research in Social Education*, 26, (2), 173-197. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.1998.10505843> 30/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Bristol. (t,y). Exploring controversial issues: a teacher's guide: a resource for teachers to help facilitate classroom discussion on controversial science issues. Bristol.

- Burkstrand-Reid, B., Carbone, J. and Hendricks, J. S. (2011). Teaching controversial topics. *Family Court Review*, 49, (4), 678–684. Academic Search Complete veri tabanından 07.10.2012 tarihinde erişilmiştir. Erişim numarası: 66355747.
- Bush, K.D. and Saltarelli, D. (2000). *The two face of education in ethnic conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. UNICEF. Siena, İtalya.
- Byford, J., Lennon, S. and Russel, 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. <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.82.4.165-170> 18/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Camicia, S. P. (2008) Deciding what is a controversial issue: a case study of social studies curriculum controversy. *Theory & Research in Social Education*, 36,(4), 298-316. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2008.10473378> 01/04/2014 tarihinde alınmıştır.
- Carpentier, J. ve Dessieux, G. (2003), “France”, A. Ecker (Ed.). In *initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*, (pp.218-228). Project “Learning and teaching the history of Europe in the 20th century”. [http://www.univie.ac.at/fdz-geschichte/itt/fileadmin/user\\_upload/structures\\_and\\_standards\\_in\\_13\\_member\\_states.pdf](http://www.univie.ac.at/fdz-geschichte/itt/fileadmin/user_upload/structures_and_standards_in_13_member_states.pdf) 7/11/2015 tarihinde alınmıştır.
- Carr, E. H. (2008). *Tarih nedir?* (10. Basım). (Çev. M. G. Gürtürk). İstanbul: İletişim Yayınları. (Eserin orijinali 1961’de yayımlandı).
- Carr, P. (2007). Educational policy and the social justice dilemma. In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.15-25). Stoke on TI:ent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Carr, E. H. ve Fontana, J. (1992). *Tarih yazımında nesnellik ve yanlılık*. (Çev. Ö. Ozankaya). Ankara: İmge Kitabevi.
- CDVEC. (2012). Tackling controversial issues in the citizenship classroom: a resource for citizenship education. Published by the CDVEC Curriculum Development Unit. <http://www.pdst.ie/sites/default/files/Tackling%20Controversial%20Issues.pdf> 14/06/2013 tarihinde alınmıştır.

- CF. (2003). Education for citizenship, diversity and race equality: a practical guide. Citizenship Foundation. [http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib\\_res\\_pdf/0095.pdf](http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/0095.pdf) 12/11/2012 tarihinde alınmıştır.
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C. and Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 37, (1), 5-19. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2011.538268> 08/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- citizED. (2004). Briefing paper for trainee teachers of citizenship education: teaching controversial issues. Produced by citizED. [http://www.citized.info/pdf/briefing/Student\\_Briefing\\_Controversial\\_Issues.pdf](http://www.citized.info/pdf/briefing/Student_Briefing_Controversial_Issues.pdf) 22/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- Citizenship Foundation and Birkbeck. (2010). Active citizenship and controversial issues. Citizenship Foundation and Birkbeck, University of London. <http://www.plymouth.ac.uk/files/extranet/docs/SOPEPS/Unit%206%20Active%20learning,%20active%20citizenship%20and%20controversial%20issues%20v%201.1.pdf> 22/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- Claire, H. and Holden, C. (2007). The challenge of teaching controversial issues: principles and practice. In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.1-14). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Cline, W. C. (1953). Teaching controversial issues. *Peabody Journal of Education*, 30, (6), 336-338. <http://www.jstor.org/stable/1489302> 21/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Collingwood, R. G. (2000). *Tarih felsefesi üzerine denemeler*. (Çev. E. Özvar). Ayışığı Kitapları.
- Collingwood, R. G. (2007). *Tarih tasarımı*. (Üçüncü Basım). (Çev. K. Dinçer). Ankara: Doğu Batı Yayınları. (Eserin orijinali 1946'da yayımlandı).
- Colesante, R. J. and Biggs, D. A. (1999). Teaching about tolerance with stories and arguments, *Journal of Moral Education*, 28, (2), 185-199. <http://dx.doi.org/10.1080/030572499103205> 05/04/2013 tarihinde alınmıştır.

- Confino, A. (1997). Collective memory and cultural history: problems of method. *The American Historical Review*, 102, 5. 1386-1403. <http://www.jstor.org/stable/2171069> 15/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Cook, K. K. (1984). Controversial issues: concerns for policymakers. *ERIC Digest No. 14*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED253465.pdf> 15/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Cotton, D. R. E. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48, (2), June 2006, 223 – 241. [Online]. <http://www.asu.edu/courses/gcu600/gcu671/LandmarkPapers/CottonTeachEnvIssues.pdf> 10/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Cowan, P. and Maitles, H. (2012). Preface and framework. In P. Cowan and H. Maitles (Eds). *Teaching controversial issues in the classroom: key issues and debates*. (pp.1-9). New York and London: Continuum International Publishing Group.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Üçüncü Basımdan Çeviri). (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Csöti, M. (2002). *Contentious issues: discussion stories for young people*. Jessica Kingsley Publishers: London and Philadelphia.
- Çakmak, Y. (2007). *Ahçık: Ermeni tehcirinde bir aşk öyküsü*. İstanbul: Popüler Kitaplar.
- Çatal, B. (2011). Kurgunun gücü: tarih öğretiminde tarihsel film kullanımı. Mehmet Öz (Ed.). *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler (18-20 Mart 2010)* içinde (s.809-818). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çiçek, R. (2009). *Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi*. IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Cilt 2 içinde (s.151-157). 7-9 Ekim 2009, İstanbul: Birleşik Yayın Grubu.

- Çoban, Z. (2011). *Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Dance, E.H. (1960). *Bir Avrupa tarihi?*. (Çev. Faik Reşit Unat). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Dean, B. and Joldoshaieva, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.175-187). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13 (1), 37-44. <http://dx.doi.org/10.1080/002202781013010522/10/2015> tarihinde alınmıştır.
- Demircioğlu, İ.H. (2007). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. (İkinci Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2008). Türkiye’de tarih öğretimi aktif vatandaşlık eğitimini desteklemekte midir? Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. M. Safran ve D. Dilek (Ed.). *21.yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s.54-60). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). Tarih öğretiminin amaçları. M. Safran (Ed.). *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s.65-69). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. (2012). Tarih öğretimi, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.1-12). Ankara: Pegem Akademi.
- Demircioğlu, İ. H. (2014). Türkiye’de tarih eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye*, 10, (59). Türk Eğitimi Özel Sayısı II. Temmuz-Ağustos 2014, 1176-1186. [http://etarih.com/tarih/i\\_h\\_demircioglu/Turkiyede\\_Tarih\\_Egitimi\\_Sorunlar\\_Cozum.pdf](http://etarih.com/tarih/i_h_demircioglu/Turkiyede_Tarih_Egitimi_Sorunlar_Cozum.pdf) 04/05/2015 tarihinde alınmıştır.



- Demircioğlu, İ.H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. (Genişletilmiş Beşinci Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (1), 147-162. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/438/307> 22/01/2016 tarihinde alınmıştır.
- den Heyer (2003). Between every “now” and “then”: a role for the study of historical agency in history and citizenship education. *Theory & Research in Social Education*, 31, (4), 411-434. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2003.10473232> 15/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Deveci-Bozkuş, Y. (2014). Ermeni tarih ders kitaplarında Türk İmgesi. *Yeni Türkiye*, 60, 1-45.
- Deveci-Bozkuş, Y. (2015). Ermeni tarih ders kitaplarında 1915 Olayları. *Tesam Akademi Dergisi*, 2, (1), 89-105.
- DfEE/QCA. (1999). *The national curriculum: handbook for primary teachers in England*. London: Department for Education and Skills.
- DfEE/QCA. (2004). *The national curriculum: handbook for secondary teachers in England*. London: Department for Education and Skills.
- Dilek, D. (2000). Tarihi öğrenmede yeni yaklaşım. *Tarih ve Düşünce*, 07, s.48-51.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. (Üçüncü Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Dinç, E. (2012). Tarih öğretiminde yazılı kaynakların kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (s.75-115). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2007). *Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanımı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihsel yazılı kanıt kullanmanın öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *TSA*, 12, (2), 171-186.

[http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler\\_pdf/2008/2008-Agustos/7.pdf](http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2008/2008-Agustos/7.pdf)  
30/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Dolanbay, H. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenliği öğretmen adaylarının güncel, sosyal, politik, ahlaki problemlere ilişkin görüşleri*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu III Bildiri Özetleri. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Donnelly, M. and Norton, C. (2011). *Doing history*. London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Dube, O. (2009). Addressing current controversial issues through the social studies curriculum: making social studies come alive. *European Journal of Educational Studies* 1, (1), [http://ozelacademy.com/EJES\\_v1n1\\_5.pdf](http://ozelacademy.com/EJES_v1n1_5.pdf) 05/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Duffy, G. (1968). Controversy in the classroom. *The History Teacher*, 1, (4), 33-37. <http://www.jstor.org/stable/3054241> 05/07/2011 tarihinde alınmıştır.

Duquette, C. (t,y). Great debates: how controversy can help turn students on to history? <http://www.canadashistory.ca/Education/Your-Resources/Articles/Great-Debates> 16/09/2015 tarihinde alınmıştır.

