

A Review of the Deliberative Teaching Approach

Meltem Yalın Uçar¹ Melek Dönmez Yapucuoğlu²

To cite this article:

Yalın Uçar, M. ve Dönmez Yapucuoğlu, M. (2021). Müzakareci öğretim yaklaşımına ilişkin bir derleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 821-840. doi: 10.30900/kafkasegt.955309

Review article

Received:21.06.2021


Accepted:29.12.2021

Abstract

This study describes the definition of the deliberative approach, its historical development, the practices of deliberative democracy and deliberative pedagogy, its applications in higher education and teacher training processes. Deliberation and deliberative approaches have been applied in many fields from politics to economics, from education to marketing. Unlike discussion and dialogue, which exchanges ideas between different perspectives, negotiation enables confrontation with difficult changes through reflection on alternatives and ultimately making choices. Individual choices made as a result of discussions within the group serve to develop affective behaviors as well as metacognition. The deliberative approach also serves individual awareness in particular and social consensus in general. The deliberative approach differs from other teaching approaches in terms of reconsidering education demands and processes at all levels with the effect of globalization and pandemic, prioritizing the universal perspective, requiring multiculturalism, multilingualism, tolerance to different views and approaches, and serving social-emotional learning. Further, the fact that it was prioritized in the last quarter century reveals its originality. Therefore, in the deliberative democracy process, while citizens are negotiating certain issues or decisions, it provides to have more information about the issues, to respect opposing views and to use more public arguments. Especially, the deliberative teaching approach, which is thought to have positive effects on the social structuring of the multiplier effect and formed as a result of its use in the teacher education process, has been tried to be structured theoretically in this study. This study was carried out with the literature review method and the themes obtained as a result of the qualitative descriptive method were expressed as the deliberative approach, deliberation, deliberative democracy, deliberative pedagogy, deliberative curriculum, deliberative approach in higher education and deliberative approach in teacher education and deliberative teaching approach within the framework of historical development. As a result of the literature review, it has been concluded that the deliberative teaching approach can be used effectively in formal learning environments and can be used effectively in the process of raising individuals with a democratic perspective and in the process of democratic society formation.

Keywords: Deliberation, deliberative teaching approach, deliberative democracy, deliberative pedagogy.

¹  Corresponding Author, Associate Professor, myalinuc@gmail.com, Aydın Adnan Menderes University, Educational Faculty, Turkey

²  Research Assistant, Süleyman Demirel University, Educational Faculty, Turkey

Müzakereci Öğretim Yaklaşımına İlişkin Bir Derleme

Meltem Yalın Uçar¹ Melek Dönmez Yapucuoğlu²

Atıf:

Yalın Uçar, M. ve Dönmez Yapucuoğlu, M. (2021). Müzakereci öğretim yaklaşımına ilişkin bir derleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 821-840. doi: 10.30900/kafkasegt.955309

Derleme Makalesi

Geliş Tarihi:21.06.2021


Kabul Tarihi:29.12.2021

Öz

Bu çalışma, müzakereci yaklaşımın tanımını, tarihsel gelişimini, müzakereci demokrasi ve müzakereci pedagoji uygulamaları ile yükseköğretim ve öğretmen yetiştirme süreçlerindeki uygulamalarını betimlemiştir. Müzakere ve müzakereci yaklaşımlar, siyasetten ekonomiye, eğitimden pazarlamaya kadar birçok alanda uygulanmıştır. Müzakere, farklı bakış açıları arasında fikir alışverişi olan tartışma ve diyaloglardan farklı olarak, alternatiflerin derinlemesine düşünülmesi ve nihayetinde seçimler yapılması yoluyla zor olan değişimlerle yüzleşmeyi sağlamaktadır. Grup içerisinde gerçekleşen tartışmalar sonucunda yapılan bireysel seçimler, biliş ötesi ile birlikte duyuşsal davranışların da gelişmesine katkı sağlamaktadır. Müzakereci yaklaşım, özeldir bireysel farkındalığa, genelde toplumsal uzlaşıya hizmet etmektedir. Aynı şekilde müzakereci yaklaşım, küreselleşmenin ve pandeminin etkisiyle her düzeydeki eğitim talepleri ve sürecin yeniden ele alınması, evrensel perspektifi öncelmesi, çok kültürlülüğe, çok dilliliğe, farklı görüş ve yaklaşımlara toleranslı olmayı gerektirmesi ve son çeyrek yüzyılda sosyal-duygusal öğrenmeye hizmet etmesi açısından diğer öğretim yaklaşımlarından ayrılarak özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Dolayısıyla müzakereci demokrasi sürecinde, vatandaşlar belirli konu veya kararları müzakere ederken, konular hakkında daha fazla bilgi sahibi olmayı, karşıt görüşlere saygı duymayı ve daha fazla kamusal argümanlar kullanmayı sağlamaktadır. Özellikle, öğretmen eğitimi sürecinde kullanılması sonucunda oluşan çarpan etkisinin, toplumsal yapılanmaya olumlu etkileri olacağı düşünülen müzakereci öğretim yaklaşımı, bu çalışmada kuramsal olarak yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu süreç, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiş olup, nitel betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve yedi ayrı tema elde edilmiştir. Bu temalar; *tarihsel gelişim çerçevesinde müzakereci yaklaşım, müzakere, müzakereci demokrasi, müzakereci pedagoji, müzakereci eğitim programları, yükseköğretimde müzakereci yaklaşım ve öğretmen eğitiminde müzakereci yaklaşım* olarak ifade edilmiştir. Literatür taraması sonucunda, müzakereci öğretim yaklaşımının, formal öğrenme ortamlarında etkili olarak kullanılabildiği, demokratik perspektife sahip bireylerin yetiştirilmesine ve demokratik toplum oluşumu sürecinde etkili olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzakere, müzakereci öğretim yaklaşımı, müzakereci demokrasi, müzakereci pedagoji

¹  Sorumlu Yazar, Doçent Doktor, myalinuc@gmail.com, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

²  Araştırma Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Giriş

Gelişen ve değişen dünya düzeninde her geçen gün çeşitli ihtiyaçlar ortaya çıkmakta ve bu ihtiyaçlara çeşitli yollarla cevap aranmaya ve cevap verilmeye çalışılmaktadır. Dünya genelinde iş, eğitim, savaş, yaşam tercihi, ekonomi, pandemi, zorunlu göçler ve hızla gelişen teknoloji ile birlikte insanlar, doğdukları coğrafyalardan daha farklı yerlerde yaşamaya başlamış ve kültürleri çeşitlendirmiş ve bu çeşitlendirmeler özellikle Türkiye de ivme kazanmıştır. Söz konusu süreçte, farklı ülke ve kültürlerden bireyler bir araya gelerek hizmet, mal veya bilgi alışverişinde bulunmuş ve farklı kültürlerle birlikte dinamik yapılar oluşturmuş ve oluşturmaya da devam etmiştir. Küreselleşme olarak adlandırılan bu süreçte, çeşitli kültürlerden bireyler, tek bir çatı altında yaşamaya başlamış (Doytcheva, 2009) ve global perspektifte bir araya gelen birey ve vatandaşlar, yaşadıkları toplumun birer gözlemcisi olmaktan çıkarak çeşitlenen toplumsal yapının birer bileşeni olarak yeri ve zamanı geldiğinde söz sahibi olmak istemişlerdir. Bu nedenle toplumu ilgilendiren konularda, kendini vatandaş olarak tanımlayan bireyler, karar verme sürecinde yer almak istemişlerdir (Banks, 2001). Bunun yanında, küreselleşme sonucunda farklı kültürel özelliklere sahip bireylerin, doğası gereği farklı görüş ve yaklaşımlara sahip olmaları nedeniyle birbirlerine karşı hoşgörülü olmaları, birbirlerini kabul etmeleri ve birbirlerine duyarlı yaklaşım sergilemeleri gerekmektedir (Dewey, 1957). Tam da bu bağlamda, eğitsel sorumlulukların gerçekleştirilmesi sürecinde “müzakereci demokrasi” ya da “müzakereci yaklaşım” gibi etkili olarak kullanılabilir değişken ya da katalizörlere ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu ihtiyacın karşılanmasında, “müzakereci öğretim” gibi bilimsel temelli yaklaşımların kullanılması sonucunda, demokrasi kültürünün geliştirilmesi, empati, hoşgörü, koşulsuz kabul gibi bilişsel ve ağırlıklı olarak duyuşsal davranışların geliştirilmesinde kullanılabilir önemli öğretim yaklaşımı olduğu düşünülmektedir.

