

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Katılımını Etkileyen Etmenler

*Factors Affecting the Participation of Social Studies Teacher Candidates in Discussions on
Controversial Issues*

A. Figen ERSOY¹

Özet

Günümüzde vatandaşların, kendi toplumlarında ve dünyada tartışılan konuların farkında olması ve bu konulara çözüm önerileri getirmesi beklenilmektedir. Bu nedenle, tartışmalı konular vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçasıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, derslerinde tartışmalı konulara yer vererek öğrencilerin vatandaşlık yeterliklerini geliştirmelidir. Öğretmen eğitiminde tartışmalı konulara yer verilerek öğretmen adaylarının hem kendi vatandaşlık yeterlikleri hem de vatandaşlık eğitimi açısından mesleki yeterlikleri geliştirilmelidir. Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenleri belirlemektir. Araştırmaya Türkiye'deki 12 farklı üniversiteden 1957 Sosyal Bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, anket ile toplanmış ve yüzde, frekans ve ki-kare testleri ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları, ilgilerini çeken, bilgi sahibi oldukları konularda tartışmaya daha çok katılırken hassas konularda daha az katılmaktadır. Öğretmen adayları görüşlerine saygı gösterilmediğinde, tartışmalar kişiselleştiğinde ve yargılanma, etiketlenme ile karşılaştıklarında tartışmaya katılmamaktadır. Öğretmen adayları, öğretim elemanı ile aynı görüşte olduğunda tartışmaya daha fazla katılmaktadır. Kız öğretmen adayları toplumsal uzlaşmanın zor olduğu hassas konularda erkek öğretmen adaylarına göre

¹ Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, arifee@anadolu.edu.tr

tartışmaya daha az katılmaktadır. Sosyo-ekonomik geliri ve eğitim düzeyi düşük ailelerden ve küçük yerleşim birimlerinden gelen, meslek lisesi mezunu öğretmen adayları tartışmada kendini ifade etme ve söz hakkı alma konusunda sıkıntılar yaşamakta, öğretim elemanının tutumundan ve görüşlerinden daha fazla etkilenmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi öğrenim gördüğü üniversiteye göre değişmektedir

Anahtar Sözcükler: Tartışmalı konular, sosyal bilgiler eğitimi, vatandaşlık eğitimi, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları, tartışma.

Extended Abstract

Social studies teachers employ discussions about controversial issues in their classrooms as an effective instructional tool in order to improve citizenship education. Therefore, teaching about controversial issues in pre-service social studies programs is important for improving pre-service teachers' understanding of their own abilities to teach about citizenship issues and their skills to teach about controversial issues in their classrooms as well. Pre-service teachers ought to be encouraged to participate more in classroom discussions about controversial issues. Therefore, this study aim to understand and explain factors that affect social studies teacher candidates' participation in classroom discussions about controversial issues and suggest how this process might be more efficient and effective in Turkey.

1957 pre-service social studies teachers from 12 different universities in Turkey participated in this study. A questionnaire was used to collect data for this research. The questionnaire included likert type 16 items regarding students' personal information and factors that affect the level of participation in classroom discussions about controversial issues and one open-ended question regarding implications on how discussions can be improved in a way that

help the discussions more effective and efficient. Chi-Square, frequency, and percentage tests were used to analyze the quantitative data. Inductive content analysis method was employed to analyze and code the qualitative data.

The findings of the study showed that while 92.2 % pre-service social studies teachers stated that they participate in the discussions on controversial issues when they only find it interesting, 79.4 % participant pointed out that they do not participate in the discussions, if they believe they do not have enough knowledge about the topic of the discussion. In addition, 47.5% of the participants stated that they do not want to participate in the discussions about culturally and socially sensitive issues. 40.5% pre-service teachers in the study shared that they do not have discussions with their peers who are not tolerant to different ideas and perspectives. On the other hand, 48.7% participants argued that if the discussions become a personal battles between peers, they are not comfortable sharing their ideas. 54.8% of the participants stated that even if they feel like the teacher supports one of group against other groups, they still are comfortable expressing themselves during classroom discussions; however, 32.8% participants pointed out that they do not participate in the discussions if they believe the teacher is not objective about the sensitive issue.

The findings of the study show that participants' gender, income, their parents' education, residency, the university they attend, grade level, and high school they graduated from are contributed to their level of participation in the classroom discussions about controversial issues. Female participants stated that if they feel like they do not have enough knowledge about the discussion topic or the topic is a culturally and socially sensitive issue, they either do not participate at all or their participation is limited. However, male pre-service teachers shared that they are more concerned about peer interaction and having good relationships with their peers

after the discussion is ended as well. Another finding of the study indicate that pre-service teachers from low socio-economic status shared that if they feel like the teacher's judgement might be compromised based on students' contradicted ideas, they rarely participate in the discussions. In addition, students whose parents have limited education (i.e., elementary level) said that they have difficulty expressing themselves during classroom discussions. Furthermore, another finding show that teacher candidates who come from big cities feel more comfortable participating in the classroom discussions about controversial issues compared to teacher candidates who come from in rural areas. In addition, results of the study indicate that level of participation in classroom discussions regarding controversial issues increased as they become sophomores and seniors. It is also important to say that culture of the universities might influence students' response to controversial discussions. The researcher of the study found that level of participation varies based on academic culture of the universities. For example, in the universities that are considered as conservative teacher candidates participated in the discussions less than their counterparts who are enrolled in universities that are known as democratic. Therefore, these factors ough to be carefully considered before they are educated about how to employ controversial issues as an instructional tool. The pre-service teachers suggested that they would like to be respected, the teachers should be objective during discussions, and they should not try to impose their ideas to the students.

Giriş

Tartışmalı konular, çeşitli çözüm önerilerine karşın üzerinde uzlaşılammış toplumsal ve siyasal konulardır (Stradling, 1984). Nükleer enerji santrali kurulması, ötenazi, savaşlar ve genetiği değiştirilmiş ürünler gibi sorunlar yerel ve uluslararası düzeyde tartışılan konulardandır (Hess, 2001). Günümüzde teknolojik ve bilimsel gelişmelerin farklı kültürlerdeki değerlerle çatışması ile siyasal sorunlar birçok konunun ulusal ve uluslararası alanda tartışılmasına neden olmaktadır.

Etkili vatandaşların, tartışmalı konuların farkında olması ve bu konulara çözüm önerileri getirmesi beklenir. Bu nedenle, tartışmalı konular vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahiptir (National Council for Social Studies [NCSS], 1992; Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998). Tartışmalı konuların öğretimi ile, farklı bakış açılarını kabul etme, görüşlerini açıklama, eleştirel düşünme ve etkili iletişim kurma gibi birçok becerinin gelişimini sağlar (Harwood ve Hahn, 1990; Holden, 2002; Wilson ve diğ., 2002). Çoğulcu demokrasilerde öğrencilerin vatandaşlık rollerine hazırlanmaları, eleştirel düşünme becerilerinin ve kişilerarası iletişim becerilerinin gelişmesi için tartışmalı konuların öğretimine yer verilmelidir (Harwood ve Hahn, 1990). Tartışmalı konuların öğretimine ilişkin, ilköğretimden (McBee, 1996; Smith & Lennon, 2011; Zembylas ve Froso, 2012) yükseköğretime (Payne ve Gainey 2000; Rambosk, 2011) birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, tartışmalı konuların, öğrencilerin yaş ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun olarak öğretim programlarıyla ilişkilendirilerek verilebileceğini göstermektedir. Alanyazında hem sosyal bilimlerin (Dube, 2009; Healey, 2012; Neal, 2013) hem de fen bilimlerin öğretiminde (Hand ve Levinson, 2012; Healey, 2012; Levinson, 2006; Rola, 2012; Solomon, 1992) birçok derste tartışmalı konulara yer verilebileceğini gösteren çalışmalar bulunmaktadır.