Duquette, C. (2011). Should we teach controversial issues in the history classroom? <http://thenhier.ca/en/content/should-we-teach-controversial-issues-history-classroom> 15/09/2015 tarihinde alınmıştır.

Durant, A. and Durant, W. (1983). *Tarih üzerine*. (Çev. H. Zamantılı). Ankara: Hülbe Basım ve Yayın A.Ş.

Ehman, L. H. (1977). Social studies instructional factors causing change in high school students' socio-political attitudes over a two-year period. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association (New York, New York, April 3-8, 1977). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED142480.pdf> 15/02/2014 tarihinde alınmıştır.

Epstein, T. L. (1997). Sociocultural approaches to young people's historical understanding. *Social Education; Jan 1997; 61, (1), 28-31*. <http://search.proquest.com/docview/210617001/abstract?accountid=8403> 20/06/2014 tarihinde alınmıştır.

- Ersanlı, B. (2009). *İktidar ve tarih*. (Üçüncü Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ersoy, F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26, 323–334. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X09001954> 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Ersoy, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Journal of Social Studies Education Research*, 4, (1), 24-48. <http://www.jsser.org/index.php/JSSER/article/viewFile/90/pdf> 21/10/2013 tarihinde alınmıştır.
- Evans, R. J. (1999). *Tarihin savunusu*. (Çev. U. Kocabaşoğlu). Ankara: İmge Kitabevi. (Eserin orijinali 1997'de yayımlandı).
- Evans, R. W., Avery, P.G. and Pederson, P. V. (1999). Taboo topics: cultural restraint on teaching social issues. *The Social Studies*, 90, 5, 218-224. <http://dx.doi.org/10.1080/00377999909602419> 07/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Ezzedeen, S. R. (2008). Facilitating class discussions around current and controversial issues: ten recommendations for teachers. *College Teaching*, 56, (4), 230-236. <http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.56.4.230-236> 23/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Ferro, M. (2003). “Önsöz”. (Çev. B. Yediyıldız). *Tarihler ve yorumları içinde* (s.3-7). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency. [http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree\\_to\\_disagree.pdf](http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree_to_disagree.pdf) 10/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.19-37). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Freire, P. (2011). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

- Gallo, M. (1996). Controversial issues in practice. *Social Education*, 60, (1). <http://static.ncss.org/files/lessons/CFJan96.pdf> 09/12/2012 tarihinde alınmıştır.
- Garg, B. (2007). *Teaching of history*. New Delhi: Rajat Publications.
- Gasanabo, J-D. (2006). *Fostering peaceful co-existence through analysis and revision of history curricula and textbooks in Southeast Europe*. J. Maître (Eds). Preliminary Stocktaking Report. Paris: UNESCO.
- Gasset, O. Y. (2013). *Tarihsel bunalım ve insan*, (Üçüncü Basım). (Çev. N. G. Işık). İstanbul: Metis Yayınları (Eserin orijinali 1961’de yayımlandı).
- Gibson, C. and Levine, P. (2003). *The civic mission of schools*. A Report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement: USA.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Dördüncü Basımdan Çeviri). (Çev. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011’de yayımlandı).
- Goodney Lea, S. and Sun, T. (2014). Diversity and controversy in the facilitated classroom. In M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.248-264). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Graseck, S. (2009). Teaching with controversy. *ASCD*, 45-49. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=3d9f2ee6-daf8-41e4-af4a-e0cdaf29f21d%40sessionmgr14&vid=1&hid=10> 23/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Griffin, C. (2014). Gençlerin siyasi katılımı hakkındaki varsayımlara meydan okumak: Büyük Britanya’dan eleştirel fikirler. V. Yılmaz ve D. Bahçeci (Der.). *Gençlerin siyasi katılımı* içinde (s.149-159). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Güler, A, Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, A. (2008). Demokratik vatandaşlık ve tarih eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 337-350.
- Güven, İ. (2000). *Türkiye’de devlet eğitim ve ideoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Haas, M., Laughlin, E. and Ann, M. (2000). Teaching about the impeachment of William Jefferson Clinton: a sampling of u.s. middle and high school teachers. *Journal of Social Studies Research*, 24, 2, 31-38. <http://search.proquest.com/docview/211087252?accountid=8403> 08/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- Hahn, C. L. (1994). Controversial issues in history instruction. In M. Carretero and J. F. Voss (Eds). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. (pp.201-219). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Hahn, C. L. and Tocci, C. M. (1990). Classroom climate and controversial issues discussions: a five nation study. *Theory and Research in Social Education*, Fall, 1990, XVIII, (49), 344-362. [http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=coedu\\_pub](http://scholarcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1066&context=coedu_pub) 14/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Halkın, L. E. (2014). *Tarih tenkidinin unsurları*. (Üçüncü Basım). (Çev. B. Yediyıldız). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? a defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58, (2), 213–228. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x/pdf> 14/04/2014 tarihinde alınmıştır.
- Hand, M. and Levinson, R. (2012). Discussing controversial issues in the classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44, (6), 614-629. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00732.x> 09/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Harwood, A. M. and Hahn, C. L. (1990). Controversial issues in the classroom. ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN. <http://www.procon.org/sourcefiles/ERIC.pdf> 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Hayward, J. (2011). Teaching controversial issues. *Amnesty International Speak Free*. [http://www.amnesty.org.uk/sites/default/files/teaching\\_controversial\\_issues\\_2.pdf](http://www.amnesty.org.uk/sites/default/files/teaching_controversial_issues_2.pdf) 28/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Herdem, H. (2012a). Büyük İzmir yangını. H. Köksal (Ed.). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.107-117). Ankara: Harf Yayıncılık.

- Herdem, H. (2012b). Osmanlı ve Okyanuslar. H. Köksal (Ed.). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.129-138). Ankara: Harf Yayıncılık
- Hess, D. (1998). *Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: learning from skilled teachers*. Unpublished PhD thesis, University of Washington, Washington, USA.
- Hess, D. (2001). Teaching students to discuss controversial public issues. <http://cssie.indiana.edu/Portals/456/CSSIE%20Archives/2001/Teaching%20Students%20to%20Discuss%20Controversial%20Public%20Issues.pdf> 09/08/2012 tarihinde alınmıştır.
- Hess, D. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30, (1), 10-41. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2002.10473177> 24/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Hess, D. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *PSOnline*, 257-261. <http://people.ucsc.edu/~ktellez/hess.pdf> 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Hess, D. (2005). How do teacher's political views influence teaching about controversial issues. *Social Education* 69, (1), 47-48. <https://www.procon.org/sourcefiles/Views.pdf> 23/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of research in social studies*. (pp.124-136). New Jersey: Erlbaum
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: the democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. (2011). Discussions that drive democracy. *Educational Leadership*, 69-73. <http://dm.education.wisc.edu/dhess/intellcont/2011-Hess-DISCUSSIONS-THAT-DRIVE-DEMOCRACY-EdLeadership-1.pdf> 02/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Hess, D. and Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and*

*Supervision*, 17, (4). 283-314. Academic Search Complete veri tabanından 07/10/2012 tarihinde alınmıştır. Erişim No: 6938059

HA. (2007). Teaching emotive and controversial issues: a report from the Historical Association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history 3-19. London: The Historical Association. <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RW100.pdf> 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.

Hindrum, C. (2012). Difficult permissions: the value of engaging with controversial issues via social media in middle-school English classrooms. *Metaphor* 4. 11-16. <http://www.englishteacher.com.au/Portals/EnglishTeachers/PublicDocs/5Bells/t6.8DiffPermissions.pdf> 14/11/2012 tarihinde alınmıştır.

Hobsbawm, E. (2001). *Tarih üzerine*. (İkinci Basım). (Çev. O. Akınhay). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınlar.

Hocaoğlu, D. (2003). 'Tarih kavramı, res gestae-historia rerum gestarum'. V. Engin ve A. Şimşek (Ed.). *Türkiye'de tarih yazımı*, içinde (s.23-33). İstanbul: Yeditepe Yayınları.

Holden, C. (2004). Heaven help the teachers!' parents' perspectives on the introduction of education for citizenship. *Educational Review*, 56, (3), 247-258. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191042000201163> 29/01/2014 tarihinde alınmıştır.

Huddleston, T. (2003). *Teaching about controversial issues: guidance for schools*. England: The Citizenship Foundation. [http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib\\_res\\_pdf/0118.pdf](http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/0118.pdf) 12/11/2012 tarihinde alınmıştır.

Humes, W. (2012). Democracy, trust and respect. In P. Cowan and H. Maitles (Eds). *Teaching controversial issues in the classroom: key issues and debates*. (pp.13-23). New York and London: Continuum International Publishing Group.

İnal, A. (1999). Derslikleri kamusal tartışmanın olduğu bir mekân olarak yeniden düşünmek. *Doğu Batı*, 2 (7), Haziran-Temmuz 1999, 127-144.

İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye'de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.