Müzakereci yaklaşımlar; bilinçli tüketiciler ve ilgili paydaşları, politika yapıcılar ve şekillendiricileri, siyasi ve kurumsal karar alma süreçlerini kapsamaktadır (Cornwall ve Gaventa, 2000). Böylece, müzakereci yaklaşımlar “yerel ve küresel paydaşlara fayda sağlayan yapıcı bir katılım biçimi” olarak ele alınan geniş bir perspektife sahiptir (Ozanne, Corus ve Saatcioğlu, 2009). Öyle ki, müzakereci yaklaşımlar, iddiaların açık olarak dile getirilebildiği ve tartışılabildiği çok yönlü olarak sosyal alana karışmış, çeşitli bileşen ve paydaşları olan bir alan olarak ele alınmaktadır.

Müzakerenin ve müzakereci yaklaşımların kullanımı, siyasetten ekonomiye, eğitimden pazarlamaya, birçok alanda uygulamaya konulmuştur. Örneğin, siyasal anlamda katılımcıların farklı geçmiş, görüş ve ilgi alanlarına sahip olduğu bir ortamda, kamu hizmetlerinin üretilerek toplumsal bir bütünlüğün sağlanması ve demokratik kültürün müzakereci yöntemlerle oluşturulması (Erat ve Kaçer, 2014) ya da, bilim insanlarının karar alma süreçlerinin iyileştirilmesinde, en etkili yollardan birinin de “kamusal müzakere” olduğu düşünülmektedir. Aslında, müzakereci yaklaşım ve uygulamaları, bilinçli bir şekilde ister profesyonel, isterse farkında olmaksızın, yaşamın birçok alanında aktif bir biçimde kullanılmaktadır.

Müzakereci yaklaşım, kullanıldığı uygulama alanlarından biri de politikadır. Özellikle, vatandaşların kamusal karar alma sürecine müzakereci olarak katılması, politik uygulamaların başında yer almaktadır (Chwalisz, 2019). Bilhassa demokratik karar alma sürecinde kullanılan müzakereci yaklaşım, demokrasinin kaynaklarını müzakere ederek keşfetmeye yönelik uygulamalar olarak açıklanmaktadır. Bu süreçte OECD (2017), demokrasiyi desteklemek amacıyla kamusal karar almak için vatandaşların dahil olduğu tüm paydaşlara, "bilgilendirilmek ve danışılmak için eşit ve adil fırsatlar verilmesi ve onları politika döngüsünün tüm aşamalarının aktif katılımcıları olmaları" ve "paydaşların fikir edinmek ve birlikte çözümler üretmek" amacıyla müzakereci uygulamaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Politik kararlar almak amacıyla kullanılan müzakereci yaklaşım, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak ta düşünülmektedir. Yaşamın rutininde kullanılan müzakereci yaklaşım, aynı zamanda bazı işletmeler ve bu işletmelere bağlı gruplar arasında bir iletişim aracı olarak ta kullanılmaktadır (Odabaşı, 2000). Ekonomi, işletme gibi sektörel alanlarda kullanılan müzakere ve müzakereci yaklaşımlar bu işletmelerin iç ve dış etkileşimlerini ve ilişkilerini sürdürmelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımlar özellikle pazarlama, satış, planlama ve üretim süreçlerinde sıklıkla kullanılmakta (Fisher, Ury, ve Patton, 1991) ve bu işletmelerde yöneticiler, çalışanlar ile birlikte sürekli müzakere içinde (Yılseli, 2020) olmak durumundadırlar.

Müzakereci yaklaşımların aktif ve etkin bir biçimde kullanıldığı diğer bir alan da, eğitim ve öğretim süreçleridir. Müzakereci pedagoji uygulamaları, ilköğretimden, yükseköğretime ve yaşam boyu

öğrenme kapsamında uygulanan tüm yetişkin eğitimi programlarında ekili olarak kullanılabilir bir özelliğe sahiptir. Zira müzakereci pedagoji, öğrencilerin ve eğitimcilerin demokratik becerilerini geliştiren ve akademik hedeflere ulaşmaya katkı sağlayan bir eğitim uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Ali vd., 2020). Müzakereci pedagoji öğrencilere, eğitimcilere ve düşünmeye açık olan herkes için yeni bir bakış açısı getirmiştir. Müzakereci yaklaşımların kullanıldığı eğitim-öğretim sürecinde, hem öğrenciler hem de öğretmenler özel durumlar ve değişen bağlarla başa çıkmayı, gereken kararları almayı ve daha kolay bir biçimde öğrenmelerini sağlamaktadır (Eisner, 1984).