Etkili vatandaşlık eğitimi açısından tartışmalı konuların öğretiminde Sosyal Bilgiler dersi ve bu dersin öğretmenleri önemli bir role sahiptir. Sosyal Bilgiler dersinin genel amacı, öğrencilerde vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini kazandırmaktır (NCSS, 1992). Etkili vatandaş, kendisine sunulan her şeyi sorgulayan, bilgi ve akıl süzgecinden geçiren kişidir (Doğanay, 2002). Bu nedenle, Sosyal Bilgiler dersi sadece bir toplumsallaşma dersi olarak değerlendirilmemelidir. Öztürk ve Dilek (2002), etkili Sosyal Bilgiler eğitiminin ülkenin demokratik ve siyasal gelişimine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Aynı zamanda, bu dersin sosyal ve doğa bilimlerinin disiplinlerarası yaklaşımla derlendiği bir çalışma alanı (Sönmez, 1998) olması, tartışmalı konuların öğretimine uygun bir ortam oluşturur. Çünkü, tartışmalı konular disiplinlerarası bir bilgi birikimi gerektirir (QCA, 1998). Örneğin, nükleer enerji santralının kurulması hem fen hem de sosyal bilimleri ilgilendirir. Bu bağlamda üzerinde henüz uzlaşılmamış birçok bilimsel gelişme ve toplumsal konu Sosyal Bilgiler dersinde tartışılabilir. Ötenazi, hayvan deneyleri ve hakları, genetik mühendisliği, silah kontrolü, nüfus kontrolü, kadın hakları ve göç gibi konular Sosyal Bilgiler dersinde tartışılacak konular arasındadır (Dube, 2009).

Tartışmalı konuların, karmaşık, birçok etik ikilemi içeren, toplumsal duyarlılığa sahip ve üzerinde uzlaşılammamış sorunları içermesi bu konuların öğretiminde kendine özgü birçok ilke ve stratejinin uygulanmasını gerektirir. Alanyazında bu ilkeler öğrencilerin ilgisi ve hazır bulunuşluk düzeyine uygun konuların seçilmesi, konunun öğretim programı içeriği ve amaçlarıyla ilişkilendirilmesi, konu hakkında bilgi sahibi olunması, konuya ilişkin temel kavramlarda ortak görüş oluşturulması, tartışma kurallarının önceden oluşturulması, demokratik sınıf ortamının kurulması, konuya ilişkin tüm görüşlerin ortaya konulması, kişilere değil düşüncelere odaklanılması, bilimsel kanıt ve güvenilir veriler kullanılması, etkin öğretim

yöntemlerinden yararlanılması biçiminde belirtilmektedir (Oxfam, 2006; Oulton, Day, Dillon ve Grace, 2004; Payne ve Gainey, 2000).

Öğretmen eğitiminde tartışmalı konulara yer vermek, öncelikle, öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterliklerini geliştirir. Öğretmen adayları, yerel, ulusal ve küresel düzeyde tartışılan konular hakkında bilgi sahibi olur, çözümüne ilişkin görüş geliştirir ve böylece siyasal okuryazarlık yeterlikleri kazanır. Bu konuları sınıf ortamında tartışarak iletişim becerilerinin yanısıra farklı görüşlere saygı duyma, empati, kendini ifade etme ve katılım becerileri gelişir.

Öğretmen eğitiminde tartışmalı konulara yer vermek aynı zamanda gelecek nesillerin etkili vatandaş olarak yetişmelerinde katkı sağlar. Alanyazında, öğretmen eğitiminde tartışmalı konulara yer verilmesinin, öğretmen adaylarının bu konuların sınıf ortamında nasıl tartışılabileceğine ve bu süreçte hangi sorunlar yaşanabileceğine ilişkin deneyim kazandıklarını, bu konuların nasıl öğretilabileceğine ilişkin öğretim stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir (Hess, 2001; McLaughlin, 2003). Tartışmalı konulara yer vermek öğretmen adaylarının hem kendi vatandaşlık yeterliklerinin hem de vatandaşlık eğitimi açısından mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi sağlanır (Ersoy, 2010).

Alanyazında, öğretmenlerin tartışmalı konulara derslerinde yer verme konusunda zorluklar yaşadıkları (Byford, Lennon ve Russell, 2009; Dean ve Joldoshalieva, 2007; Holden ve Hicks, 2007, Qulton et al., 2004; Wilson ve diğ., 2002) ve hizmet öncesi öğretmen eğitiminde tartışmalı konuların öğretime yeterli düzeyde yer verilmediği vurgulanmaktadır (Crowe ve Wilen, 2003; Hess, 2001). Birçok araştırma sonucu ise, öğretmen adaylarının kendilerini tartışmalı konuların öğretiminde yeterli görmediklerini, (Holden ve Hicks, 2007; Misco ve Patterson, 2007; Oulton ve diğ., 2004; Robbins ve diğ., 2003), öğrencilerin düzeyine uygun olarak ele alma konusunda bilgi ve beceri yetersizliği yaşadıklarını (Robbins ve diğ., 2003), zor konular yerine geri

dönüşüm gibi daha güvenli alanların öğretimini tercih ettikleri, bu konuların öğretiminde ailelerin tepkilerinden, öğrencilerin yanıtlarından çekindiklerini ve uygun öğretim stratejileri uygulama konusunda yeterli olmadıklarını (Holden ve Hicks, 2007) ortaya koymuştur. Bu sonuçlar bağlamında, öğretmen eğitiminde tartışmalı konuların öğretimine yeterli önem verilmediği söylenebilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde, tartışmalı konularla ilgili etkili bir tartışma gerçekleştirilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının tartışmaya katılımı sağlanmalıdır. Ancak, öğretmen adaylarını entelektüel, katılımcı ve verimli bir tartışma sürecine katmak ve bu süreçte onlara liderlik yapmak öğretmen eğitimcilerinin karşılaştığı zor görevlerdendir (Ezzedeen, 2008). Özellikle, siyasal okuryazarlık ve siyasal katılım düzeylerinin düşük olduğu toplumlarda öğrencileri sınıf ortamında tartışma sürecine katabilmek önemli bir sorundur. Ayrıca, sınıfta tartışmalı konulara yer verilmesini etkileyen birçok etmen olabilir. Alanyazında, seçilen konu, öğrencilerin kişisel özellikleri, akran etkileşimi, öğretmenlerin tutumları ve sınıf ikliminin tartışmalı konulara katılımı etkilediği belirtilmektedir. Öğrencilerin tartışmalı konuya ilişkin ilgileri (Ezzedeen, 2008; Hess ve Posselt, 2002), ön bilgileri (Larson, 2000; Wade, 1994; Weaver ve Qi, 2005), cinsiyeti (Haste ve Hogan, 2006; Larson, 2000; Mazzolini ve Maddison, 2002) ve yaşı (Larson, 2000; Weaver ve Qi, 2005) tartışmaya katılımında etkili olmaktadır. Ayrıca, sınıfın cinsiyet, etnik köken gibi demografik yapısındaki baskın gruplar baskın olmayan gruplara göre daha çok tartışmaya katılmaktadır (Howard, Zoeller ve Pratt, 2006; Lusk ve Weinberg, 1994). Tartışma sürecine katılımı etkileyen diğer bir etmen de akran etkileşimidir. Tartışmada, kimi öğrenciler arkadaşlık ilişkilerini tehlikeye atma korkusu yaşamaktadır (Fallahi, 2007; Hess ve Posselt, 2002; Hyde ve Ruth, 2002). Genelde, öğrencilerin sınıfta öğretmeni bir uzman olarak algılamaları ve onun görüşlerinin sorgulanamayacağını

düşünceleri tartışmaya katılımlarını engellemektedir (Lusk ve Weinberg, 1994; Weaver ve Qi, 2005). Tartışma sürecinde oluşturulacak olan açık ve diyaloga dayalı bir sınıf iklimi tartışmaya katılım sürecini olumlu etkilemektedir (Ehman, 1980; Wade, 1994).