- Jackson, E. J. (2009). *Teaching about controversial groups in public schools: critical multiculturalism and the case of Muslims since September 11*. Unpublished PhD thesis, University of Illinois at the Urbana-Champaign, Urbana Illinois, USA.
- Jenkins, K. (1997). *Tarihi yeniden düşünmek*. (Çev. B.S. Şener). Ankara: Dost Kitabevi. (Eserin orijinali 1991’de yayımlandı).
- Jensen, B. E. (2003). Okullarda ve genel olarak toplumda tarih: tarih öğretiminde tarihsellik üzerine düşünceler. *Tarihin kötüye kullanımı* içinde (Çev. Nurettin Elhüseyni). (s. 83-101). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Johnson, D. M. and Johnson R. T. (2009). Energizing learning: the instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38, (1), 37–51. <http://edr.sagepub.com/content/38/1/37.full.pdf+html> 15/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Johnson, D. M., Johnson R. T. and Smith, K. A. (2000). Constructive controversy: the educative power of intellectual conflict , *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(1), 28-37, <http://dx.doi.org/10.1080/00091380009602706> 14/10/2014 tarihinde alınmıştır.
- Kabapınar, Y. (1992a). Bir ideolojik mücadele alanı olarak lise tarih ders kitapları-II. *Tarih ve Toplum*, 18, (107). 28-31.
- Kabapınar, Y. (1992b). Bir ideolojik mücadele alanı olarak lise tarih ders kitapları-III. *Tarih ve Toplum*, 18, (108). 39-44.
- Kabapınar, Y. (1993). “İdeolojik bir sendroma yanıt”, *Tarih ve Toplum*, 19, (113), 50-56.
- Kabapınar, Y. (1999). Geleneksel ve çağdaş tarih öğretmeni: Türkiye ve İngiltere örneği. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 246-254.
- Kabapınar, Y. (2003). Eğitim pedagojisi ve tarih metodolojisi açısından İngiliz tarih ders kitaplarına bir bakış. *Tarih ve Toplum*, 39, (230), 104-111.
- Kabapınar, Y. (2005). Öğrenme anlayışlarının ışığında ders kitabı hazırlama: sosyal bilgiler dersi örneği. Özcan Demirel ve Kasım Kıroğlu (Ed.). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (s.201-222). Ankara: Öğreti Yayınları.



- Kabapınar, Y. (2006). Eğitim felsefesinin yansıması olarak İngiliz öğrencilerin tarih dersi defterleri: Nicola ve arkadaşlarının tarihsel bilinçlerinin oluşum sürecinden kesitler. *Milli Eğitim*, 35, (170), 8-30.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Genişletilmiş Üçüncü Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. (Genişletilmiş Dördüncü Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y. ve Durmuş, K. (2014). 'Karşılıklı' arafta kalış sürecinden kesitler: Ermeni okullarında 'Ermeni Tehciri' konulu dersi işlemek/dinlemek. *Toplumsal Tarih*, 241, 80-87.
- Kabapınar, Y. ve Şan, S. (2014). "SBS/OKS ve YGS/ÖSS çoktan seçmeli test sorularındaki görecelik: acaba hangi yanıt doğru?" III. International Symposium on History Education'da sunulan bildiri. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kahyaoğlu, D. (t,y). Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular problemi. <http://forum.kultur.k12.tr/tarihsemp/images/dkahyaoglu.doc> 11/03/2009 tarihinde alınmıştır.
- Kamsi, K. and Morris, P. (2014). Constructing the nation: portrayals of national identity in Singapore's school textbook narratives of the Japanese occupation. In M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.92-108). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karabağ, Ş.G. (1999). Okullar konsülü tarih 13-16 projesi ve tarih eğitimine katkıları. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7 (1). 67-74.
- Karabağ, Ş.G. (2002). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Türk Yurdu*, 22, (175), 61-67.

- Kaya, R. (2005). *Öğrencilerin tarih sunum araçlarına yaklaşımları (Erzurum örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışılabilirlik olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 345-360. <http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi30/21.pdf> 20/01/2012 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, R. (2015). Tarih öğretiminin amaçları. M. Demirel (Ed.). *Tarih öğretim yöntemleri* (İkinci Baskı) içinde (s.17-50). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, R., Aslan, H. ve Günel, H. (2013). Tarih öğretmen adaylarının bölümü tercih etme nedenleri ile bölümden beklentilerine ilişkin görüşleri: (Atatürk Üniversitesi Örneği). *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2 (2), 1-31. <http://www.tuhed.org/index.php/journal/article/view/34/37> 25/10/2013 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, R., Güven, A. ve Günel, H. (2013). Öğretmenlerin gözüyle çağdaş tarihin öğretimi: Erzurum Örneği. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6 (16), 555-587. [http://www.johschool.com/Makaleler/1215355623\\_22.%20ramazankaya357.pdf](http://www.johschool.com/Makaleler/1215355623_22.%20ramazankaya357.pdf) 06/01/2013 tarihinde alınmıştır.
- Kaya, R. ve Günel, H. (2015). Tarih öğretmenlerinin muhteşem yüzyıl dizisi özelinde tarih konulu film ve dizilerin öğretimde kullanımına yönelik görüşleri. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 1-48. <http://www.tuhed.org/article/view/5000079546/5000110342> 01/06/2015 tarihinde alınmıştır.
- Kaymakçı, S. (2012). Tarih öğretiminde çalışma yaprakları ve kullanımı. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.183-206). Ankara: Pegem Akademi.
- Keezer, D. M. (1940). The problem of handling controversial issues. *The Journal of Higher Education*, 11, (3), pp. 115-124. <http://www.jstor.org/stable/1973996> 21/02/2014 tarihinde alınmıştır.

- Kelley, E. C. (1962). The teaching of controversial issues. <http://www.generalsemantics.org/wp-content/uploads/2011/05/articles/etc/19-2-kelley.pdf> 15/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Kelly, T. E. (1989). Leading class discussions of controversial issues. *Social Education*; 53, 6, 368-370. <http://search.proquest.com/docview/210618441?accountid=8403> 21/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Kindervater, A. and Borries, B. V. (1997). Historical motivation and historical-political socialization. In Magne Angvik and Bodo Von Borries (Eds). *Youth and history a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescent, vol. a: description*, (pp 62-105). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Kinloch, N. (2005). A need to know: İslamic history and the school curriculum. *Teaching History*, 120. <http://search.proquest.com/docview/213327754?accountid=8403> 08/11/2012 tarihinde alınmıştır.
- Kinloch, N., Kitson, A. and McConnel, T. (2005). Editorial. *Teaching History*, 120, 2. <http://ehis.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&hid=101&sid=a3943ee1-310d-4ecd-a428-d622a9bc0553%40sessionmgr115> 30/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Kitson, A. (2004). NI teachers 'avoid talk on the troubles'. <http://www.theguardian.com/education/2004/sep/11/schools.northernireland> Saturday 11 September 2004 tarihinde Mark Crow tarafından yayınlanan makale. 05/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Kitson, A. and McCully, A. (2005). 'You hear about it for real in school!' avoiding, containing and risk-taking in the history classroom. *Teaching History*, 120, 32-37.
- Kochhar, S. K. (2005). *Teaching of History*. New Delhi, İndia: Sterling Publishers Private Limited.
- Koloğlu, O. (1995). Tarih öğretiminde bugüncülük/presentizm, yanılsamalar ve sonuçları. S. Özbaran (Yay. Haz.). *Tarih öğretimi ve ders kitapları* içinde (s.89-97). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Koyre, A. (2000). *Bilim tarihi yazıları*. TÜBİTAK popüler bilim kitapları. Ankara: Pelin Ofset.
- Köksal, H., Candeğer, Ü. ve Herdem, H. (2012). Dadaloğlu neden söyledi? H. Köksal (Ed.). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.139-146). Ankara: Harf Yayıncılık.
- Köstüklü, N. (2000). Atatürk ve Milli Mücadele'yi anlamak veya Türk İnkılap Tarihi'nde terminoloji meselesi. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, Kasım 2000*, 48.
- Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. (10. Basım). Konya: Sebat Ofset Matbaacılık.
- Kreidler, W. J. (1990). Teaching elementary children about controversial issues. [http://www.esrnational.org/otc/lesson\\_container/ESR\\_Resource\\_Talking.pdf](http://www.esrnational.org/otc/lesson_container/ESR_Resource_Talking.pdf) 23/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Kruger, T. A. (2012). *Teaching controversial issues in secondary social studies: a phenomenological multi-case study* Unpublished PhD thesis, University of Northern Illinois, Illinois, USA.
- Kuş, Z. (2014). *Türkiye'de tartışmalı konular ve öğretimi: Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin düşünceleri ve uygulamaları*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu III Bildiri Özetleri. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kuthe, A. (2011). Teaching the war on terror: tackling controversial issues in a New York city public high school, *The Social Studies*, 102, (4), 160-163. <http://dx.doi.org/10.1080/00377996.2011.585291> 07/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Kütükoğlu, M. S. (2008). *Tarih araştırmalarında usul*. (9. Basım). İstanbul: Elif Kitabevi.
- Larson, B. E. (1999). Influences on social studies teachers' use of classroom discussion. *The Social Studies*, 90, (3), 125-132. <http://dx.doi.org/10.1080/00377999909602403> 10/08/2012 tarihinde alınmıştır.