Bu nedenle birçok çağdaş öğretmen eğitimi reformu, araştırma temelli öğretmen eğitimi betimleyerek sosyal etkililik bakış açısını yansıtmış ve bu bakış açısı, Yeterlilik Temelli Öğretmen Eğitiminin (davranışçı-C/PBTE) yeni versiyonlarının (bilişsel), daha kapsamlı reformlarla birleştirilmesini sağlamıştır. Bu bağlamda öğretimi, kompleks ve değişken olan öğretim sürecine karşı hazır hale getirecek bir yaklaşıma ihtiyaç duyulmuş ve öğretmenin öğretim becerilerini kullanması konusunda, öğretmenin karar verme davranışının geliştirilmesi gerektiğine (Zeichner ve Liston, 1990, s:9) vurgu yapılmıştır. Türkiye de, sözü edilen becerilerin geliştirilmesini amaçlayan yapılandırmacı öğretmen yetiştirme yaklaşımına göre yeterliliğe dayalı, eşzamanlı ve ardışık model temele alınarak öğretmen yetiştirilmektedir (YÖK, 2007). Bu bağlamda, öğretmen adayları, Türkiye Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Alanı (2017) kapsamında; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç ayrı yeterlik alanında yetiştirilmektedir. Özellikle *tutum ve değerler*; millî ve manevî evrensel değerleri, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim alt boyut yeterliklerini içermesi ile sosyal-duyuşsal parametrelerin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. Öğretmenlik becerilerine ağırlık veren bu yaklaşımda, öğretmenin rolü öğrencilere rehberlik etmek, cesaretlendirmek, öğrenme sürecini kolaylaştırmak ve öğrencilerin aktif öğrenmelerine yardım ederek çeşitli sorularla öğrencileri düşünme ve sorgulamaya yönlendirmektir (Akt. Güneş, 2016). Bu anlayış öğretmen yetiştirme sürecinde bilgi yerine “öğrenmeyi” öğreten, öğretmeni hedeflemektedir. Bunun için öğretmenlerin “öğrenen öğretmen” olmaları, çeşitli becerilerini geliştirmeleri ve yaşam boyu öğrenme anlayışı kazanmalarının (Güneş, 2016) sonucunda daha çok “beceri” temelli öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik olmalıdır (TYT, 2020).Sözü edilen yeterlilikler çerçevesi; sivil, etik ve sosyal adalet okuryazarlığı, eleştirel düşünme, problem çözme, muhakeme, analiz, yorumlama, bilgi sentezleme, araştırma becerileri ve uygulamaları, sorgulama, yaratıcılık, sanat, merak, hayal gücü, yenilik, kişisel anlatım, azim, öz-yönelim, planlama, öz disiplin, uyarlanabilirlik, inisiyatif, sözlü ve yazılı iletişim, toplum önünde konuşma ve sunum yapma, dinleme, liderlik, takım çalışması, işbirliği ve uyum gibi sosyal-duyuşsal davranışların yer aldığı hedefleri içermektedir. Tam da bu bağlamda, müzakereci öğretim, sözü edilen hedefleri gerçekleştirmeye aracılık edebilecek etkili öğretim yaklaşımlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada sosyal bağlamı öncelleyen ve bu bağlam içerisinde bireye bilişsel ve duyuşsal yetkinlikler kazandırmayı hedefleyen “müzakereci öğretim yaklaşımı” kuramsal olarak betimlenmeye çalışılmıştır. Nitekim, toplum temelli öğrenmede kullanılabilir en etkili öğretim yaklaşımlarından biri olan müzakereci öğretim yaklaşımı (McDevitt ve Kioussis, 2006), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi sürecinde farklılıklara empati, hoşgörü ve iletişim becerileri, kişisel gelişim ve akademik niteliklerinin geliştirilmesine kaynaklık edecektir. Böylece geliştirilen yeterliliklerin sonucunda kendi öğrencileri ve çevrelerine daha hoşgörülü olmalarının yanında, içinde yaşadıkları toplumsal gerçekliğin farkında olmaları ve toplum değerlerine karşı olumlu tutum sergilemeleri (Yetim ve Göktaş, 2004) gibi konularda, müzakereci yaklaşımın önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir. Çünkü müzakere, temel anlamda iletişim dolayısı ile etkileşime dayalı olması nedeniyle (Gastil, 2008) süreç içerisinde, her katılımcının dinleyerek, tartışarak, argümanlar arayarak ve değerlendirerek (Al-Hadi, 2015) yol aldığı, ortak görüşler, çeşitli konular arasında mantıksal düşünme, problem çözme veya karar vermeye yönelik bazı bilişsel ya da duyuşsal beceriler ve sorunlarla ilgili çözüm önerileri geliştirebildikleri bir yaşantıdır. Aynı şekilde müzakere süresince katılımcılar, mantıksal bağlantılar kurarak sosyal öğrenme ve karar verme gibi bilişsel becerilerinin geliştirilmesini de desteklemektedir. (Kanra, 2012). Görüldüğü üzere, 21. yüzyıl becerilerini kapsayan söz konusu öğrenme çıktıları, yapılandırılmış öğrenme ortamlarında kullanılan müzakereci yaklaşımın birer sonucu olarak gözlenmektedir.

Müzakere kavramı, Türk Eğitim Sistemi’nde yaygın olarak bilinen ve kullanılan bir öğretim yaklaşımı değildir. Bu nedenle bu çalışmada, söz konusu kavramın, yapılandırılmış öğrenme süreçlerinde aktif

olarak kullanılmasını sağlamak amacı ile müzakere ve ilişkili kavramlarla birlikte bütüncül bir bakış açısının oluşturulması amaçlanmıştır.

Müzakereci eğitim, öğrenciye yeni bir düşünme yolu sunan ve bağımsız bir çalışma, problem çözme ve fikirlerin özgürce ifade edilmesini sağlayan, yaratıcılığı teşvik eden, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki demokratik bir diyaloga dayanmaktadır (Zaleski, 2016). Bu yönüyle, müzakereci yaklaşımın hayatın hemen hemen her alanında demokratik bir perspektifin geliştirilmesinde ve insanın var olduğu her koşulda gerek bir iletişim aracı gerek bir karar verme süreci veya bir eğitim aracı olarak yer almaktadır. Özetlenecek olursa, müzakereci yaklaşımların temelinde, müzakereci diyalog yatmaktadır bu diyalog ta Habermas'ın iletişimsel rasyonalite teorisine dayanmaktadır (Habermas, 1990). Habermas, bir sorunla karşılaşan iki veya daha fazla insanın, belirli "söylem etiği" ne göre müzakereci olarak izin vermeleri halinde, doğal olarak anlaşma ve fikir birliğine doğru ilerleyeceklerini ileri sürmektedir. Söylem etiğinin temellerinde ise, müzakere edebilen herkesin katılma hakkının olduğu; herkesin yeni argümanlar sunmasına veya başkalarının iddialarını eleştirmesine izin verilmesi ve tüm katılımcılar eşit şekilde yetkilendirilmesi yatmaktadır.

Sonuç olarak, müzakereci demokrasi, demokratik katılımı, kapsayıcı diyalogu, kamusal akıl yürütmeyi ve müzakereyi ve işbirliğine dayalı sosyal ve politik kararlar vermeyi içermektedir. Ayrıca, müzakereci demokrasinin, formal öğrenme sürecine dahil eden pedagojinin kullanılmasının, öğretmen eğitiminde değerli bir hedef olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin kendi sınıflarındaki müzakereci yaklaşım uygulamalarının öğrenciler üzerinde doğrudan etkisi ile çarpan değerinin artacağı, dolayısı ile toplumsal yapıda sağlıklı bir demokrasi anlayışının geliştirileceği düşünülmektedir.

Gereçlendirilmeye çalışılan nedenlerden dolayı bu çalışma, eğitsel süreç kapsamında "Müzakere" nedir?. "Müzakereci öğretim yaklaşımı" nasıldır? Ve bu bağlamı açıklayan ve temellendiren değişkenlerin neler olduğunun betimlenmesi bu çalışma kapsamında ele alınmıştır. Bu amaçla aşağıda yer alan alt problemlerin yanıtları betimlenmeye çalışılmıştır:

- Müzakereci yaklaşımının tarihsel gelişimi nasıldır?
- Müzakere nedir?
- Müzakereci demokrasi uygulamaları nasıldır?
- Müzakereci pedagoji uygulamaları nasıldır?
- Müzakereci eğitim programları nasıldır?
- Yükseköğretimde müzakereci öğretim yaklaşımı uygulamaları nasıldır?
- Öğretmen eğitiminde müzakereci öğretim yaklaşımı uygulamaları nasıldır?