Türkiye’de tartışmalı konuların öğretimine ilişkin yapılmış çalışma oldukça azdır (Ersoy, 2010; Yılmaz, 2009). Bu araştırma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımlarını etkileyen etmenleri belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarının hizmet öncesi Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Programının geliştirilmesine ve öğretmen eğitimcilerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin stratejiler geliştirmelerine katkı sağlaması beklenmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımı ile öğretmen adaylarının cinsiyeti, ailesinin gelir düzeyi ve eğitimi, yerleşim birimi, öğrenim gördüğü üniversite, sınıf ve mezun olduğu lise arasında bir ilişki var mıdır?
3. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu konuları tartışma sürecinin daha etkili olması için önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma karma yöntem olarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem, problemin çözümünde nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarını birlikte işe koşarak probleminin daha ayrıntılı incelenmesini ve daha zengin veri elde edilmesini sağlar (Creswell, 2007). Karma işlemi araştırmanın farklı aşamalarında ya da tüm aşamalarda yapılabilir. Bu çalışmada veri

toplama ve analiz süreçlerinde karma yöntem işe koşulmuştur. Böylece, öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenleri farklı boyutlarıyla daha ayrıntılı ve bütüncül olarak betimlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel paradigma çerçevesinde yapılanlar aşağıdaki başlıklarda açıklanmıştır.

Desen

Araştırma, genel tarama modelinden desenlenmiştir. Tarama desenleri, geçmişte yada var olan durumu yansıtan, betimsel araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Bu desene dayalı olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye’de 26 Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitimi Programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri 12 üniversiteden (Anadolu, Kastamonu, Pamukkale, Abant İzzet Baysal, Afyon Kocatepe, Marmara, Gazi, Dicle, Ondokuz Mayıs, Uşak, Dumlupınar ve Çukurova) katılan 1957 Sosyal Bilgiler öğretmen adayına yapılan anket ile toplanmıştır. Ankete katılan öğretmen adaylarının %45.9’u kız, %54.1’i erkektir. Öğretmen adaylarının %18.1’i birinci sınıf, %29.1’i ikinci sınıf, %33.3’ü üçüncü sınıf ve %19.5’i dördüncü sınıfta öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin %76’sı genel lise, %2’si mesleki teknik lise, %9.7’si Anadolu öğretmen lisesi ve %12.3’ü Anadolu ve Fen liselerinden mezundur. Öğretmen adaylarının ailesinin %18.5’i 500 TL altında, %46.6’sı 501 TL-1000 TL arasında, %23.5’i 1001 TL-1500 TL arasında ve %11.4’ü 1501 TL üzerinde gelir düzeyine sahiptir. Araştırmanın nitel verileri ise, 1217 Sosyal Bilgiler öğretmen adayının ankette yer alan bir açık uçlu soruya verdiği yanıtlarla toplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket ile toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşturulmuştur. Birinci bölümde, öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini içeren yedi soruya, ikinci bölümde öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenleri içeren 16 maddeye yer verilmiştir. Bu maddeler, ‘Kesinlikle katılıyorum’, ‘Katılıyorum’, ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Kesinlikle katılmıyorum’ olarak 5’li Likert biçiminde oluşturulmuştur. Üçüncü bölümde ise, “Medyada ve toplumda tartışılan konuları derslerinizde tartışırken tartışma sürecinin daha etkili olması için önerileriniz nelerdir?” biçiminde bir açık uçlu soru yer almıştır. Anket alanyazında belirtildiği biçimde, problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma olmak üzere dört aşamada geliştirilmiştir (Büyüköztürk, 2005; Creswell, 2007; Fowler, 2002). Araştırma probleminin ve maddelerin belirlenmesi sürecinde, alanyazında tartışmalı konular ile ilgili araştırmaların sonuçlarından ve 45 öğretmen adayının tartışmalı konulara ilişkin yazılı olarak alınan görüşlerinden yararlanılmıştır. Anket formunun kapsam geçerliği için, beşi Sosyal Bilgiler olmak üzere yedi alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda maddeler yeniden yazılarak düzenlenmiştir. Anket maddelerin anlaşılabilirliği ve güvenilirliği için 50 öğretmen adayına uygulanmış ve anlaşılamayan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca, anketin güvenilirliği için iki kontrol sorusu sorulmuştur. Kontrol sorularına göre, özensiz ve eksik doldurulan 124 anket değerlendirmeye alınmamıştır. Anket uygulaması 2008 yılı Mayıs-Haziran aylarında gerçekleştirilmiştir.

Ankette yer alan Likert tipi maddeler frekans ve yüzde biçiminde betimsel olarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel özellikleri ile tartışmalı konulara katılımı arasındaki ilişki bağımsız örneklem için ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Açık uçlu soruyla elde edilen

nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005) İçerik analizi, araştırmacı ve başka bir Sosyal Bilgiler uzmanı ile birlikte yapılmıştır. İki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak soruya verilen yanıtları kodlamışlar, daha sonra kodlamalarını karşılaştırıp kodları yeniden düzenlemiş, frekans sayılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Öğretmen adaylarının yazılı görüşlerinden alıntı yapılarak içerik analizinde ortaya çıkan temalar örneklendirilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Katılımını Etkileyen Etmenler

Öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler Tablo 1’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının tartışma sürecine katılımı, tartışılan konunun özelliğine, akran ilişkilerine ve öğretim elemanı tutumuna göre değişmektedir. Tartışılan konunun öğretmen adayının ilgisini çekmesi ve tartışılan konuda bilgi sahibi olması tartışmaya katılımını büyük ölçüde etkilemektedir. Öğretmen adayları tartışılan konu ilgisini çektiğinde (%92.2) tartışmaya katılırken tartışılan konuda yeterli bilgisi olmadığında (%79.4) tartışmaya katılmamaktadır. Toplumsal duyarlılığı yüksek olan hassas konuları tartışırken öğretmen adaylarının katılımı düşmektedir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı (%47.4) toplumsal uzlaşmanın zor olduğu konularda tartışmaya katılmamaktadır.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Katılımını Etkileyen Etmenler

Maddeler	N	Kesinlikle katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
		%	%	%	%	%
1 Tartışılan konu ilgimi çekerse konuşurum.	1955	55.4	36.8	3.6	2.7	1.5
2 Görüşlerimi açıklarken farklı görüşteki arkadaşlarımla ilişkilerimi bozmamak için konuşmam.	1884	6.6	13.4	16.5	39.8	23.8
3 Kendimi ifade etmekte zorlandığım için görüşlerimi açıklamam.	1893	5.4	11.3	10.4	41.1	31.8
4 Tartışılan konu hakkında yeterli bilgim olmadığında konuşmam.	1894	33.6	45.8	8.4	6.4	5.8
5 Düşüncelerimi hoş görmeyen arkadaşlarımla tartışmaya girmem.	1912	19.4	26.6	13.6	25.5	14.9
6 Öğretim elemanı ile aynı düşündüğümü hissettiğimde görüşlerimi rahatlıkla açıklarım.	1933	29.6	35.8	13.8	13.4	7.4
7 Tartışmalar kişiselleştirildiğinde görüşlerimi açıklamam.	1926	17.9	30.8	20.5	21.2	9.7
8 Konuşmak istediğim zaman söz hakkı almakta zorlanıyorum.	1909	6.5	15.1	8.6	41.7	27.9
9 Öğretim elemanının tartışılan konuda taraf olduğunu hissetsem bile görüşlerimi açıklarım.	1939	23.9	30.9	22.1	15.8	7.3
10 Öğretim elemanının beden diline göre düşüncelerimi açıklarım.	1928	7.6	27.4	20.8	31.1	13.1
11 Öğretim elemanı not verirken tarafsız olamaz düşüncesiyle görüşlerimi açıklamam.	1941	13.4	18.4	17.9	30.0	20.3
12 Tartışılan konu ders ile ilgili olmadığında konuşmak istemem.	1927	6.0	12.2	11.4	42.1	28.2
13 Tartışılan konu ile ilgili görüşlerim, çoğunluğun görüşleri ile çelişse bile görüşlerimi açıklarım.	1937	31.7	38.6	16.4	9.3	4.1
14 Toplumsal uzlaşmanın zor olduğu konularda görüşlerimi açıklamam.	1928	9.1	19.8	23.7	32.3	15.1
15 Bilimsel dayanakları olmayan konularda tartışmaya katılmam.	1938	10.0	20.4	22.0	34.7	12.8