- Leeuw-Roord, J. V. (ty). Teaching sensitive and controversial issues in history education: A specific methodological approach? <http://www.euroclio.eu/download/2010/articles/Teaching%20Sensitive%20and%20Controversial%20Issues%20in%20History%20Education.pdf> 14/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Leeuw-Roord, J. V. (2001). The past is no history! Controversial history teaching as a hazardous challenge for the European history teacher. In K. Pellens together with G. Behre, E. Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds.), *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp.71-80). Printed in Germany: Peter Lang.
- Leeuw-Roord, J. V. (2012). Önsöz. H. Köksal (Ed.). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.5-6). Ankara: Harf Yayıncılık.
- Lim, I. M. (2014). Teaching historical controversies using the structured academic controversy approach: a case of history teachers in Singapore. In M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.181-195). London and New York: Routledge.
- Lindquist, D. H. (2006). Guidelines for teaching the Holocaust: avoiding common pedagogical errors. *The Social Studies*, 97, (5), 215-221. <http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.97.5.215-221> 07/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Lockwood, A. (1996). Controversial issues: the teacher crucial role. *Social Education* 60, (1). <http://search.proquest.com/docview/210632302?accountid=8403> 19/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Loewen, J. W. (2015). *Öğretmenimin söylediği yalanlar*. (Çev. L. T. Basmacı). İstanbul: Alfa Basım Yayım. (Eserin orijinali 2007’de yayımlandı).
- Low-Beer, A. (1997). The Council of Europe and school history. Strasbourg: Avrupa Konseyi.[http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/Reports%26Studies/LowBeer1997\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/Reports%26Studies/LowBeer1997_en.pdf) 09/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Low-Beer, A. (1999). Seminar on “teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools” report. Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 19 - 20 November 1999. Report by Ann LOW-BEER Birmingham, United Kingdom.

[http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Sarajevo1999\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Sarajevo1999_en.pdf) 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.

Low-Beer, A. (t,y). History teaching in schools: the work of the Council of Europe and UNESCO in Bosnia and Herzegovina (Provisional Version). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/BiHReport1999\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/BiHReport1999_en.pdf) 30/07/2012 tarihinde alınmıştır.

LP 9/11. (t,y). 9/11 London project: Guidance on teaching sensitive and controversial issues. [http://www.911educationprogramme.co.uk/downloads/School-guidance/Guidance\\_on\\_teaching.pdf](http://www.911educationprogramme.co.uk/downloads/School-guidance/Guidance_on_teaching.pdf) 18/07/2012 tarihinde alınmıştır.

Lynch, D. J. and McKenna, M. C. (1990). Teaching controversial material: new issues for teachers. *Social Education; Sep 1990; 54, (5), 317-319.* <http://search.proquest.com/docview/210617207?accountid=8403> 21/02/2014 tarihinde alınmıştır.

MacDonald, A. (2013). *Considerations of identity in teachers' attitudes toward teaching controversial issues under conditions of globalization: a critical democratic perspective from Canada.* Unpublished PhD thesis, University of Toronto, Toronto, Kanada.

Magendzo, A. ve Toledo, M. I. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education, 38, (4). 445-465.* <http://dx.doi.org/10.1080/03057240903321923> 31/03/2014 tarihinde alınmıştır.

Maitles, H. (2012). Discussing war in the classroom. In P. Cowan and H. Maitles (Eds). *Teaching controversial issues in the classroom: key issues and debates.* (pp.61-70). New York and London: Continuum International Publishing Group.

Maitles, H. and Cowan, P. (2012). Conclusion and policy implications. In P. Cowan and H. Maitles (Eds). *Teaching controversial issues in the classroom: key issues and debates.* (pp.224-230). New York and London: Continuum International Publishing Group.

- Malikof, M. (2006). Engaging students in controversial issues. *Kappa Delta Pi Record; Spring 2006; 42 (3)*. <http://search.proquest.com/docview/232032242?accountid=8403> 27/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Marcus, A. S. and Stoddard, J. D. (2009). The inconvenient truth about teaching history with documentary film: strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies, November/December 2009*, 279-284. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00377990903283957> 16/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A; Paxton, R. J. and Stoddard, J. D. (2010). *Teaching history with film: strategies for secondary social studies*. NewYork: Routledge.
- Martinson, D. L. (2005). Building a tolerance for disagreement an important goal in social studies instruction, *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78, (3), 118-122. <http://dx.doi.org/10.3200/TCHS.78.3.118-122> 02/04/2014 tarihinde alınmıştır.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: Bilgesu Yayıncılık. (Eserin orijinali 1990'da yayımlandı).
- McCaffery, N. and Hansson, U. (2011). The troubles aren't history yet young people's understanding of the past. *Community Relations Council*. <http://eprints.ulster.ac.uk/22601/1/chapter-four1.pdf> 01/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- McCully, A. (1997). Seminar: "the Teaching of history in a divided community". paper presented at the Council of Europe Central Bureau for Educational Visits and Exchanges Northern Ireland, 4-10 Ekim 1997. <http://eprints.ulster.ac.uk/15667/> 12/11/2012 tarihinde alınmıştır.
- McCully, A. (2005). Teaching controversial issues in a divided society: learning from Northern Ireland. <http://mmiweb.org.uk/hull/site/site/downloads/contissuesdivsoc.pdf> 11/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience.

*Educational Review* (58), 51-65. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352671>  
11/07/2012 tarihinde alınmıştır.

McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7,(2) 145–159.  
<http://esj.sagepub.com/content/7/2/145> 05/12/2012 tarihinde alınmıştır.

McCully, A. and Pilgrim, N. (2004). “They took Ireland away from us and we’ve have got to fight to get it back” using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes. *Teaching History*, 121. 17-21. <http://search.proquest.com/docview/213418153?accountid=8403>  
22/09/2014 tarihinde alınmıştır.

McCully, A; Smyth, P., and O’Doherty, M. (1999a). Exploring controversial issues in Northern Ireland. *Irish Educational Studies*, 18, 49-61.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0332331990180108> 23/07/2012 tarihinde alınmıştır.

McCully, A; O’Doherty, M; and Smyth, P. (1999b). The speak your piece project: exploring controversial issues in Northern Ireland. In L. Forcey and I. Harris (Eds.), *Peacebuilding for Adolescents: Strategies for Teachers and Community Leaders* (pp. 119-138 ). Peter Lang

McCully, A., Pilgrim, N., Sutherland, A., and McMinn, T. (2002). “Dont worry, Mr. Trimble: we can handle it” balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics. *Teaching History*, 106, 6-12.  
<http://search.proquest.com/docview/213413023?accountid=8403> 08/11/2012 tarihinde alınmıştır.

McKernan, J. (1982). Constraints on the handling of controversial issues in Northern Ireland post-primary schools. *British Educational Research Journal*, 8 (1), 57-71. <http://www.jstor.org/stable/1500528> 10/08/2012 tarihinde alınmıştır.

McPherson, J. (2003) 'Revisionist historians', *Perspectives*. American Historical Association, September 2003. <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-2003/revisionist-historians>  
15/10/2015 tarihinde alınmıştır.



- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2007). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008a). *Ortaöğretim 10. sınıf tarih dersi programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008b). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011a). *Tarih öğretmeni alan yeterlikleri*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos/TARİH/TARİH.pdf> 14/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2011b). *Ortaöğretim 11. sınıf tarih dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2012). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Eserin orijinali 2009'da yayımlandı).
- Merryfield, M, M. (1993). Responding to Gulf War: a case study of instructional decision making. *Social Education*, 57, (1), 33-41. <http://search.proquest.com/docview/210631718?accountid=8403> 08/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- Miller, H. G. (1973). School policy statements on controversial issues. *The American Biology Teacher*, 35, (8), 481-483. <http://www.jstor.org/stable/4444525> 21/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Miller, H.L. and Flores, D. (2012). Teaching controversial issues, liberally. In W. Buskist and V. Benassi (Eds.), *Effective college and university teaching: strategies and tactics for the new professoriate*. (pp.155-162). Thousand Oaks: SAGE Publications. [http://www.sagepub.com/upm-data/43587\\_17.pdf](http://www.sagepub.com/upm-data/43587_17.pdf) 23/07/2012 tarihinde alınmıştır.

- Misco, T. (2010). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42, (1), 69-84. <http://trace.tennessee.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1218&context=internationaleducation> 04/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Mrdja, S. (t,y). Controversial and sensitive issues in history textbooks in BiH. In *Manual for history teachers*. (pp.45-47). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf) 01/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Muratalan, T. (2011). Tarih öğretmenlerinin tarihî filmlerden yararlanırken karşılaştıkları sorunlar. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Myhill, D. (2007). Reading the world: using children's literature to explore controversial issues. In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.51-65). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- NCSS. (1969). Academic freedom: National Council for the social studies policy statements. National Council for the Social Studies, Washington. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED055064.pdf> 20/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- NCSS. (1992). A vision of powerful teaching and learning in the social studies: building social understanding and civic efficacy. <http://www.edmondschools.net/Portals/0/docs/VisionOfPowerfulTeaching.pdf> 08/11/2015 tarihinde alınmıştır.
- NCSS. (2007). Academic freedom and the social studies teacher. <http://www.socialstudies.org/positions/academicfreedom> 16/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Neyzi, L. ve Kharatyan-Araqelyan, H. (2010). Birbirimizle konuşmak: “keşke gitmeselerdi”, “kimi affetmek, neyi affetmek?”. Ermenistan-Türkiye uzlaşım sürecine katkı olarak yetişkin eğitimi ve sözlü tarih çalışması. İstanbul: Mas Matbaacılık.