Yöntem

Müzakereci yaklaşım araştırmaları ve uygulamalarına ilişkin dokümanların bir araya getirilmesi ile oluşturulan bu çalışma, nitel çalışma türlerinden biri olan derleme çalışmasıdır. Nitel çalışmalar, nitel veri toplama ve analizi yöntemlerini kullanarak gerçekçi ve bütüncül bir biçimde disiplinler arasında ve doğal ortamında yapılan çalışmalar olarak nitelendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel bir araştırma olan bu çalışmada, alanyazın taraması yapılarak ilgili çalışmaların derlenmesi ve bu çalışmalardan çıkarılan sonuçların, temalar şeklinde ifade edilmesi ile gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma sürecinde kullanılan literatür, doküman analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerde yer alan verilerin ayrıntılı bir biçimde incelenmesi ve sistemli bir biçimde analiz edilmesi (Wach, 2013) ve belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Bu çalışma da, doküman analizi, basılı ve elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlem (Bowen, 2009) ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sırasıyla (1) Dokümanlara ulaşılmış, (2) dokümanların orijinaliği kontrol edilmiş, (3) veriler kategorilendirilmiş, (4) analiz edilmiş ve (5) elde edilen veriler kullanılmıştır (Forster, 1994). Çalışma sürecinde, ULAKBİM de yer alan ulusal ve uluslararası veri tabanlarında "müzakere" ve müzakere ile ilgili olabilecek kavramların taranması sonucunda elde edilen makale ve kitaplara ulaşılmıştır. Ulaşılan kaynaklardan ise "uygun (elverişlilik) örnekleme" yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma konusunu sınırlandırmak ve kolay erişimi gerçekleştirmek amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde, kavramlar dikkate alınmış ve bu kavramlar bir araya getirilerek temalaştırılmıştır. Dolayısı ile bu araştırma, nitel betimsel analiz tekniğinin kullanılmasını gerekli kılmıştır. Elde edilen temalar sırasıyla; tarihsel gelişim çerçevesinde müzakereci yaklaşım, müzakere, müzakereci demokrasi, müzakereci pedagoji, müzakereci eğitim programı ve müzakereci öğretim yaklaşımı olarak ifade edilmiştir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Araştırmanın verilerininin dokümanlardan (belgelerden) elde edilmesi nedeniyle araştırma için etik kurul raporu bulunmamaktadır.

Bulgular

Bu bölümde, “müzakereci öğretim” yaklaşımı ve bu yaklaşımı açıklayarak temellendiren beş ayrı temaya yer verilmiştir. Doküman analizi sonucunda elde edilen temalar; *tarihsel gelişim çerçevesinde müzakereci yaklaşım, müzakere, müzakereci demokrasi, müzakereci pedagoji, müzakereci eğitim programları yükseköğretimde müzakereci yaklaşım ve öğretmen eğitiminde müzakereci yaklaşım* olarak ifade edilmiş ve bu bölümde her bir tema kuramsal olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Tarihsel Gelişim Çerçevesinde Müzakereci Yaklaşım

Müzakereci yaklaşımlar tarihsel olarak beşinci yüzyıl Atina’sına dayanmakla birlikte; Aristoteles’ten başlayarak günümüze kadar çeşitli formlarda devam ettirilmiş ve çeşitli alanlarda uygulamaya konulmuştur. Özellikle 18. ve 19. yy’dan bugüne, müzakereci uygulama alanları değişerek demokratik karar verme süreçleri haline dönüşmüştür (Gutmann ve Thompson, 2004). Daha sonraları John Dewey, Alf Ross ve A.D. Lindsay gibi çeşitli teorisyenler, müzakereci demokrasi uygulamalarının, demokratik yönetimler için temel teşkil ettiğini savunarak müzakereci demokrasiyi çeşitli alanlarda uygulamaya çalışmışlardır. Bu süreçte, Amerika Birleşik Devletleri’nde özellikle müzakereci demokrasi uygulamaları, sosyal ve kültürel bir güç olarak önem kazanmaya başlamıştır (Gastil ve Keith, 2005).

Müzakereci yaklaşımın temelleri, tarih öncesine dayanmasının yanında, günümüze yansıyan çalışmaları ile Habermas ve Sennet’in (1970) 18. yüzyılda ortaya çıkan kamusal alandan esinlenecek olan 20. yüzyıl demokrasilerinin gerçek ve eleştirel bir “kamuoyu” üzerine inşa edilmesi gerektiği fikrini nasıl savduklarını analiz ederek sosyo-tarihsel bir perspektiften incelemiştir (Akt. Kies, 2010). Bir kavram olarak “müzakereci demokrasi” ise ilk kez 1980’li yıllarda Bessette tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Bohman, 1997). Aynı yıllarda müzakereci demokrasi savunucularının önde gelen ismi olarak adlandırılan Habermas ise demokrasi kavramını kurumsallaşma çerçevesinde ele almış ve müzakereci demokrasi kavramını kullanmaya başlamıştır. Birçok siyaset teorisyeni, Habermas’ın fikirlerinin demokrasinin erdemlerini yeniden canlandırdığını söylemişlerdir. Ayrıca müzakere tanımlarının ana fikri daima, "katılımcılar tarafından ve katılımcılara sunulan argümanların" (Elster, 1998) siyasi karar alma sürecinde ana mekanizma olması gerektiği yönünde olmuştur.

Müzakere

Müzakere, farklı bakış açıları arasında fikir alışverişi olan tartışma ve diyaloglardan farklı olarak, alternatiflerin derinlemesine düşünülmesi ve nihayetinde seçimler yapılması yoluyla zor olan değişimlerle yüzleşmeyi (Mathews, 2014) ifade etmektedir. Müzakere, özel bir konuşma türüdür. Müzakere (deliberation) ifadesi, “karar verme öncesindeki dikkatlice düşünme süreci” iken, “Müzakere yapma” eylemi (Deliberate) de, “bir şeye karar vermeden önce çok dikkatlice düşünmek” olarak tanımlanmaktadır. Müzakere etmek ise, tartışmanın ötesine geçerek sorunu birlikte anlamaya ve herkes için en iyi çözümü bulmaya çalışmaktır. Müzakere, bir grup insanın, bir problem üzerinde, o problemi kendilerinden başka kimse çözemeyecekmiş gibi çalıştıklarında ve yaptıkları tercihlerin iyi ya da kötü sonuçlarıyla yaşayacaklarını fark ettikleri zaman gerçekleşmektedir. Ayrıca müzakere, demokratik bir ortamda, tartışmalar ve bireysel seçimlerin söz konusu olduğu ve grup konteksti içerisinde gerçekleştirildiği bir süreç olarak ifade edilmektedir (Dewey, 1957; Noddings, 1999). Öğrenenler bu süreçte, toplumsal yapıyı oluşturan çeşitliliği, problemlerin nedenlerini, bireysel ve toplumsal ihtiyaçların tespit edilmesi gibi toplumun demokratik süreçlerini anlamaktadırlar.