16	Düşüncelerim nedeniyle etiketlenmekten çekindiğim için görüşlerimi açıklamam.	1946	7.7	13.5	14.9	40.3	23.7
----	---	------	-----	------	------	------	------

Sınıf ortamındaki akran ilişkileri öğretmen adaylarının tartışmaya katılımını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası sınıfta çoğunluğun görüşleri ile çelişse bile görüşlerini açıklarken (%70.3) ve düşüncelerinden dolayı etiketlenmekten çekinmezken (%64), yaklaşık yarısı düşüncelerini hoş görmeyen arkadaşları ile tartışmaya girmemekte (%40.5) ve tartışmalar kişiselleştirildiğinde görüşlerini açıklamamaktadır (%48.7). Bu sonuçlar, öğretmen adaylarının görüşleri çoğunluğun görüşleriyle çelişse bile görüşlerini açıklamaktan çekinmemesine karşın düşüncelerine hoşgörü göstermeyen akranları ile tartışmaktan kaçındıklarını göstermektedir.

Öğretim elemanın tutumu öğretmen adaylarının tartışmaya katılımını etkilemektedir. Öğretmen adayları öğretim elemanı ile aynı düşündüğünü hissettiğinde görüşlerini rahatlıkla açıklamaktadır (%65.4). Buna göre, öğretmen adaylarının yarısından çoğu, tartışma sürecinde öğretim elemanının görüşüne dikkat etmekte ve öğretim elemanını sınıfta bir otorite olarak algılamaktadır. Öğretmen adaylarının yarısından biraz fazlası da (%54.8) öğretim elemanının tartışılan konuda taraf olduğunu hissetmesine karşın görüşlerini açıklamaktadır. Buna göre, öğretmen adayları, öğretim elemanının tartışmada tarafsız olmadığını düşündüğünde tartışmaya daha az katılmaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının not kaygısı ve değerlendirme sürecinde öğretim elemanının tarafsız olamayacağını düşünmesi tartışmaya katılımlarını etkilemektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı öğretim elemanının not verirken tarafsızlığını koruyamayacağından endişelendiği için (%32.8) tartışmaya katılmamaktadır. ,

Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Katılımında Bireysel Özellikler

Öğretmen adaylarının tartışmalı konularda tartışmaya katılımı ile öğretmen adaylarının cinsiyeti, ailesinin gelir düzeyi, anne ve babasının eğitim durumu, yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim birimi, mezun olduğu lise türü, öğrenim gördüğü üniversite ve sınıf düzeyi arasında ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının tartışmaya katılımı cinsiyetine göre incelendiğinde, kız öğretmen adayları tartışılan konuya daha çok dikkat etmektedir. Tartışılan konuda yeterli bilgisi olmadığında, kız öğretmen adayları (%82.4) erkek öğretmen adaylarından (%76.8) ($X^2(2)=14.40$, $p<.05$) daha az katılım göstermektedir. Aynı zamanda toplumsal uzlaşmanın zor olduğu konularda da kız öğretmen adayları (%31.1) erkek öğretmen adaylarından (%26.9) daha az tartışmaya katılmaktadır ($X^2(2)=9.39$, $p<.05$). Erkek öğretmen adayları ise, tartışılan konudan daha çok akran ilişkilerine dikkat etmektedir. Erkek öğretmen adayları (%25), kız öğretmen adaylarına göre (%14.1) tartışma sürecinde arkadaşlarıyla ilişkilerini bozmamaya daha fazla dikkat etmektedir ($X^2(2)=38.22$, $p<.05$). Aynı zamanda, erkek öğretmen adayları (%48.6) kız öğretmen adaylarına göre (%43) düşüncelerini hoş görmeyen arkadaşları ile tartışmaya girmekten daha çok çekinmektedir ($X^2(2)=6.39$, $p<.05$). Bunun yanı sıra, erkek öğretmen adayları (%75.1) kız öğretmen adaylarına göre (%64.6), çoğunluğun görüşleri ile çelişse bile görüşlerini daha çok açıklayabilmektedir ($X^2(2)=29.74$, $p<.05$). Bununla birlikte erkek öğretmen adayları (%22.8) kız öğretmen adaylarına göre (%19.1) göre etiketlenmekten çekinmeden görüşlerini daha rahat açıklamaktadır ($X^2(2)=6.48$, $p<.05$). Ayrıca, erkek öğretmen adayları (%58.6) kız öğretmen adaylarına göre (%50.3) öğretim elemanının tartışılan konuda taraf olduğunu hissetse bile görüşlerini daha rahat açıklamaktadır ($X^2(2)=13.49$, $p<.05$). Bu sonuca göre, erkek öğretmen adayları çoğunluğun görüşlerine, öğretim elemanının görüşleri ile çelişse

bir kız öğretmen adaylarından görüşlerini daha rahat açıklamaktadır. Bu bulgu, erkeklerin toplumsal yaşamdaki rahat ve özgür tutumlarının tartışma sürecine yansıdığı biçimde söylenebilir. Öte yandan, erkek öğretmen adayları görüşlerini açıklamada daha rahat davranmalarına karşın arkadaşlık ilişkilerini bozmamaya kız öğretmen adaylarından daha çok dikkat etmektedir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya katılımı ile ailesinin gelir düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, ailesinin ekonomik geliri çok düşük olan öğretmen adayları (500 TL ve altı) öğretim elemanının not verirken tarafsızlığını koruyamayacağını düşünerek tartışmaya daha az katıldığını belirtmiştir ($X^2(6)=13.36$, $p<.05$). Bunun yanı sıra, öğretmen adayının söz hakkı alabilmesi ailesinin ekonomik durumuna göre de farklılaşmaktadır ($X^2(6)=23.15$, $p<.05$). Ailesinin ekonomik geliri 500 TL altı olan öğrenciler (%27.4), 501-1000 TL arasında olanlar (%23.4) ile 1001-1500 TL olanlar (%18.6) ve 1501 TL ve üzeri olanlardan (%12) daha az söz hakkı alabilmektedir. Bu bulgu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmen adaylarının başarılı olma ve gelecek kaygısını daha çok yaşadıkları için öğretim elemanının değerlendirme sürecindeki tutumundan daha çok etkilendiklerini ve ailenin gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin toplumda söz alma konusunda özgüvenlerinin arttığı biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya katılımı ile anne ve babasının eğitim durumu arasındaki ilişkiye bakıldığında, annesi okuryazar olmayan öğretmen adayları (%26) annesi yükseköğretim mezunu olanlara (%12.2) göre düşünceleri nedeniyle etiketlenmekten çekindiği için daha az katılım göstermektedir. Buna göre, annenin eğitim durumu yükseldikçe öğretmen adaylarının etiketlenmeden daha az çekindikleri görülmektedir ($X^2(8)=16.64$, $p<.05$). Bunun yanı sıra, annesi okuryazar olmayan öğretmen adayları (%50.6) annesi lisans ve lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmen adaylarına göre (%40.5) tartışmalar kişiselleştirildiğinde daha az katılım