- NI. (2014). *Northern Ireland curriculum: teaching controversial and sensitive issues at key stage 3*. CCEA Publication. [http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key\\_stage\\_3/controversial\\_issues\\_ks3.pdf](http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/controversial_issues_ks3.pdf) 12/03/2015 tarihinde alınmıştır.
- Noctor, M. (1984). Teaching about Northern Ireland. In S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching controversial issues*. (pp.13-27). Great Britain: Edward Arnold Publishers Ltd.
- Okur, Y., Sever, A., Aydın, E., Aksoy, M. ve Öztürk, M. (2012). 1908: darbe mi devrim mi? H. Köksal (Ed.). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.91-105). Ankara: Harf Yayıncılık.
- Okur, Y., Sever, A., Aydın, E., Kızıltan, H., Aksoy, M. ve Öztürk, M. (2014). *Ortaöğretim çağdaş Türk ve dünya tarihi 12. Sınıf ders kitabı* (6. Basım). Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- Oulton, C., Dillon, J. and Marcus, M. M. (2004a). Reconceptualizing the teaching of controversial issues, *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423. <http://dx.doi.org/10.1080/0950069032000072746> 23/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. and Marcus, M. M. (2004b). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education, *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507. <http://dx.doi.org/10.1080/0305498042000303973> 10/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Oxam GB. (2006). *Global citizenship guides: teaching controversial issues*: United Kingdom: Written and produced Oxfam Development Education Programme. [http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching\\_controversial\\_issues.ashx](http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx) 10/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Özden, D. Ö. (2012). Sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların öğretimi. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. 20-22 Nisan 2012, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Özlem, D. (2012). *Tarih felsefesi*. İstanbul: Notos Kitap.
- Özbaran, S. (1987). Türkiye'de tarih eğitimi II. *Tarih ve Toplum*, 8, (46), 52-56.

- Öztaş, S. (2007). *Tarih öğretimi ve filmler: tarih öğretiminde film kullanılmasının öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztaş, S. (2008). Tarih öğretimi ve filmler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, (2), 543-556. [http://www.kefdergi.com/pdf/cilt16\\_no2\\_2008Ekim/543-556.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/cilt16_no2_2008Ekim/543-556.pdf) 20/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Öztaş, S. (2011). Tarih sinema ilişkisi ve sinema filmlerinin tarih derslerinde kullanımının önemi. Mehmet Öz (Ed.). *Cumhuriyet Döneminde Türkiye’de Tarihçilik ve Tarih Yayıncılığı Sempozyumu Bildiriler (18-20 Mart 2010)* içinde (s.797-807). Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Öztaş, S., Anıl, N. K. ve Kılıç B. (2013). Tarihî film veya tarihî dizilerin tarihe ilgiyi artırmada etkisine ilişkin MYO öğrencilerinin görüşleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges- UMYOS Özel Sayı*, 107-120. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ejovoc/article/view/5000085313/5000079400> 21/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, C., ve Pala, Ç.B. (2014). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında tartışmalı konular: bir durum değerlendirmesi*. Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu III Bildiri Özetleri. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, İ. H. (2009). Yeni ortaöğretim tarih programları üzerine eleştirel bir inceleme. The First International Congress of Educational Research’da sunulan bildiri. 1-3 May 2009, Çanakkale. [http://etarih.com/DERNEK/yayin/013YeniOrtaOgretimProgramlari\\_i\\_o.pdf](http://etarih.com/DERNEK/yayin/013YeniOrtaOgretimProgramlari_i_o.pdf) 03/07/2013 tarihinde alınmıştır.
- Öztürk, İ. H. (2012). Tarihsel kaynakları eleştirel okumak. H. Köksal (Ed.). *Yenilikçi tarih öğretimi etkinlik örnekleri içinde* (s.119-128). Ankara: Harf Yayıncılık
- Öztürk, S. (2012). *Çağdaş Türk ve dünya tarihi dersi konusunda öğretmen görüşleri (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özyurt, C. (2008). Küreselleşme, ulusal eğitim ve siyasal toplumsallaşma. M. Safran ve D. Dilek (Ed). *21.yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi içinde* (s.211-227). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s.119-134). Ankara: AnıYayıcılık.
- Partnership for 21 st Century Skills (2011). 21st Century Skills Assessment. A Partnership for 21st Century Skills e-paper. [http://www.p21.org/storage/documents/21st\\_Century\\_Skills\\_Assessment\\_e-paper.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/21st_Century_Skills_Assessment_e-paper.pdf) 20/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Passmore, J. (1991). "Eleştirel olmayı öğretme üstüne." (Çev. H. Ünder ), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24, (2), 629-648. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/505/6090.pdf> 27/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Patrick, J. J. (2003). Essential elements of education for democracy: what are they and why should they be at the core of the curriculum in schools? *October 16, 2003 in Sarajevo, Bosnia and Herzegovina*. <http://www.civiced.org/pdfs/EEOEforDemocracy.pdf> 11/08/2012 tarihinde alınmıştır.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- PHEC. (2012). *Teaching Social Studies*. Pakistan Higher Education Commission. [http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/AECA/CurriculumRevision/Documents/TeachingSocStudies\\_Sept13.pdf](http://www.hec.gov.pk/InsideHEC/Divisions/AECA/CurriculumRevision/Documents/TeachingSocStudies_Sept13.pdf) 15/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Phillips, I. (2008). *Teaching history: developing as a reflective secondary teacher*. London: SAGE Publications Ltd.
- Phillips, I. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konular. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Eds.). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.121-132). Ankara: Harf Yayıncılık.
- Phillips, R. (2002). *Reflective teaching history 11-18*. New York and London: Continuum International Publishing Group.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. and Turner, T. N. (2011). Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1, (1), 32-44. <http://www.coe.uga.edu/gssj/files/2010/09/S-Philpott-et-al-2011.pdf> 18/07/2012 tarihinde alınmıştır.

- QCA. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: final report of the Advisory Group on Citizenship*. Printed in Great Britain. <http://www.teachingcitizenship.org.uk/dnloads/crickreport1998.pdf> 23/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Rec. (2001). Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi yirmi birinci yüz yıl Avrupa'sında tarih öğretimi üstüne tavsiye Kararı Rec (2001) 15. [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec\(2001\)15\\_tu.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_tu.pdf) 21/05/2014 tarihinde alınmıştır.
- Rec. (2009). 1880 (2009) sayılı tavsiye kararı: çatısma bölgelerinde ve çatısma sonrası bölgelerde tarih öğretimi. (Turkish version). [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec1880\\_Turkish.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec1880_Turkish.pdf) 17/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Reitano, P., Kivunja, C. ve Porter, K. (2008). *Teaching controversial issues in schools to prepare children for a sustainable global village*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference Brisbane, November 30–December 4. [http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE\\_2008/AARE/paper/view/525/242](http://ocs.sfu.ca/aare/index.php/AARE_2008/AARE/paper/view/525/242) adresinden 09/02/2012 tarihinde alınmıştır.
- Ross, A. (2007). Political learning and controversial issues with children. In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.117-129). Stoke on TI:ent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Rossi, J. A. (1996). Creating strategies and conditions for civil discourse about controversial issues. *Social Education*, 60, (1). 15-21. <http://search.proquest.com/docview/210638794?accountid=8403> 19/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- RGS (t,y). Controversial issues: teacher notes. *Royal Geographical Society. Geograph Teaching Today*. [http://www.rgs.org/NR/rdonlyres/527DB704-8CEB-466E-B60E-0904C696D208/0/KS3\\_CPD\\_Teachernotesteachingcontroversialissues.pdf](http://www.rgs.org/NR/rdonlyres/527DB704-8CEB-466E-B60E-0904C696D208/0/KS3_CPD_Teachernotesteachingcontroversialissues.pdf) 28/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Safran, M. (2002). Türk tarih öğretimi ve meseleleri. *Türkler*, 17, Ankara, 935-942.

- Safran, M., Ata, B. (2006). Barışçı tarih öğretimi üzerine çalışmalar. Mustafa Safran (Editör). *Tarih eğitimi makaleler ve bildiriler* içinde (s.61-76). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Safran, M. (2006). Tarih öğretiminin eğitimsel amaçları. Mustafa Safran (Editör). *Tarih eğitimi makaleler ve bildiriler* içinde (s.129-144). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Safran, M. (2008). Türkiye’de tarih eğitimi ve öğretimi. M. Safran ve D. Dilek (Ed). *21.yüzyılda kimlik, vatandaşlık ve tarih eğitimi* içinde (s.13-20). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Sandwell, R. (2005). School history versus the historians. *International Journal of Social Education*, 20, (1), 9-15. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ718741.pdf> 1/11/2015 tarihinde alınmıştır.
- Sanjakdar, F. (2005). Controversy in our classrooms: problems, perspectives and possibilities. <http://www.aare.edu.au/05pap/san05041.pdf> 08/07/2012 tarihinde alınmıştır.
- Saydam, A. (2009). Öğrenil(e)meyen Asır: Türkiye’de XX. yüzyıl tarihinin öğretilme(me)si. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.45-64). Ankara: Harf Yayınları.
- Schwartz, H. (2007). İfade özgürlüğü yoksa, hayat fakirdir. Turgut Tarhanlı'nın Herman Schwartz ile yaptığı ve 23/03/2007’de yayımlanan söyleşi. <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=216340> 26/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Schueddekoop, O. E., Bruley, E., Dance, E. and Vigander, H. (1969). *Tarih öğretimi ve tarih kitaplarının geliştirilmesi*. (Çev. N. Engez). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Seçgin, F. (2009). *Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Seçgin, F. ve Doğan, M. (2014). *Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi görüşlerinin incelenmesi*.