Türk Dil Kurumu müzakere kavramını, “bir konuyla ilgili fikir alışverişinde bulunma, olaşma” olarak tanımlanmaktadır. Özel bir konuşma türü olarak adlandırılan müzakere; aynı fikirde olduğumuz kişileri olduğu kadar, farklı fikirlerde olan kişileri de dikkatle dinlemek anlamına gelmektedir

(Sokoloff, Dillon ve Dineen, 2016). Müzakere; bireylerin gereksinimleri, menfaatleri ve amaçları doğrultusunda belirli bir çatışmayı veya sorunu çözüme ulaştırmak amacı ile içinde buldukları ve sorunları çözmeye odaklandıkları bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Yeşiladalı, 2007). Buna ek olarak müzakere, insanların bir sorunu ve bu soruna yönelik olası çözüm önerileri ile farklı bakış açılarını birleştirerek ortaya koydukları ve aynı zamanda farklı fikirlere saygı çerçevesinde, kapsayıcı bir bakış açısının sonucunda ortaya çıkmaktadır (Gastil, 2008). Ayrıca, bir konu hakkında karar almanın ya da bir soruna çözüm bulmanın en iyi yoluna ihtiyaç duyulduğunda ve yine bir ölçüte gereksinim duyulduğunda, müzakerenin kullanılması (Sokoloff, Dillon ve Dineen, 2016) ve buna göre bir karara ulaşılması gerekmektedir.

Müzakere sürecini diğer tartışma türlerinden ayıran çeşitli özellikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki müzakere, diğer tartışma süreçlerinden farklı olarak daha dinamik ve problem çözme odaklıdır. Çünkü müzakereyi temele alan karar alma grupları; durağan ve döngüsel kalıpları kullanan gruplar olarak nitelendirilen tartışma gruplarına göre, problemin çözümüne odaklı ve aktif müzakereci gruplar olarak adlandırılmaktadır (Kadlec ve Friedman, 2010). Çünkü müzakereci yaklaşım iş birliği çerçevesinde birlikte çalışmayı, üretmeyi ve başkalarının önünde fikir ve düşüncelerin paylaşımını gerektirmektedir. Müzakere sürecinde katılımcılar sorular sorarak kendileri ve diğerleri için neyin önemli olduğunu keşfetmeye çalışarak, fikir farklılıklarını ve bu farklılıklarla bile birlikte hareket etmenin yollarını anlamaya çalışmaktadırlar (Sokoloff, Dillon ve Dineen, 2016). Tüm bu yaşantılar, beraberinde bireylerin; eleştirel düşünmesini, eleştirel dinleme becerilerini, yansıtıcı kapasitelerini, diğer bakış açılarını kendi fikirlerine dahil etmeyi, inovasyon enerjileri için sezgisel bir kıvılcım oluşturma ve yeni düşünme biçimlerine teşvik etmeyi sağlamaktadır.

Müzakere kavramı; münazara, tartışma ve argümantasyondan oldukça farklıdır. Münazara (debate) “iki farklı düşüncenin resmi olarak tartışılması” iken tartışma, (discussion), “bir konuya karar vermek için o konuyla ilgili konuşma işidir”. Argümantasyon (argumentation) ise tartışma sürecinde teoriyi destekleyen savın, argümanın ortaya konulması bakımından sözü edilen tartışma yöntemlerinden oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Aşağıda, tablo 1 de, müzakereci diyalog, münazara ve tartışma arasındaki farklılıklar betimlenerek aralarındaki farkın anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır.

Tablo.1

Müzakereci diyalog, münazara ve tartışma arasındaki farklılıklar.

Müzakereci Diyalog	Münazara (Debate)	Tartışma (Discussion)
Hedef, sorunun / problemin anlaşılmasının paylaşımıdır.	Kazanan ve kaybedenler vardır.	İleri ve geri bilgi, hikaye, deneyim, bakış açısı... alışverişi
En çok tercih edilen yaklaşımların maliyetlerini ve sonuçlarını inceler.	Göz kamaştırıcı farklılıklar aranır.	Bir konuya, temaya, düşünceye, problemlere, konulara vb. odaklanabilir; geniş veya odaklı olabilir
Birçok insanın bir cevabının ve işe yarar bir çözümünün olduğunu varsayar.	Başkalarının pozisyonlarındaki zayıflıklar aranır.	“Birlikte konuşmak” anlamı olan genelleyici bir terime ihtiyaç vardır.
Anlamak ve anlam bulmak için dinleme vardır.	İlişki pahasına diğer pozisyona karşı atakta bulunulur.	Belirli bir amaç ya da istenen bir sonuç olmaksızın, konuşma deneyimine odaklanır.
Yeniden değerlendirme için varsayımlar sunar.	İnançlara bütünüyle kalben yatırım yapılır.	İki ya da daha fazla birey arasında olabilir
Yeni çözümler için olasılıklar ortaya koyar.	Kusurlar ve karşı argümanları bulmak amacıyla dinleme.	Birlikte konuşma türlerinden birçoğunu içerebilir (müzakere edici bir tartışma, bilgilendirici tartışma, tartışma, diyalog, vb. gibi)
Farklılıkların karşılıklı anlaşılmasına ve bu farklılıklarla bile hareket etme yollarına yönelir.	Muhaliflik ve diğerinin hatasını kanıtlama vardır.	Genellikle, katılımcıların tartışmasız olduğu gibi rakip olmadığını veya rekabet etmediklerini ima eder.
Bireyler, sorular sorarak, kendileri ve başkaları için neyin önemli olduğunu keşfeder.	Amaç, kazanmaktır. Varsayımlar, gerçeklik olarak savunulur.	Katılımcılar, münazara (debate)’de olduğu kadar muhalif ya da rekabetçi değillerdir.
Bir konuya ya da soruna yaklaşımda, en iyi yol, bir karara ulaşmak için bir ölçüte gereksinim duyulduğudur bu ölçüt te, Müzakereci Diyalog tur.	Bir pozisyon veya eylem savunulduğunda ve kazanmak, amaç ise bu en yararlı olanıdır.	İnsanlar, özel bir sonuç istemeden bir şey hakkında konuşmak istediklerinde en yararlı olanıdır.

Müzakereci Demokrasi

Liberal demokrasi, 1970’lerde yeniden gözden geçirilmiş ve ulus devletlerin temsil gücünün sınırlı kaldığı, halkı sınırlı ve eksik bir biçimde temsil ettiği gibi nedenlerle, devletlerin yetki ve sorumluluk alanlarının halkın çıkarlarıyla örtüşmediği (Altınkök, 2015) düşünülmüştür. Temsili demokrasilerin, insanların toplu tercihlerine uyma eğiliminde olduğu ve bu nedenle demokrasinin