göstermektedir ($X^2(8)=18.17$, $p<.05$). Ayrıca, annesi okuryazar olmayan öğretmen adayları tartışma sürecinde kendini ifade etmekte daha çok zorlanmaktadır ($X^2(8)=20.45$, $p<.05$). Benzer biçimde, babası okuryazar olmayan öğretmen adaylarının (%29.9), babası yükseköğretimden mezunu olanlara göre (%13.6) kendini ifade etmekte daha çok zorlandıkları ortaya çıkmıştır ($X^2(8)=19.79$, $p<.05$). Bu sonuç, öğretmen adaylarının annesinin ve babasının eğitim durumu yükseldikçe kendini daha rahat ifade edebildiğini ve tartışmaya daha çok katıldığını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya katılımı yaşamının çoğunluğunu geçirdiği yerleşim birimine göre incelendiğinde, köy (%39.3) ve kasaba (%39.9) gibi küçük yerleşim yerlerinde yaşamının çoğunluğunu geçiren öğretmen adaylarının ilçe (%35.2) kent (%32.1) gibi daha büyük yerleşim yerlerine göre tartışma sürecinde öğretim elemanının beden diline daha çok dikkat ettikleri görülmektedir ($X^2(6)=13.94$, $p<.05$). Ayrıca, yaşamının çoğunluğunu küçük yerleşim birimlerinde geçiren öğretmen adayları (köy %36.3, kasaba %36.6) büyük yerleşim birimlerinden gelenlere göre (ilçe %32.9, kent %28.2) öğretim elemanının not verirken tarafsızlığını koruyamayacağını düşündüğü için tartışmaya daha az katılmaktadır ($X^2(6)=14.17$, $p<.05$). Bununla birlikte, yaşamının çoğunluğunu küçük yerleşim birimlerinde geçirenler (köy %22.7, kasaba %19.7) büyük yerleşim birimlerinden geçirenler göre (ilçe %16.8, kent %13.5) kendini ifade etmekte daha fazla zorlanmaktadır ($X^2(6)=26.84$, $p<.05$). Bu sonuca göre, yaşamının çoğunluğunu küçük yerleşim birimlerinde geçiren öğretmen adaylarının tartışma sürecinde küçük yerleşim yerlerinin sosyo-kültürel özelliklerinin etkisinde kaldıkları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının tartışma sürecinde söz hakkı alabilmesi mezun olduğu lise türüne göre de farklılaşmaktadır ($X^2(6)=19.76$, $p<.05$). Meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının (%32.5), genel liseden (%23.4), Anadolu öğretmen lisesinden (%13.5) ve Fen lisesi

ve Anadolu lisesinden mezun olan (%16) öğretmen adaylarına göre daha az söz hakkı alabildiği görülmektedir. Bu sonuca göre, tartışmada söz hakkı alma konusunda meslek liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olanlara göre daha az istekli oldukları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi ve tartışmaya katılımı, öğrenim gördüğü üniversiteye göre değişmektedir. Kimi üniversitelerde öğretmen adayları düşüncelerinden dolayı etiketlenmekten çekindiklerinde ($X^2(22)=43.33$, $p<.05$), düşüncelerini hoş görmeyen arkadaşları olduğunda ($X^2(22)=56.15$, $p<.05$), çoğunluğa karşın görüşleri farklılaştığında ($X^2(22)=34.05$, $p<.05$) ve tartışmalar kişiselleştiğinde ($X^2(22)=38.22$, $p<.05$) tartışmaya daha az katılmaktadır. Ayrıca, öğretmen adayları, kimi üniversitelerdeki öğretim elemanlarının tartışılan konuda taraf olduğunu hissettiğinde ($X^2(22)=70.64$, $p<.05$) ve not verirken tarafsızlığını koruyamayacağını düşündüğünde ($X^2(22)=58.86$, $p<.05$) tartışmaya daha az katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, kimi üniversitelerde öğretmen adaylarının öğretim elemanının tarafsızlığı ve akranlarıyla ilişkileri konusunda kimi çekinceler yaşadıklarını düşündükleri için tartışmalı konulara ilişkin görüşlerini belirtmedikleri biçiminde değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının tartışmaya katılımı ile öğrenim görülen sınıf düzeyi arasındaki ilişkiye bakıldığında, birinci sınıf öğrencileri diğer sınıflara göre, düşüncelerinden dolayı etiketlenmekten çekindiği için tartışmaya daha az katılmakta ve öğretmen adaylarının sınıf düzeyi yükseldikçe etiketlenmekten çekinme oranının düştüğü görülmektedir ($X^2(6)=14.86$, $p<.05$). Tartışmada öğretmenin mimiklerine göre düşüncelerini açıklayan öğretmen adaylarının en yüksek oranı birinci sınıfta (%39.6,4) iken, en düşük oran üçüncü sınıftadır (%32,4). ($X^2(6)=16.82$, $p<.05$). Ayrıca, birinci sınıftaki öğrenciler (%27.7), ikinci sınıftaki (%24.1),

üçüncü sınıftaki (%19.1) ve dördüncü sınıftaki (%16.8) öğrencilere göre söz hakkı almakta daha fazla zorlanmakta ($X^2(6)=18.02$, $p<.05$) ve kendini daha az ifade edebilmektedir ($X^2(6)=23.34$, $p<.05$). Bu bulgular, birinci sınıftaki öğretmen adaylarının diğer sınıflara göre düşüncelerinden dolayı etiketlenmekten çekindiği, söz hakkı almakta ve kendini ifade etmekte zorlandığı için diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre tartışmaya daha az katıldıklarını belirtmiştir. Bu durum, ortaöğretim sürecindeki geleneksel eğitimin sonuçlarından biri olarak değerlendirilebilir. Ancak, sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının söz hakkı alma ve düşüncelerini ifade etme düzeyi artmaktadır. Ayrıca, üniversite birinci sınıf ile diğer sınıflar arasında fark olması ve bu farkın giderek yükselmesi öğretmen adaylarının düşüncelerini ifade etme konusunda yükseköğretimde gelişim gösterdikleri biçiminde değerlendirilebilir.

Öğretmen Adaylarının Tartışma Sürecine İlişkin Önerileri

Öğretmen adaylarının tartışma sürecinin daha etkili olması için önerileri Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının önerileri, 1) Tartışma ortamının özellikleri, 2) Tartışma stratejileri, 3) Tartışılan konunun özellikleri, 4) Öğretim elemanının tutumu ve 5) Öğretmen eğitim programında tartışmalı konuların yeri olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

Tartışma ortamının özelliğine ilişkin olarak öğretmen adaylarının belirttiği öneriler içinde, görüşlerine saygı duyulması ve düşüncelerin özgürce ifade edilmesi en çok vurgulananlar olmuştur. Tartışma sürecinde görüşlere saygıyı ve özgürlüğü vurgulayan öğretmen adayları “Öncelikle saygı, salt kendi düşüncesinin doğruluğunu savunan başkasının görüşlerine değer vermeyen insanların bulunduğu ortamda tutarlı bir demokrasi anlayışından söz edilemez” ve “Düşüncelerimi açıkça ifade ettiğim zaman öğretim görevlisi hoş görse dahi bazı kişi ve kurumların hoşuna gitmediği zaman bir etkiye maruz

kalabiliyoruz (tehdit, şantaj)” biçiminde düşüncelerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarının vurguladığı diğer nokta ise, etiketlenmeden ve yargılanmadan görüşlerini açıklayabilmedir. Bu konuda bir öğretmen adayı, “Tartışma tarafsız yapılmalı, ...cı, ...cu diye insanları bir gruba dahil etmek yerine herkese eşit söz hakkı verilmeli, bir taraf savunulurken diğer taraf yerden yere vurulmamalı” biçiminde yazmıştır. Konuşma dilinin kırıcı olmamasını belirten öğretmen adaylarından biri ise, görüşlerini şöyle açıklamıştır:

Kırıcı ve tahakkümpere davranışlardan kaçınılmalı ki farklı görüşler kolayca ifade edilebilsin. Taraftar bulunmaya çalışılmamalı, kişi doğru bildiğini yalnız kalacağını bilse bile dürüstçe samimi bir biçimde görüşlerini savunmalıyız. Ayrıca, ikna olmaya açık olmayız. Belki de bildiklerimiz değişebilecek niteliktedir. Çeşitliliğe ve farklı görüşlere saygılı olmalıyız.