Uluslararası Sosyal Bilgiler Sempozyumu III Bildiri Özetleri. 1. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Segal, A. (2006). What's the purpose of teaching a discipline, anyway? the case of history. *Social Studies—THE NEXT GENERATION: Re-searching in the Postmodern (2006)*, 272, 125-139. <http://www.jstor.org/stable/42978902> 15/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum Inquiry*, 23, (3), 301-327. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/1179994.pdf?acceptTC=true&jpdConfirm=true> 29/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Seng, L.K., Baidon, M., Lim, I. M. ve Jaffar, J. (2014). Controversy, history and history education in Asia. In M.Baidon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.3-18). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Seng, L.K. ve Jaffar, J. (2014). Academic controversy and Singapore history: context, teachers and subpublics. In M.Baidon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.165-180). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Shapiro, A. (1999). Teaching controversial issues in secondary school. *ESR Action News, April-May 1999*. <http://www.procon.org/sourcefiles/Shapiro.pdf> 19/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- Simpson, F. (2012). Global citizenship. In P. Cowan and H. Maitles (Eds). *Teaching controversial issues in the classroom: key issues and debates*. (pp.47-57). New York and London: Continuum International Publishing Group.
- Singer, A. J. (2011). *Teaching global history: a social studies approach*. New York: Routledge-Taylor & Francis Group.
- Smart, D. ve Harnett, P. (2009). İngiltere’de tarih öğretim programı: Tartışmalı anlatılar. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed). *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 103-120). Ankara: Harf Yayınları.



- Smith, N. (2010). *The history teacher's handbook*. New York and London: Continuum International Publishing Group.
- Smith A. and Robinson A. (1996) *Education for mutual understanding: the initial statutory years* (Coleraine, University of Ulster). <http://eprints.ulster.ac.uk/19239/1/mutual.htm#six> 25/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Soley, M. (1996). If it is controversial why teach it? *Social Education* 60 (1). 9-14. <http://search.proquest.com/docview/210632195?accountid=8403> 19/10/2012 tarihinde alınmıştır.
- Steanhouse, L. (1969). Handling controversial issues in the classroom. *Eduvational Canada*. <https://www.uea.ac.uk/documents/4059364/4994243/Stenhouse-1969-Handling+controversial+issues+in+the+classroom.pdf/8087d2cd-c2c1-4299-8fd8-936af528da03> 22/09/2014 tarihinde alınmıştır.
- Stearns, P. N. (1998). Why study History? [http://www.fcps.edu/FairfaxHS/pdfs/summer2013/APWH\\_2013\\_2of3.pdf](http://www.fcps.edu/FairfaxHS/pdfs/summer2013/APWH_2013_2of3.pdf) 11/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Stephen, A. (2005). Why cant they just live together happily. Miss?' Unravelling the complexities of the Arab-Israeli conflict at GCSE. *Teaching History*, 120, 5-9. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=16&sid=6fec5a27-461d-41dd-beca-43cc4cb6eff8%40sessionmgr4001&hid=4112> 21/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Stradling, R. (1984a). Controversial issues in the classrooms. In S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching controversial issues*. (pp.1-12). Great Britain: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Stradling, R. (1984b). Teaching third world issues. In S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching controversial issues*. (pp.64-88). Great Britain: Edward Arnold (Publishers) Ltd.
- Stradling, R. (1984c). The teaching of controversial issues: an evaluation. *Educational Review*, 36, (2), 121-129. <http://dx.doi.org/10.1080/0013191840360202> 22/09/2014 tarihinde alınmıştır.
- Stradling, R. (2000). "Conference on the initial and in-service training of history teachers in South East Europe". Athens, Greece. 28 - 30 September 2000.

[http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/At\\_hens2000\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/At_hens2000_en.pdf) 09/12/2012 tarihinde alınmıştır.

Stradling, R. (2003). *20.yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Çev. (A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Stradling, R. (t,y). *Tarih öğretiminde çok yönlülük: öğretmenler için bir kılavuz*. <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityTurkish.pdf>

Stradling, R., Noctor, M. and Baines, B. (1984). An overview. In S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching controversial issues*. (pp.103-116). Great Britain: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

Strauss, A. L. and Westlund, J. (2005). Teaching about controversial issues. <http://www.procon.org/sourcefiles/teaching-about-controversial-issues.pdf> 15/02/2014 tarihinde alınmıştır.

Suh, Y. and Yurita, M. (2010). A comparative study of Japanese and South Korean history textbook accounts of the Second World War. In I. Nakou and I. Barca (Eds). *Contemporary Public Debates over History Education*. (pp.153-167). Charlotte, North Carolina, US: Information Age Publishing Inc.

Şimşek, A. (2003). Tarih öğretiminde görsel materyal kullanımı. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (1), 143- 157. <http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=3&ses=&txtKeywords=&txtDocName=tarih+%F6%F0retimi&txtAuthorName=&BtnBasitArama=+++Ara+++#> adresinden 24/09/2009 tarihinde alınmıştır.

Şimşek, U. (2008). *Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kimlik arayışları (1718-1938)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

TDSB. (2003). *A teaching resource for dealing with controversial and sensitive issues: in toronto district school board classrooms*. Toronto District School Board: Toronto.

Tekeli, İ. (1998). *Tarih bilinci ve gençlik: karşılaştırılmalı Türkiye ve Avrupa araştırması*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları: İstanbul.

- Tekeli, İ. (2000). Türkiye’de ilköğretim ve liselerde tarih eğitiminin yeniden yapılandırılması konusunda bir kavramsal çerçeve. *Tarih öğretiminin yeniden yapılandırılması* içinde (s.8-40). İstanbul: Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- TIDE (t,y). Teaching about controversial issues. <http://www.tidec.org/sites/default/files/uploads/2c.44%20teach%20controversial%20iss.pdf> 19/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Tosh, J. (2011). *Tarihin peşinde*. (Dördüncü Basım). (Çev. Ö. Arıkan). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları. (Eserin orijinali 1984’de basıldı).
- Tokdemir, M. A. (2013). *Ortaöğretim tarih dersinin öğretiminde tartışma yöntemine ilişkin öğretmenlerin görüş ve uygulamaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Trosset, C. (1998). Obstacles to open discussion and critical thinking: the Grinnell College study. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30, (5), 44-49. <http://dx.doi.org/10.1080/00091389809602642> 06/07/2014 tarihinde alınmıştır.
- Tunç-Oppermann, S. (1999). *Postmodern tarih kuramı: tarih yazımı, yeni tarihselcilik ve roman*. Ankara: Evin Yayıncılık.
- Tunçay, M. (2012). *Eleştirel tarih yazıları*. (Üçüncü Basım). (Yay. Haz. H. B. Türk ve H. E. Beriş). Ankara: Liberte Yayınları.
- Turan, İ. (2012). Tarih öğretiminde bilişim teknolojileri. İ. H. Demircioğlu ve İ. Turan (Ed.). *Tarih öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s.207-223). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, R. (2015). Türkiye’de lise tarih öğretiminde Ermeni sorunu ve tehcir (1950-2015). *Turkish Studies*, 10, (11), 1471-1500. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1911089611\\_79TuranRefik-egt-1471-1500.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1911089611_79TuranRefik-egt-1471-1500.pdf) 31/12/2015 tarihinde alınmıştır.
- Turan, V., Genç, İ., Çelik, M., Genç, C. ve Türedi, Ş. (2014). *Ortaöğretim tarih 10*. (6. Basım). Ankara: MEB Devlet Kitapları.

- Ulusoy, K. (2009). Hassas konularla ilgili metinlerin hermeneutik (yorumbilgisi) yöntem aracılığı ile tarih öğretiminde kullanılması : (Ermeni meselesi örneği). *Turkish Studies*, 4, (8), 2244-2282. [http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2054109170\\_115ulusoykadir1499\(D%c3%bczeltme\).pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/2054109170_115ulusoykadir1499(D%c3%bczeltme).pdf) 24/02/2014 tarihinde alınmıştır.
- VanSledright, B. (2008) Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. *Review of Research in Education*, 32, 109-146. <http://rre.sagepub.com/content/32/1/109.full.pdf+html> 02/04/2014 tarihinde alınmıştır.
- Varma-Joshi, M. (2007). Speak no evil, see no evil: the controversy about saying 'hate' in mainly white classrooms. In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.161-173). Stoke on TI:ent, UK and Sterling, USA: Trentham Books.
- Versfeld, R. (2005). *Teaching controversial issues*. Claremont South Africa: New Africa Books.
- Von Borries, B. (2000). Teaching historical controversies and teaching history in a controversial manner. In K. Pellens together with G. Behre, E. Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds.), *Historical Consciousness and History Teaching in a Globalizing Society* (pp.81-92). Printed in Germany: Peter Lang.
- Waliaula, A. J. (2011). *Teaching local and global controversial issues in the social studies education: a comparative study of Kenyan and US high schools*. Unpublished PhD thesis, University of The Ohio State, Ohio, USA.
- Walker, T. R. (2006). Historical literacy: reading history through film. *The Social Studies*, January/February 2006, 30-34. <http://www.ebooksmagz.com/pdf/historical-literacy-reading-history-through-film-world-room-255540.pdf> 20/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Waterson, R. A. (2007). *The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: explicitly the teaching of the Holocaust and comparative genocide*. Unpublished PhD thesis, University of Purdue, Indiana, USA.

- Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4 (2), 1-24. <http://www.socstrpr.org/files/Vol%204/Issue%202%20-%20Summer,%202010/Research/4.2.1.pdf> 09/03/2014 tarihinde alınmıştır.
- Weber, C. A. (2012). *Student teachers" use of historical controversial issues in secondary social studies*. Unpublished PhD thesis, The University of Indiana, Indiana, USA.
- Werner, W. (1998). Whatever happened to controversy? *Canadian Social Studies* 32, 4, 117-120. <http://thefacultyounge.wikispaces.com/file/view/Werner+What+Happened+to+Controversy.pdf> 14/06/2014 tarihinde alınmıştır.
- Wertsch, J. V. (2008). Blank spots in collective memory: a case study of Russia. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 617, *The Politics of History in Comparative Perspective* (May, 2008), 58-71. <http://www.jstor.org/stable/25098013> 28/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Wiese, E. F. (2010). *Teaching sensitive issues: teacher training, education for democracy and HIV/AIDS in South Africa*. Unpublished PhD thesis, The University of Birmingham, Birmingham, UK.
- Wilson, E. K., Haas, M. E., Laughlin, M.A. and Sunal, C.S. (2002). Teachers' perspectives on incorporating current controversial issues into the social studies curriculum. *The International Studies Forum*, 2, (1). 31-45. Academic Search Complete veri tabanından 07/10/2012 tarihinde alınmıştır. Erişim No: 7539404.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: a new agenda for school improvement*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Woolley, M. and Wragg, T. (2007). We're going to have to be careful with this one:' the attitudes and perceptions of student history teachers in relation to teaching controversial topics. *Citizenship Education in Society: CiCe Conference Papers 2007*. [http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2007\\_713.pdf](http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2007_713.pdf) 11.07.2012 tarihinde alınmıştır.

- Yamashita, H. (2006). Global citizenship education and war: the needs of teachers and learners. *Educational Review*, 58, (1), 27–39. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910500352531> 23/10/2015 tarihinde alınmıştır.
- Yapıcı, G. (2006). *Dört kültürde tarih öğretimi yaklaşımı: İngiltere, Fransa, İsviçre ve Türkiye Örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yeşil, R. (2004a). Demokrasi eğitiminde tartışmanın yeri ve önündeki engeller. *Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu* bildiriler kitabı içinde (s.295–302). Çanakkale.
- Yeşil, R. (2004b). Tartışmanın gerekliliği ve toplumsal yaşama yansımaları. *Çağdaş Eğitim*, 310, 20–26.
- Yeşil, R. (2005). Yaşanan tartışmaların demokratikliği ve tartışmanın teorik temelleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Kongre Kitabı Cilt:1* içinde (s.217–222). Denizli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konular hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (18), 201-225. [http://www.mku.edu.tr/files/25\\_dosya\\_1355327003.pdf](http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355327003.pdf) 15/02/2013 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, K. (2013). Postmodernist tarih yaklaşımı: postmodernizmin tarih eğitimi için doğurguları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 34 (Temmuz 2013/II)*, 197-209. [http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/344364630\\_15.pdf](http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/344364630_15.pdf) 08/05/2014 tarihinde alınmıştır.
- Yılmaz, S. (2008). Ermenistan Cumhuriyeti'nde okutulan 10. sınıf tarih ders kitabında Türkler aleyhine ifadeler ve sözde Ermeni Soykırımını. *Türk Dünyası Araştırmaları*, 177, s.111-130. [http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/salih\\_yilmaz\\_tarih\\_ders\\_kitaplari.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/salih_yilmaz_tarih_ders_kitaplari.pdf) 28/12/2015 tarihinde alınmıştır.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. (Fourth Edition). London: SAGE Publications Ltd.

Zembylas, M. and 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. 107-133. <http://dx.doi.org/10.1080/00933104.2012.670591> 31/03/2014 tarihinde alınmıştır.

Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P. and Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27, 332-341. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10001526#> 01/04/2014 tarihinde alınmıştır.

### **İnternet Kaynakları**

Web-1: <http://www.mapleton.us/about/superintendentpolicies.cfm> 02/07/2011 tarihinde alınmıştır.

Web-2: <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Controversy%20for%20beginners.pdf> 07/07/2014 tarihinde alınmıştır.

Web-3: <http://www.latrobe.edu.au/students/equity/equity-and-diversity-documents/Inclusive-Practices-for-Managing-Controversial-Issues.pdf> 11/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-4: <https://www.flinders.edu.au/staff-development-files/CDIPClassroom.pdf> 11/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-5: <http://cfe.unc.edu/pdfs/FYC21.pdf> 11/07/2012 tarihinde alınmıştır.

Web-6: [http://www.ioe.ac.uk/study/MMACHR\\_08.html](http://www.ioe.ac.uk/study/MMACHR_08.html) 25/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-7: [http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Athens2000\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Athens2000_en.pdf) 09/12/2012 tarihinde alınmıştır.

Web-8: <http://www.euroclio.eu/new/attachments/article/2890/Report%20History%20That%20Connects%20Third%20Regional%20Meeting%20Becici%2025-27%20November%202011.pdf> 04/07/2011 tarihinde alınmıştır.

Web-9: <http://www.theguardian.com/uk/2007/apr/02/secondworldwar.schools> 31/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-10: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-445979/Teachers-drop-Holocaust-avoid-offending-Muslims.html> 31/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-11: <http://akts.nigde.edu.tr/akts/dersbilgileri.php?dersid=6352> 09/01/2016 tarihinde ulaşılmıştır.

Web-12: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-433776/14-year-olds-studying-al-Qaeda-propaganda-school.html> 26/10/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-13: <http://www.dw.com/tr/top%C3%A7u-k%C4%B1%C5%9Flas%C4%B1n%C4%B1n-tarih%C3%AE-anlam%C4%B1/a-16879025> 11/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-14: <http://www.milliyet.com.tr/ittihatçılara-karsi-ayaklanmanın/gundem/detay/1717804/default.htm> 11/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-15: <http://t24.com.tr/haber/sabiha-gokcen-havaalanina-in-yavuz-sultan-selim-koprusunden-gec,230901> 11/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-16: <http://www.bugun.com.tr/gundem/basbakan-erdogan-yavuz-sultan-selim-655564.html> 11/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-17: <http://www.radikal.com.tr/turkiye/yavuz-sultan-selim-koprusu-tartisma-yaratti-1135449/> 11/11/2015 tarihinde alınmıştır.

Web-18: <http://www.procon.org/sourcefiles/Democracy.pdf> 15/06/2014 tarihinde alınmıştır.

Web-19: <http://search.proquest.com/docview/218622488?accountid=8403> 27/10/2012 tarihinde alınmıştır.

Web-20: [http://www.learner.org/libraries/socialstudies/support/socst\\_lib\\_31.pdf](http://www.learner.org/libraries/socialstudies/support/socst_lib_31.pdf) 28/03/2014 tarihinde alınmıştır.



Web-21: <http://www.procon.org/sourcefiles/Framework.pdf> 20/03/2014 tarihinde alınmıştır.

Web-22: <http://www.procon.org/sourcefiles/Evidencebase.pdf> 23/02/2014 tarihinde alınmıştır.

Web-23: [www.eed.state.ak.us/tls/schoolhealth/pdf/9-12Sensitive.pdf](http://www.eed.state.ak.us/tls/schoolhealth/pdf/9-12Sensitive.pdf) 02/07/2011 tarihinde alınmıştır.

Web-24: <http://www.washington.edu/teaching/files/2012/12/Controversial.pdf> 21/02/2014 tarihinde alınmıştır.



**EKLER****EK 1. TARİH ÖĞRETİMİNDE TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARLA İLGİLİ ANKET FORMU****Tarih:****Cinsiyetiniz:****Görev Yapılan Okulun Adı:****Mezun Olduğunuz Üniversite:****Mezun Olduğunuz Fakülte:****Hizmet Süreniz:**

Değerli meslektaşım, Atatürk Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisiyim. “Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konulara Yaklaşımları- Erzurum İli Örneği” konulu doktora tezini danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ramazan Kaya ile birlikte hazırlamaktayım. Bu çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için sizin bilgi ve görüşlerinize gereksinim duymaktayım.

Bu amaçla hazırlamış olduğumuz anket formuna vereceğiniz cevapların tamamı sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Lütfen anket formunda isim kullanmayınız. Anket sorularını dikkatli bir şekilde okumanız ve samimi bir şekilde cevaplamanız araştırmamız için çok önemlidir. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Hasan GÜNAL

## SORULAR

1. Size göre tartişmalı ve hassas konu nedir? Tartışmalı ve hassas bir konuyu nasıl tanımlarsınız?
2. Size göre tarih öğretim programlarında tartişmalı ve hassas konulara yer verilmekte midir? Cevabınız evet ise bu konular hangileridir? Bu konuları tartişmalı ve hassas olarak görmenizin nedenleri hakkında bilgi verebilir misiniz?
3. Üniversitedeki lisans eğitiminizde bu konuların öğretimi ile ilgili herhangi bir eğitim aldınız mı? Aldıysanız bu eğitimin niteliği hakkında bilgi verebilir misiniz?
4. Derslerinizde tartişmalı ve hassas konulara yer veriyor musunuz?
  - 4.a Cevabınız evet ise bu konulara örnek verebilir misiniz?
  - 4.b Cevabınız hayır ise bunun nedenleri nelerdir?
5. Sizce tartişmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında nelere dikkat edilmelidir?