gerekliliklerini yerine getirmede başarısız olduğu (Young, 2000) söylenmiştir. Bilim ve teknoloji sonucunda değişen ve küreselleşen dünyanın oluşturduğu farklı paradigmlar, her alanda olduğu gibi demokrasi kavramını da çeşitli değişkenler açısından yeniden ele almış, tanımlamış ve açıklamaya çalışmıştır. Çağdaş olarak adlandırılan teoriler, post modern ve post yapısalcı kuramların etkisi, liberal demokrasi yerine, müzakereci demokrasi kavramının ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır (Bayram, 2016). Liberal demokrasi kavramına karşıt olarak ortaya atılan müzakereci demokrasi, siyasi karar alma süreçlerinde vatandaşların eşit katılım sağladığı ve akılcı karar alma sürecinin uygulandığı bir demokrasi çeşidi olarak görülmektedir. Hatta Dryzek (1996, s.12), “akılcı ve mantıklı bir süreç olarak yürütülen müzakere, siyasi karar alma kalitesini artırır” demiştir. Böylece bireylerin, etik ya da adil olmak yerine korku, karşılıklı çıkar, koşulsuz bağlılık ve hatta fedakarlıkları gereği oy kullanma ihtimali yüksek olan liberal demokrasi yerine, müzakereci demokrasi modeli önerilmiştir. Çünkü bu yaklaşım; hem kamusal alanı azaltan demokrasi modellerinden, hem de çatışmacı görüşlerden oluşan uzlaşımın yerine kullanılabilen önemli ve etkili bir demokrasi modelidir (Kandlbinder, 2007). Müzakereci demokrasinin önemli temsilcisi olan Jürgen Habermas, müzakereci demokrasiyi, “iletişimsel eylem” teorisi olarak betimlemiştir (1984). Bu teori çerçevesinde, toplumu ilgilendiren sorunların, müzakereci demokrasi modeli ile daha bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, yeniden kurmacı eğitim felsefesi zemininde anlamlı olmaktadır. Çünkü toplumsal problemlerin çözümünde, okulların adeta birer laboratuvar rolü üstlenmesi gerektiğini öngören bu eğitim felsefesine uygun olan müzakereci pedagojinin, etkili olarak uygulanabilme ihtimali yüksek görülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte olan Erdoğan (2012)’a göre, müzakereci demokrasi aynı zamanda vatandaşların farkında olarak kolektif bir biçimde toplumsal sorunları üstlenmeleri anlamını taşımaktadır.

Müzakereci demokrasinin diğer öncülerinden olan Guttman ve Thompson, müzakereci demokrasiyi, toplumsal öğrenme süreci olarak görmekle birlikte, kamusal müzakere sürecinde farklı fikirdeki vatandaşların birbirlerinden ve kendi hatalarından ders aldıkları bir süreç olarak görmektedir (Pennington, 2012). Yapılan betimlemelerden, müzakereci demokrasinin kamusal sorunlarda ve siyasi karar alma süreçlerinde kullanılan güçlü bir demokrasi modeli olduğu ve aynı zamanda Manin (2001)’e göre de kararların doğru veya yanlış olmasına bakılmaksızın vatandaşların birbirlerini ikna etmeleri gerekmektedir. Zira müzakereci demokraside amaç, hakikati bulmak değil, yurttaşlar olarak ortak kararlar almaktır.

Müzakereci demokrasi, katılımcı ve söylemsel yönetim biçimlerine artan ilgi ve değişkenlerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Müzakereci demokrasinin savunucuları, tüm vatandaşların yaşamlarını etkileyecek kararların tartışmaya değer olduğunu ve bu sürecin, vatandaşlarının memnuniyetine hizmet eden hükümetler ve bu hükümetlerin desteğine bağlı birimler ile ilgili olması gerektiğini varsaymaktadır (Pimbert ve Wakeford, 2001). Müzakereci demokrasi modeli, sadece vatandaşların kamusal karar alma süreçlerini içermekle kalmaz, aynı zamanda vatandaşların kolektif bir biçimde amaçlarına odaklandıkları ve ortak akıl yürüttükleri bir süreçtir. Yine bireylerin özgürlükçü ve eşit vatandaşlar olarak bireysel veya kamusal özelliklerini, statülerini, çıkarlarını ekonomik çeşitliliklerini bir kenara bırakıp, birlikte fikir birliğine ulaşabilecek ve anlaşma sağlayabilecekleri savunulmaktadır. Aslında müzakereci demokrasi ile ilgili ortaya çıkan bütün teorilerin temelinde, muhakeme etme ihtiyacı yatmaktadır. Çünkü günümüzde demokrasi kavramı, daha çok güce ve çıkarlara dayalı olmayı artık reddetmekte (Thompson, 2008) ve vatandaşların, bilginin kişilerarası yapısına katıldığı, karşılıklı değişimler yoluyla farklı perspektiflerin paylaşıldığı diyalog içindeki katılımını ifade etmektedir (Conover, Searing ve Crewe, 2002). Bu katılım, etkileşim yoluyla temel iletişim becerileri açısından gerekçeli argüman, uygarlık ve eşitliği somutlaştırmaktadır. Müzakereci demokrasi genellikle, farklı geçmişlere ve ideolojik bağlılıklara sahip yetişkinlerin yine de engelsiz tartışmaya katıldığı resmi, oldukça yapılandırılmış iletişim bağlamında (Fishkin, 1996) tanımlanmaktadır. Çünkü müzakereci demokrasi, modern demokrasilerin çoğulculuğu ile daha demokratik bir şekilde başa çıkmayı iddia ettiği için normatif bir teori olarak düşünülmüştür (Maurissen, Claes ve Barber, 2018). Özet olarak müzakereci demokrasi kavramı, bu alandaki kişiler tarafından ortaklaşa gerçekleştirilen veya gerçekleştirilemeyen tutarlı bir değerler kümesi olarak betimlenmiştir.

Müzakereci Pedagoji

Müzakereci pedagoji; öğrenme birimleri veya konular üzerinde çalışırken, müzakere süreçlerinin öğretme, öğrenme ve aktif katılımı bütünlüştürülmesi olarak anlaşılmalıdır. Yani müzakereci pedagoji, öğretim sürecine ve öğrencilerin öğrenmesine yönelik demokratik fikirli bir

yaklaşımdır (Shaffer, 2017). Bu süreç, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin yeniden düşünülmesini ve yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir. Çünkü müzakereci pedagoji süreçleri, öğrencilerin farklı bakış açılarını ve etik ikilemlerden kaynaklanan kalıcı sorunların karmaşıklığını daha iyi anlamalarına yardımcı (Doherty, 2012) olduğu için öğrencileri, kamusal eylemle birleştiren müzakereci karar verme sürecini, hem sınıf içinde hem de topluluk ortamlarında öğretme, öğrenme ve katılımı birleştirmektedir. Aynı zamanda, müzakereci pedagoji öğrencilerin müzakereci uygulamayı destekleyen değerleri, tutumları ve becerileri öğrenmesini kolaylaştıran ve akademik süreçlerini geliştirmeye odaklanan, uygulamaya dayalı bir öğrenme yaklaşımıdır (Shaffer vd., 2017). Alışlagelmiş eğitim uygulamalarının aksine, müzakereci pedagoji uygulamaları, gerçek dünyadaki bireysel ve toplumsal sorunlara aktif katılımı ve kolektif çözüm önerileri ile karar verme süreçlerini gerekli kılan bir yaklaşımdır. Böylece her düzey ve kademedeki öğrencilerin program geliştirme, planlama ve politika geliştirme süreçlerine profesyonel bir biçimde katılımını mümkün kılmaktadır.

Farklı bir yaklaşım olarak addedilse de müzakereci pedagoji, ABD’de sivil haklar hareketi, müzakereci pedagoji uygulamalarına dayanmaktadır (Longo, 2013). Müzakereci pedagojisi toplumda, müzakereci diyalogu, toplumun katılımını ve demokratik eğitimi birleştiren işbirlikli bir yaklaşımdır (Durry vd., 2016). Böylece müzakereci pedagojiyi, müzakereci demokrasiden ayıran özellik şu şekilde ifade edilebilmektedir: Müzakereci demokrasi, kamu eylemleriyle bütünleşmesi iken; müzakereci pedagoji de, müzakereci karar vermenin öğretme ve öğrenme ile bütünleştirilmesidir (Mathews, 2012). Özetle müzakereci pedagoji, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin yeniden düşünülmesini ve yeniden yapılandırılmasını gerektirmektedir.