Tartışma stratejilerine ilişkin olarak öğretmen adayları, öncelikle tartışılan konu hakkında öğrencilerin ön bilgilerinin olması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun için, tartışılacak konunun tartışılmadan önce araştırılmasını, öğretim elemanının konuyla ilgili bilgi vermesini ve konuyla ilgili özel kavramların açıklanmasını önermiştir. Bu konuda bir öğretmen adayı görüşlerini “Öncelikle, okumak bilgi sahibi olmak gerekir. Bir konu hakkında ne kadar çok bilgi edinilirse tartışma da o kadar iyi geçer. Gerçekten bir şey biliyorsak tartışmaya girmeliyiz” biçiminde ifade etmiştir. İkinci olarak, öğretmen adayları tartışma sürecinde konuyla ilgili bilimsel bilgi ve kanıtlar kullanılmasını ve temel kavramların anlamları konusunda uzlaşma sağlanmasını önermiştir. Öğretmen adayları görüşlerini “Kavram kargaşaları ortadan kaldırılmalı, bir kavrama herkes her istediği anlamı yüklememeli. Örneğin ılımlı İslam ne demek herkes aynı şeyi anlamalı”, “O konu hakkında genel bir bilgi verilmeli, çünkü herkes her haberden ya da tartışılan konuda haberdar

olmayabilir. Benzer olaylar önceden yaşanmışsa örnekler verilebilir” ve “Bilimsel dayanağı olmayan ispatlanmamış konuların geniş bir biçimde araştırma yapılmamış bilgilerden söz edilmemesi gerekir” cümleleri ile belirtmiştir. Öğretmen adaylarının diğer bir önerisi ise, konuyla ilgili tüm farklı görüşlerin ortaya konulması ve konunun geniş bir bakış açısı ile ele alınmasıdır. Bir öğretmen adayı bu konuda şunları yazmıştır: “Herkes düşünmesi sorulmalı, bazen çok suskun olarak tanıdığımız kişilerin çok güzel düşüncelere sahip olduğunu gördüğümüzde o zaman hayretler içinde kalabiliyoruz. Tartışma ortamında çok çeşitliliğe ihtiyaç var. Tartışma birkaç kişinin etrafında şekillenmemeli”. Bunun yanı sıra, öğretmen adayları konuyla ilgili geçmiş yaşantılardan ve günlük yaşamdan somut örnekler verilmesi, tartışılan konunun amaçlarının açıklanıp sınırlarının belirlenmesi, tartışılan konuların kişiselleştirilmemesi, kurumlar ya da kişilerin değil düşüncelerin tartışılması, tartışma sürecine sınıftaki herkesin katılımının sağlanması biçiminde öneriler getirmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Tartışma Sürecine İlişkin Önerileri

Öneriler	f
Tartışma ortamının özellikleri	
Saygı	791
Özgürlük	362
Eşit söz hakkı	206
Önyargı ve tarafsızlık	212
Etkili iletişim	205
Yargılamama ve baskı kurmama	157
Etkili dinleme	74
Diyaloga açık olma	41
Tartışma stratejileri	
Hazırlık (ön bilgi)	338
Bilimsel kanıtlar kullanma	158
Tüm görüşleri ortaya çıkarma	142
Somut örnekler verme	116
Katılım sağlama	114
Çözüm belirleme	90
Önemli fikirleri tartışma	73
Konunun sınırlarını belirleme	70
Görsel materyaller kullanma	49
Tartışma ilkelerini belirleme	25
Yeterli zaman verme	16
Grup tartışması yapma	8
Tartışılan konunun özellikleri	
İlgi çeken konular	111
Eğitimsel yararı olan konular	50
Ders konuları ile ilişkili konular	25
Hassas olmayan konular	17
Öğretim elemanının tutumu	
Tartışmada tarafsızlık	288
Not vermede tarafsızlık	90
Kendi gibi düşünmeye zorlama	81
Tartışmayı kontrol etme	72
Öğretim elemanı öğrencilerini iyi tanımalı	4
Programda yer verme	
Her derste yer verilmeli	66
Ayrı bir ders saati olmalı	13
Bu konulara okulda yer verilmemeli	10

Tartışılan konuya ilişkin olarak öğretmen adayları, ilgilerini çeken, eğitimle ve ders içeriğiyle ilişkili konuların tartışılmasını istemiştir. Öğretmen adayları medyada birçok magazinsel konunun tartışıldığını, bunların derslerde tartışılmasının etkili olmadığını belirtmektedir. Bu konuda bir öğretmen adayı “Tartışılan konu, güncel bir konu olması gerekir. Bunun yanında ilginç ve öğrencinin dikkatini çekecek konu olmalı” diyerek konunun ilgilerini çekmesi gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğretmen adayları toplumda hassas olan konuların sınıf ortamında tartışılmaması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuda bir öğretmen adayı “Vatan, millet, bayrak ve din ile ilgili konularda bunlara zarar verecek konumda olan kişilerin susturulması ve bu konulardan taviz verilmemesi gerekir” diyerek hassas konuların tartışılmasının doğru olmayacağını ifade etmiştir. Bunların yanısıra bazı öğretmen adayları konuların derste gelişigüzel tartışılmamasını ders konusuyla ilişkilendirilerek tartışılmasını istemiştir. Bir öğretmen adayının bu konudaki önerisi şöyledir:

Öncelikle tartışılan konunun önemine dikkat edilmeli. Öğrencilere bir faydası dokunmayacaksa gereksiz yere bir uğraş verilmemelidir. Dersin konusuyla uyumlu hale getirilebilir. Örneğin küresel ısınma söz konusu ise bunu coğrafya dersiyle ilişkilendirilmesini sağlamalıyız. Günün tartışma konusu tarihi olaylar ise tarih dersiyle ilişkilendirmeli.