## **EK 2. TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARIN ÖĞRETİMİ ile İLGİLİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU**

1. Size göre tartışmalı ve hassas konu nedir? Tanımlayabilir misiniz?
2. Sizce tarih dersi tartışmalı ve hassas konuların öğretilmesi için uygun bir ders midir? Niçin?
3. Tartışmalı ve hassas konularının öğretimının faydaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Tarih öğretim programlarında tartışmalı ve hassas olarak gördüğünüz konular hangileridir? Bu konuları tartışmalı ve hassas olarak görmenizin nedenleri nelerdir?
5. Tarih öğretim programlarında tarihte yer alan tartışmalı ve hassas konuların tamamına yer verildiğini düşünüyor musunuz? Hayır ise yer verilmediğini düşündüğünüz konular ve bu konuların müfredatta yer almama nedenleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Tarih derslerinde güncel politik, ekonomik veya toplumsal bir tartışmalı ve hassas konu sizce öğretilmeli midir? Cevabınız evet veya hayır ise niçin?
7. Tarih öğretim programlarında yer aldığını düşündüğünüz tartışmalı ve hassas konulara derslerinizde yer verirken nasıl bir tutum sergiliyorsunuz? Nelere dikkat ediyorsunuz?
8. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında öğrencilerinizin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar hakkında bilgi verebilir misiniz?
9. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında hangi yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Sizce bu konuların öğretimi için en uygun strateji/yöntem, tekni hangisidir? Niçin?
10. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında herhangi bir sorunla karşılaşıyor musunuz? Çekinceleriniz var mı? Karşılaşıyorsanız bu sorun ve çekinceler hakkında bilgi verebilir misiniz?
11. Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadığınız ilginç örnek durumlar/örnek olaylar oldu mu? Olduysa bu olaylar hakkında bilgi verebilir misiniz?

### EK 3. TARTIŞMALI VE HASSAS KONULARIN ÖĞRETİMİ ile İLGİLİ GÖZLEM FORMU

#### GÖZLEM FORMU

Görev Yapılan Okul:.....

Gözlem Tarihi:.....

Süre: .....

Konu:.....

Gözlemlenen Davranışlar	Evet	Hayır	Kısmen
Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konulara ilgisini çekiyor			
Tartışmalı ve hassas konuların konuşulması için öğrencileri teşvik ediyor			
Öğrencilerin ders sırasında tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışma yapmalarına izin veriyor			
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili tartışmalara bütün öğrencilerin katılımını sağlamaya gayret ediyor			
Öğrencilerin tartışmalı ve hassas konularda görüşlerini özgürce ifade etmelerine olanak veriyor			
Tartışmalı ve hassas konuların işleniş sırasında değişik fikirlere hoşgörü ile yaklaşıyor			
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili aşırı görüşlerin ifade edilmesine izin veriyor			
Tartışmalı ve hassas konular ile ilgili farklı görüşleri ortaya koyuyor			
Tartışmalı ve hassas konularla ilgili farklı bakış açılarını yansıtan kaynakları kullanıyor			
Tartışmalı ve hassas konu ile ilgili kanıt temelli bir yaklaşımı benimsiyor			
Tartışmalı ve hassas konu ele alınırken çok yönlülük yaklaşımı uyguluyor			
Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında kendi görüşünü açıklıyor			
Tartışmalı ve hassas konunun programda yer aldığı biçimiyle konuşulmasına/tartışılmasına izin veriyor			
Tartışmalı ve hassas konu ile ilgili çeşitli araç gereçler kullanılıyor			
Tartışmalı ve hassas konunun öğretimi sırasında değişik yöntemleri kullanıyor			
Güncel tartışmalı ve hassas konuların konuşulmasına olanak veriyor			
Öğrencileri tartışmalı ve hassas konu ile ilgili araştırma yapmaya sevk			

ediyor			
<b>Gözlemci Değerlendirmesi:</b>			
<b>Derste tartışmalı ve hassas konu ile ilgili tartışma/konuşma yapıldığı zaman öğretmenin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar nasıldı?</b>			
<b>Öğretmen tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında hangi rolü benimsedi?</b>			
<b>Derste tartışmalı ve hassas konu ile ilgili tartışma/konuşma yapıldığı zaman öğrencilerin göstermiş olduğu tutum ve davranışlar nasıldı?</b>			
<b>Tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında hangi strateji, yöntem, teknik, sunum araçları kullanıldı?</b>			
<b>Tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında öğrencilerin derse katılım durumları nasıldı?</b>			
<b>Tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında hangi kaynaklar (ders kitabı, film, birincil kaynak) kullanıldı?</b>			

**Tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında öğretmen hangi yaklaşımı (kaçınan, durumu kurtaran, risk alan) benimsedi?**

**Tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında herhangi bir sorun yaşandı mı? Yaşandıysa bu sorunlar nelerdi?**

**Tartışmalı ve hassas konunun ele alınışı sırasında ilginç bir örnek olay yaşandı mı?**

**EK 4. İZİN BELGESİ**

T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/44/477157

05/04/2013

Konu: Tez Çalışması

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13/03/2013 tarihli ve 88179374-568/5776 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Hasan GÜNAL' ın “  
Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konulara Yaklaşımları (Erzurum İl Örneği) ”  
konulu tez çalışması ile ilgili olarak Valilik Makamından alınan onay ekte gönderilmiştir.  
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Mustafa BASTEM  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdür V.

EKİ

1- Onay (1 adet)

Güvenli Elektronik İmza  
Aşlı ile Aynıdır  
05.04.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>  
e-posta: [stratejigelistirme25@meb.gov.tr](mailto:stratejigelistirme25@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032





T.C.  
ERZURUM VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/44/456313  
Konu: Tez Çalışması

04/04/2013

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı Genelgesi.  
b) Atatürk Üniversitesi Rektörlüğünün 13/03/2013 tarihli ve 88179374/-568/5776 sayılı yazısı.

Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora öğrencisi Hasan GÜNAL' ın "Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konulara Yaklaşımları (Erzurum İl Örneği) " konulu tez çalışmasına esas teşkil edilecek anket çalışmasının başvuru ekinde yer alan okullarda yapma isteği ilgi (a) Genelge çerçevesine Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Mustafa BASTEM  
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
04/04/2013

Mehmet GÖK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
04.04.2013

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM  
Elektronik Ağ: erzurum.meb.gov.tr  
e-posta: stratejigelistirme25@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.  
Tel: (0 442) 234 4800  
Faks: (0 442) 235 1032

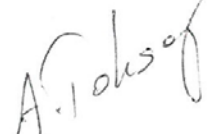
FORM:2

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU	
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hasan GÜNAL
Kurumu / Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ortaöğretim
Araştırmanın konusu	Tarih Öğretmenlerinin Tartışmalı ve Hassas Konulara Yaklaşımları
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Doktora Tezi
Veri toplama araçları	Görüşme ve Gözlem Formu, Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu, Açık Uçlu Anket
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi " doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın adı geçen okullarda öğrenci velilerine araştırma konusuna ilişkin meydana gelebilecek olası zararlar hakkında bilgi verilmesi ve onların yazılı izinlerinin alınması koşuluyla uygulanabileceğine oybirliği ile karar verildi.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile Kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	

**KOMİSYON**

01.04.2013  
  
 Üye  
 Davut DAĞBAKAN

  
 Üye  
 Abdullah TOKSOY

## ÖZGEÇMİŞ

Günel, 1980 Elazığ'ın Maden ilçesinde dünyaya geldi. İlköğrenimini Maden Atatürk İlköğretim Okulu'nda ve orta öğreniminin ilk 2 yılını Maden Ortaokulu'nda tamamladıktan sonra, ortaokul son sınıf öğrenimini Elazığ Atatürk Ortaokulu'nda, lise öğrenimini ise Elazığ Lisesi'nde tamamladı. 1998 yılında Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalını kazandı. 2003 yılında bu bölümden mezun olduktan sonra, 2005 yılında Adıyaman'ın Gerger ilçesinde bulunan Gerger Lisesi'ne tarih öğretmeni olarak atandı ve bu ilçede 4 yıl görev yaptı. Günel, daha sonra yüksek lisansını yapmak için tayin hakkını kullanarak 2009 yılında Gerger Lisesi'nden Erzurum Kazım Karabekir Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi'ne geçiş yaptı. Yrd. Doç. Dr. Ramazan Kaya danışmanlığında "Tarih Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitim Uygulamaları Hakkındaki Görüşleri (Erzurum Örneği)" adlı çalışma ile yüksek lisansını tamamlayan ve doktora eğitimine başlayan Günel, 2011 Eylül ayında ÖYP programı ile Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı'nda araştırma görevliliğini kazandı. Günel'in doktora eğitimi Atatürk Üniversitesi'nde devam ettiği için, YÖK tarafından yapılan görevlendirme ile tekrar Erzurum'a döndü. Günel, doktora çalışmasını bitirdikten sonra yeniden kadrosunun bulunduğu Balıkesir Üniversitesi'ne dönecektir.