Müzakereci pedagoji uygulamaları sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme, değerlendirme ve okuryazarlık ve ekip çalışması gibi alanlarda beceriler geliştirmesi sağlamakta (Nelson-Hurwitz ve Buchthal, 2019) ve bu iş birliği çerçevesinde, akıl yürütme, bilgi ve fikir sentezi, empati, ilişkilerin farkındalığı, ödünleşimi (feragat) anlama ve yansıtma gibi becerileri de geliştirmektedir (Drury ve ark., 2013). Aynı zamanda müzakereler, pedagojik olarak yurttaşlık faaliyetlerinin gelişimi, tipik olarak öğrencileri yaşam boyu vatandaşlık becerileri ve vatandaşlık eylemi kapasitesini geliştirmeye teşvik etmek için de tasarlandığı (Longo, 2013; Shaffer, 2014) görülmektedir.

Alan yazında, müzakereci pedagoji uygulamaları sonucunda elde edilen sayısız bulgulara ulaşılabilmektedir. Örneğin, müzakereci eğitime katılmış olan lisans öğrencilerinin, müzakereci bir bakış açısını somutlaştırma, kapsayıcılığı ifade etme ve toplumsal sorunlar üzerinde çalışma gibi retorik davranışlar ile stresle başa çıkma ve karşı tarafı anlama gibi davranışlarının, diğer öğrencilere oranla farklı olduğunu ortaya koymuşlardır (Drury ve ark., 2016). Aynı şekilde İsrail’de bir yüksek öğrenim kurumunda yapılan çalışma sonucunda, öğrencilerin farklı fikirleri dinleme, tartışma kurallarına uyma ve karşısındakilere hoşgörü gösterme gibi çeşitli becerilerinin geliştiği (Manosevitch, 2019) görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada yer alan öğrenciler, aynı zamanda sosyalleşebildiklerini, toplumsal sorunlar hakkında tartışıp karara varabildiklerini ve özgüvenlerinin topluluk önünde konuşmayla geliştiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer çalışma ise Japonya ve Amerika’da ortaokul öğrencilerinin katılımının sağlandığı sosyal bilgiler dersinde gerçekleşmiştir. Söz konusu çalışmada, müzakereci pedagojinin öğrencilerin sorgulamaya yönelik davranışlarının geliştiği ve 21. yüzyıl küresel vatandaşlığın gerektirdiği bilgi ve becerilerin elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır (Makaiu ve Tanaka, 2018).

Heterojen bir toplum olma özelliği göstermesi bakımından ABD, toplumsal harç olarak nitelendirdiği “müzakereci pedagoji”yi formal öğrenme ortamlarında ve sivil toplum örgütlerinin hizmet içi eğitim süreçlerinde kullanarak, vatandaşlarının hoşgörü ve koşulsuz kabul davranışlarını geliştirmeye çalışmıştır. Yine müzakereci pedagojinin, gerçek dünya deneyimlerine dayanan karşılıklı görüşmeler için alan yaratmada müzakereci diyalogu kullanılması sonucunda, topluluk katılımı ve demokratik eğitimi birbirine bağladığı ve dönüştürdüğü (Longo, 2013) söylenmiştir. Müzakereci pedagojinin etkin olarak kullanıldığı öğrenme-öğretme sürecinin sonucunda, öğrencilerin özellikle kamusal alandaki yaşama katılma yeterliliğini geliştirebilmek için sosyal sorunlara ve bu sorunlara karşı olan sorumluluklarını düşünmelerine teşvik ettiği (Hess ve Gatti, 2010) gözlemlenmiştir.

Özetle, müzakereci pedagoji uygulamaları, öğrencilerin sosyal-duyuşsal ve bilişsel davranışlarının gelişimini sağlamaktadır. Yine öğrencilerin gerek kamusal gerekse bireysel karar alma davranışlarının geliştirilmesini desteklemektedir. Tüm bu süreçlerin, demokratik bir zeminde gerçekleştirilmiş olması gerektiği için öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin demokratik

davranışlarının gelişeceği dolayısı ile toplumun demokrasi kültürünün de geliştirilmesinde, müzakereci pedagojinin çarpan etkisi ile önemli bir rol oynayacağı düşünülmektedir

Müzakereci Eğitim Programları

Müzakereci eğitimle birlikte, öğrencilere demokratik alışkanlıkların kazandırılmasını sağlayan ve bu uygulamaları kullanan bir öğrenme ortamının yaratılması gerektiği savunulmuştur. Öğrenci, öğretmen ya da öğretim elemanının, hem sınıfta hem de topluluk önünde müzakere etmeleri sonucunda, onların yeni bir iç görüşü veya bilgi etrafında, daha geniş bir topluluk içerisinde yaratıcı olmaya zorlanmaktadır. Çünkü bu süreçte, öğrenme fırsatlarının yanı sıra, kamu sorunlarının da ele alınmasının başka bir yolu (Brookfield ve Preskill, 2005) olan müzakereci pedagojinin, teknik olarak ele alınması gerektiği düşünülmüştür. Bu bağlamda müzakereci bir eğitim programı modelinin, doğrusal veya sistematik bir tasarım süreci olarak değil, tam aksine *sosyal bir girişim süreci* (Lam, 2011) olarak yapılandırılması gerektiği savunulmuştur. Sözü edilen sosyal bağlam çerçevesinde, müzakereci eğitim programının beş önemli bileşeni olması gerekmektedir (Null, 2011):

1. Öğretmenlerin, süreçte özgür ve profesyonel olarak eğitilmeleri, programın geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi süreçlerinde aktif rol almaları ve araştırma sanatının somutlaştırılması gerekmektedir.

2. Öğrencilerin, süreçte insan doğasının karmaşıklığı ile varoluşunu kabul ederek eğitim programına, öğrencileri karakterlerinin her yönüyle ahlaki, entelektüel, fiziksel, sivil ve ruhsal boyutları dahil etkileyecek nitelikte olmalıdır.

3. Konu bileşeninin; bilim adamları, disiplinlerin doğası, bu alanda bilgi üretmek için kullanılan yöntemler ve alanlarındaki en son araştırma yollarının değerli katkılar sunacağı dikkate alınmalıdır. Yine konu alanı uzmanlarının, bilginin her zaman teorik olduğunu, bilginin kullanılabilir bir biçime çevrilmesi gerektiğini kabul etmeleri ile müzakereci bir ekibin parçası olarak süreçte bulunmaları gerekmektedir.

4. Programın bağlam boyutu, müzakereci bir gelenek içinde çok önemli bir rol oynamakta ve sorunların benzersiz bir bağlamdan ortaya çıkacağı ve yine ancak o durumun ayrıntıları anlaşılırsa çözülebileceği gerçeğinin dikkate alınması gerekmektedir. Böylece, yetkilendirenler benzersiz bir sorunun özelliklerini ne kadar çok bilirlerse, çözümleri o kadar iyi icat edebilir ve uygun önlemleri alabilmektedirler.