Öğretim elamanının tutumuna ilişkin olarak öğretmen adayları, en çok öğretim elamanının tarafsız olmasını ve tüm görüşlere eşit uzaklıkta durmasını önermiştir. Bu konuda öğretmen adaylarından biri “Öğretim görevlisi taraf olduğu düşünceyi belli ettiğinde öğrencide öğretim görevlisinin düşüncesi doğrultusunda yorum yapar bu da verimli olmaz” diyerek görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmen adayları öğretim elamanının öğrencileri kendi

gibi düşünmeye zorlamamasını ve öğretmen adaylarına kendi görüşlerini kabul ettirmeye çalışmamasını vurgulamıştır. Bir öğretmen adayı bu konuda “Öncelikle dersin hocası kendi görüşünü dikte ederek sunma biçiminden vazgeçmeli. Benim pek sık karşılaştığım gibi, dersin hocası öğrenci bir şeyler söylerken sözünü kesip onun düşüncelerini değersiz gibi görme davranışından vazgeçmeli” diyerek görüşlerini açıklamıştır. Bazı öğretmen adayları, öğretim elemanının not verirken tarafsız olmasını önermiştir: Bir öğretmen adayı “Çoğu arkadaşımız görüşleri yüzünden öğretim elemanı tarafından notlarına yansıtılacağını düşündüğünden rahatça tartışmaya giremiyorlar” diyerek kaygılarını dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının tartışmalı konulara öğretmen eğitim programlarında yer verilmesine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Kimi öğretmen adayları öğretmen eğitim programında tartışmalı konulara yeterli düzeyde yer verilmediğini ve daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu öğretmen adaylarına göre, her derste tartışmalı konulara yer verilmeli ya da ayrı bir ders olarak yer almalıdır. Böyle düşünen öğretmen adayları görüşlerini “Derslerde bu konular açılıp günlük olaylarla ilgili öğrencilerin fikirleri sorulmalı. En azından 5-10 dakika bu konulara ayrılmalı” ve “Bunun için ayrı bir ders saati konulabilir. Güncel konular bu derste münazara edilerek diğer öğrencilerin de derse katılması sağlanabilir” diyerek açıklamıştır. Kimi öğretmen adayları da derslerde tartışmalı konulara yer verilmemesini önermişlerdir. Bu öğretmen adayları derste tartışmalı konular açıldığında ders konusunun işlenemediğini belirtmiştir. Böyle düşünen öğretmen adayları “Ben eğitimcinin derste tek taraflı politika konuşmasına karşıyım. Hatta bazı derslerde bu dersin konusundan daha önemli hale geliyor” ve “Tartışmalar yapıldığında ufumuz daha çok açılır ama toplumda büyük bir sorun olan konular tartışıldığında derslerde polemik olabilir. O yüzden tartışmalar yersiz” diye görüşlerini açıklamıştır.

Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları ilgilerini çeken, yeterli bilgi sahibi oldukları ve derslerle ilgili olduğunu düşündükleri konularda tartışmaya daha çok katılırken toplumsal duyarlılığı yüksek olan hassas konularda daha az katılım göstermektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının hassas konuları rahatlıkla tartışmadıklarını ortaya koymaktadır. Alanyazında, araştırmanın bu sonucuyla benzerlik gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır (Ersoy, 2010; Hess ve Posselt, 2002; Hyde ve Ruth, 2002; Larson, 2000; McCully, 2006; Stradling, 1984; Wade, 1994). Bu durumda öğretim elemanları, öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını artırmak için, ders sürecinde ele alacağı tartışmalı konuları ders programına uygun olarak öğretmen adayları ile belirleyebilir ve öğretmen adaylarının tartışma yeterliklerini geliştirdikten sonra hassas konuların tartışılmasına yer verebilirler.

Araştırmada öğretmen adaylarının tartışmaya katılımında sınıf atmosferinin etkili olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı, görüşlerine saygı gösterilmediğinde, tartışmalar kişiselleştiğinde ve yargılanma, etiketlenme ile karşılaştıklarında tartışmaya katılmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuç, sınıf ikliminin saygı ve hoşgörü üzerine dayanmasının önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öğretim elemanları saygı ve hoşgörüyü sağlayacak bir sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bunun için tartışma ilkelerinin tartışma öncesinde öğretmen adayları ile birlikte belirlenmesi işlevsel olabilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yarıdan fazlası, düşünceleri öğretim elemanının görüşüyle aynı olduğunda görüşlerini daha rahat açıkladığını belirtmiştir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını sınıfta bir uzman olarak kabul ettikleri söylenebilir. Benzer sonuçlar farklı araştırmalarda da bulunmuştur (Lusk ve Weinberg, 1994; Weaver ve Qi, 2005). Ancak, bu araştırmada düşük not alma ve ders geçme kaygısı gibi öğretmen adaylarını etkileyen farklı bir boyut ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları,

öğretmen adaylarının bu kaygısını gidermek ve tartışmaya katılımını artırmak için, değerlendirme sürecinde tarafsızlık ilkesine dikkat edebilir ve öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine katılımını sağlayabilirler.

Öğretmen adaylarının bireysel özellikleri ve tartışmaya katılımı açısından öne çıkan bulgulardan biri, bayan öğretmen adayları toplumsal uzlaşmanın zor olduğu hassas konularda erkek öğretmen adaylarına göre tartışmaya daha az katılmasıdır. Bu durumda, kız öğretmen adayları çatışmalı durumlardan hoşlanmamakta ve düşüncelerini belirtmekten çekinmektedir. Erkek öğretmen adaylarının, çoğunluğun görüşleriyle çeliştiğinde bile etiketlenmekten çekinmeden görüşlerini açıklamaları tartışmada daha rahat ve özgür hareket ettiklerini göstermektedir. Ancak, erkek öğretmen adaylarının tartışmada arkadaşlarıyla ilişkilerinin bozulmamasına daha çok dikkat ettikleri saptanmıştır. Hess ve Posselt'in (2002) araştırmasında da erkek öğrencilerin tartışmaya katılmada akran ilişkisinden daha çok etkilendiği bulunmuştur. Kızların tartışma sürecinde daha çekimser davranmaları onlara yüklenen toplumsal rollerinden kaynaklanabilir. Öğretim elemanları kız öğretmen adaylarının bu özelliklerini bilmeli, katılımlarını sağlayacak önlemler almalıdır.

Araştırma sonuçlarında, sosyo-ekonomik geliri ve eğitim düzeyi düşük ailelerden ve küçük yerleşim birimlerinden gelen, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının tartışmaya daha az katılma konusunda ortak özellikler gösterdiği görülmektedir. Bu öğretmen adayları, özellikle kendini ifade etme ve söz hakkı alma konusunda sıkıntılar yaşamakta, öğretim elemanının tutumundan ve görüşlerinden daha fazla etkilenmekte ve daha çok not kaygısı yaşamaktadır. Bu durum, öğretmen adaylarının bireysel özellikleri arasındaki ilişkiliyle açıklanabilir. Genelde, ekonomik düzeyi düşük ailelerin, eğitim düzeyinin de düşük olduğu ve küçük yerleşim birimlerinde ikamet ettikleri ve meslek lisesi öğrencilerinin düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip

ailelerden geldikleri söylenebilir. Bu öğretmen adaylarının tartışmaya daha az katılması, küçük yerleşim yerlerindeki geleneksel ve sosyo-kültürel yapının etkisi, ataerkil aile yapısı, gelecek kaygısının yüksek olması ve özgüven eksikliği gibi birçok nedenden kaynaklanabilir. Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının tartışmaya daha fazla katılımını sağlamak için, öncelikle öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini bilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğretim elemanları öğretmen adaylarını tartışmaya katılmada cesaretlendirmeli ve onların özgüvenlerini geliştiren etkinlikler yapmalıdır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise, öğretmen adaylarının görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi öğrenim gördüğü üniversiteye göre değişmesidir. Bu durum, üniversitelerin genel sosyo-kültürel yapısı ve öğretim elemanının sınıftaki tutumu olmak üzere iki boyutta incelenebilir. Bir öğretmen adayının yazılı görüşünde ‘Düşüncelerimi açıkça ifade ettiğim zaman öğretim görevlisi hoşgörse dahi bazı kişi ve kurumların hoşuna gitmediği zaman bir etkiye maruz kalabiliyoruz (tehdit, şantaj)’ diyerek sınıf dışından gelebilecek akran baskısına dikkat çekmiştir. Kimi üniversitelerde akran baskısının sınıf içindeki tartışmaları olumsuz etkilediği görülmektedir. Bir diğer etken öğretim elemanının sınıf içindeki tutumudur. Kimi üniversitelerde öğretmen adayları, öğretim elemanlarının tartışmalı konulara derslerinde yer vermekten kaçındığını, konu açıldığında kapatmaya çalıştığını ya da tarafsız olamadığını dile getirmişlerdir. Öğretim elemanı kaynaklı bu etkenler tartışma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Buna karşın araştırmada, öğrenim görülen sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının tartışma sürecine katılımlarının artması, onların üniversite ortamında tartışmalı konulara katılım becerilerinin geliştiğini gösteren önemli bir sonuçtur. Alanyazında, tartışmalı konuların vatandaşlık eğitiminin önemli bir parçası olduğu kabul edilmekte (NCSS, 1992; QCA, 1998) ve bu konuların öğretime ilişkin birçok çalışma yapılmaktadır. Bu araştırma, öğretmen adaylarının tartışmalı

konulara katılımlarını etkileyen etmenleri öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlemeye çalışmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda öğretmen eğitimcilerinin görüşleri alınabilir. Ayrıca, sınıfta tartışma süreci ve bu sürece öğretmen adaylarının katılımı gözleme dayalı olarak nitel araştırma yaklaşımı ile incelenebilir.

Kaynakça/References

- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 133-151.
- Byford, J., Lennon, S., ve Russell, W. B. (2009). Teaching controversial issues in the social studies: A research study of high school teachers. *The Clearing House*, 82, 165-170.
- Creswell, J. W. (2007). *Educational research* (2nd ed.). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Crowe, A. R., ve Wilen, W. (2003). Teaching prospective social studies teacher to use issues-based discussion in their secondary social studies classrooms. *The International Social Studies Forum*, 3, 303-305.
- Dean, B., ve Joldoshalieva, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues. In H. Claire & C. Holden, (Eds.), *The challenge of teaching controversial issues*. (pp. 175-187). USA: Trentham Books.
- Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Edt). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s.15-46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dube, O. (2009). Addressing current controversial issues through the Social Studies curriculum: Making Social Studies come alive. *European Journal of Educational Studies*, 1, 25-34.
- Ehman, L. H. (1980). Change in high school students' political attitudes as a function of social studies classroom climate. *American Educational Research Journal*, 17, 253-265.
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26, 323-334.
- Fowler, F. J. (2002). *Survey research methods*. (3rd ed). USA: Sage Publications.

- Ezzedeen, S. R. (2008). Facilitating class discussions around current and controversial issues: Ten recommendations for teachers. *College Teaching*, 56, 230-236.
- Fallahi, C. R. (2007). Using debate in helping students discuss controversial topics. *Journal of College Teaching & Learning*, 4, 83-97.
- Hand, M., ve Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44, 614-629.
- Harwood, A. M., ve Hahn, C. L. (1990). Controversial issues in the classroom. (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED327453).
- Haste, H., ve Hogan, H. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: Young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education*, 35, 473-493.
- Healey, R. L. (2012). The power of debate: Reflections on the potential of for engaging students in critical thinking about controversial geographical topics. *Journal of Geography in Higher Education*, 36, 239-257.
- Hess, D. (2001). Teaching do public controversy in a democracy? İçinde J. J. Patrick & S. Robert (Eds.), *Principles and practices of democracy in the education of social studies teacher: Civic learning in teacher education* (pp. 87-110). (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED460064).
- Hess, D., ve Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17, 283-314.
- Holden, C., ve Hicks, D. (2007). Making global connections. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.

- Holden, C. (2002). Teaching the tricky bits: Topical, political and controversial issues. *Education*, 3, 17-23.
- Howard, J., Zoeller, A., ve Pratt, Y. (2006). Students' race and participation in sociology classroom discussion: A preliminary investigation. *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 5, 14-38.
- Hyde, C. A., ve Ruth, B. J. (2002). Multicultural content and class participation: Do students self-censor? *Journal of Social Work Education*, 38, 241-256.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Larson, B. E. (2000). Influences on social studies teachers' use of classroom discussion. *The Clearing House*, 73, 174-181.
- Levinson, R. (2006) Towards a theoretical framework for teaching controversial socio-scientific issues, *International Journal of Science Education*, 28, 1201–1224.
- Lusk, A. B., ve Weinberg, A. S. (1994). Discussing controversial topics in the classroom: Creating a context for learning. *Teaching Sociology*, 22, 301-308.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2002). Does gender influence discussion forum participation in online education? ASCILITE 2002 conference proceedings. Retrieved October, 03, 2009 from <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/134.pdf>
- McBee, R. H. (1996). Can controversial issues be taught in the early years? The answer is yes. *Social Education*, 60, 38-41.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: A northern Irish experience. *Educational Review*, 58, 51-65.

- McLaughlin, T. (2003). Teaching controversial issues in citizenship education. İçinde A. Locyer, B. Crick ve J. Annette. (Eds.) *Education for democratic citizenship: Issues of theory and practice*. (pp. 149-161). USA: Asgate Publishing Company.
- Miles, M. B., ve Huberman, M. A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- Misco, T., ve Patterson, N. C. (2007). A study of pre-service teachers' conceptualizations of academic freedom and controversial issues. *Theory and Research in Social Education*, 35, 520-550.
- National Council for Social Studies. [NCSS] (1992). *A vision of powerful teaching and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy*. Retrieved August, 01, 2006, from <http://www.socialstudies.org/positions/powerful>
- Neal, L. (2013). From classroom to controversy: conflict in the teaching of religion. *Teaching Theology ve Religion*, 16, 66-75.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., ve Grace, M. (2004). Controversial issues teachers attitudes and practice in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30, 489-507.
- Oxfam House. (2006). Global citizenship guides: teaching controversial issues. Retrieved May, 15, 2008, from www.oxfam.org.uk/publications.
- Qualifications and Curriculum Authority. [QCA] (1998) Education for citizenship and the teaching of democracy in schools Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. ve Grace, M. (2004). Controversial issues teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education, *Oxford Review of Education*, 30, 489-507.
- Öztürk, C., ve Dilek, D. (2002). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. İçinde C.

- Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (s. 47-81). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Payne, B. K. ve Gainey, R.R. (2000). Understanding and developing controversial issues in college courses. *Journal of Criminal Justice Education, 51*, 51-57.
- Rambosk, P. D. (2011). Florida Pre-Service Teachers' and their Attitude towards the use of Controversial Issues. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 2134. Retrieved May, 10, 2013, from <http://diginole.lib.fsu.edu>.
- Robbins, M., Francis, L., ve Elliot, E. (2003). Attitudes towards education for global citizenship among trainee teachers. *Research in Education, 69*, 93-98.
- Rola, K. (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education, 34*, 67-100.
- Smith, A. M. ve Lennon, S. (2011). Preparing student teachers to address complex learning and controversy with middle grades students. *International Journal of Progressive Education, 7*, 33-51.
- Solomon, J. (1992). The Classroom Discussion of Science-Based Social Issues Presented on Television: Knowledge, attitudes and values. *International Journal of Science Education, 14*, 431-444.
- Sönmez, V. (1998). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review, 36*, 121-129.
- Weaver, R. R., ve Qi, J. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *Journal of Higher Education, 76*, 570-601.

- Wade, R. C. (1994). Teacher education students' views on class discussion: Implications for fostering critical reflection. *Teaching and Teacher Education*, 10, 231-243
- Wilson, E. K., Hass, M. E., Lauglin, M. A. ve Sunal, C. S. (2002). Teacher's perspectives on incorporating current controversial issues into the social studies curriculum. *The International Social Studies Forum*, 2, 31-45.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konular hakkındaki görüşleri. I. Uluslararası Avrupa Birliği, demokrasi, vatandaşlık eğitimi sempozyumu bildiri kitabı içinde (ss. 290-300). Uşak Üniversitesi (28-30 Mayıs). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zembylas, M., ve Froso, K. (2012). The teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *The Theory and Research in Social Education*, 40, 107-133.