5. Aşama olan program geliştirme sürecinde; eğitim programının sıradanlaşmasının önüne geçme çabası vardır. Müzakereci gelenekte, program oluşturma eylemle ilgilidir ve müzakere ekibindeki bir kişi bile bu eylem gerekliliğini temsil etmeli ve bir şeyler yapmalıdır. Böylece diğerlerinin, ekibin tümünü harekete geçirerek programın teorik bir etkinlik yerine, pratik bir etkinlik olması sağlanacaktır. Bu eylem arzusu, program geliştirme uzmanının oynayacağı önemli bir role sahip olmasının nedenidir. Ayrıca problem çözme, iyi bir program geliştirmenin önemli bir yönüdür, ancak problemleri çözmek bir amaç değil, yalnızca bir araçtır. Dolayısı ile müzakereci programlar, deneyselliği ve sistemi göz ardı etmeden yeni bilgi yolları açmaktadır. Aynı zamanda, eğitim programı “değer (moral)” yüklü bir konu olduğu gerçeği üzerine inşa edilmeli ve diğer program geliştirme yaklaşımlarından farklı olarak ta daha bütünsel bir bakış açısı (Null,2011) ile ele alınmalıdır.

Alan yazında müzakereci eğitim programları çerçevesinde yapılmış olan uygulamalar arasında; Kanada’da tıp eğitimi programının güncellenmesi çalışmasında, müzakereci yaklaşımların eğitim sürecinde uygun teknolojik destek ile birlikte yer almasının, tıp öğrencilerinin sosyal ve profesyonel gelişimlerini desteklediğini ortaya koymuştur (Reid ve ark. 2012). Aynı şekilde Amerika’da, müzakereci yaklaşımın, iki kritik zaman noktasında uygulanması sonucunda, toplum sağlığı lisans öğrencilerinin, erken mesleki gelişim için gerekli becerileri geliştirerek hem yerel hem de küresel olarak kritik halk sağlığı girişimleriyle ilgili olması nedeniyle politika ve planlamaya aktif olarak katılmaya hazırlanmalarını sağlamıştır (Nelson-Hurwitz and Buchthal, 2019). Yine Çin’de, Hargroves ve Desha (2015) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, müzakereci eğitim programlarının mühendislik eğitiminde entegre edilmesi ile mühendislik mesleğinin toplumdaki önemli rolünün devam etmesini desteklemeye yönelik bir çerçeve oluşturduğu vurgulanmıştır.

Yükseköğretimde Müzakereci Yaklaşım

Lisans öğrencilerinin, çeşitli konuları anlamak ve kendilerini ilgilendiren konularda diyalog kurabilmeleri için müzakere yükseköğretimde çoğunlukla bir araç olarak kullanılmıştır (Olivos, 2008). Lisansüstü programlarda ise müzakere, toplum temelli konuların araştırılması sürecinde kullanılan

andragojik bir yaklaşım olma özelliği göstermektedir. Çünkü üniversiteler, yaklaşım ve üslup konusunda müzakere ederek öğretim, öğrenme, araştırma, katılım ve örgütsel yapı hakkındaki düşüncelerini açma fırsatlarına sahiptir (Schaffer, 2014). Bunun yanında, yükseköğretimde müzakereci yaklaşım uygulamalarının kullanılmasının temel amacı, demokratik müzakere yoluyla üniversite personelinin, öğrencilerin ve diğer insanların, çeşitlilik içinde bir arada yaşama ruhunu teşvik etmesidir (Waghid, 2009).

Yükseköğretim; öğrenciler, öğretim üyeleri, yöneticiler, idareciler ve sayısız çeşitli bileşenlerin bir araya geldiği, kendine özgü oluşturduğu kültür çerçevesinde bilim, teknoloji, mal ve hizmet üreten bir eğitim basamağıdır. Bu nedendir ki, birçok araştırmacı tarafından yükseköğretimde, taraflı yaklaşımların yerine, müzakerecinin kullanılmasıyla kanıta dayalı, alternatif olarak sivil katılımı karşılıklı ilişkilerin geliştirildiği bir yoldur (Carcasson, 2013; Longo, 2013; Schaffer, 2014). Yükseköğretimde müzakere uygulamaları ve etkinlikleri, öğrencilerin özellikle eleştirel düşünme becerilerini teşvik etmekte ve yine öğrencilerin politika deneyimleri arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmaktadır (Nelson-Hurwitz ve Buchthal, 2019). Öğrenenin deneyimleri sonucunda elde ettiği bilgilerinin aktif olarak kullanılması sonucunda elde edilen deneysel araştırma sonuçlarından biri de Almanya Jacobs Üniversitesi'nden olmuştur. Jacobs Üniversitesi Müzakere Gün'ünde öğrenci deneyimlerinin, öğrencilerin bilgisini artırdığını, fikir değişikliğini desteklediğini ve topluma hizmete katılmaya teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır (Bogaards ve Deutsch, 2015). Farklı bir uygulamanın sonucunda yine üniversite öğrencilerinin bilgisini artırdığı, tartışılan konu hakkındaki görüşlerini değiştirdiği ve beklenen katılım düzeylerini artırma olasılıklarının daha yüksek olduğu Aynı şekilde (Latimer ve Hempson, 2012) anlaşılmıştır. Bu çalışmalara ek olarak, Johnson ve ark. (2014), doktora öğrencilerinin müzakere sonucunda katıldıkları dersi daha çok benimsedikleri, eleştirel düşünmeyi ve öğrenci katılımını teşvik ettiği ve öğrencileri harekete geçme noktasında teşvik ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak yükseköğretimde müzakere, hem eğitim öğretim sürecinde hem de yükseköğretimin yönetim birimlerinde idari kararlar alma süreçlerinde etkili olarak kullanılabileceği anlaşılmaktadır. Öyle ki, Mathews (2014), müzakere etmeyi sadece forum ve tartışma yürütmenin bir yolu olarak değil, demokratik bir şekilde yaşamın bir yolu olarak görmektedir. Bu nedenle müzakere, herhangi bir konuya girişten daha fazlasıdır ve müzakerecinin sınıfta, kampüste ve toplumda uygulamaya konulması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen Eğitiminde Müzakereci Yaklaşım

Müzakereci yaklaşımlar, yükseköğretim sürecinde bilginin aktarıldığı ve bireysel rollerin vurgulandığı bir eğitim olmaktan çok, öğretme ve öğrenme sürecine katılımın sağlandığı ve karşı argümanların geliştirilebildiği ve yeniden gözden geçirilmesini öngören bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Waghid, 2006). Bu nedenle öğretmen eğitiminde müzakereci yaklaşımların kullanılması, öğretmen adaylarının demokratik katılımını, kapsayıcı diyalogu, kamusal akıl yürütmeyi, müzakereyi ve işbirlikli sosyal ve politik kararlar almayı içermektedir. İfade edilen becerilerin, 21. Yüzyıl Yeterlikleri Çerçevesi, UNESCO ve OECD 2030 vizyonları kapsamında yer alıyor olması, müzakereci uygulamalar sonucunda elde edilen bireysel ve toplumsal bilgi ve becerileri oldukça manidar kılmaktadır. Bu nedenlerle öğretmen eğitimi programlarındaki müzakereci demokrasi amacı ve sürecinin, eğitimde son zamanlarda yaşanan değişikliklerle başa çıkmada yardımcı olduğu düşünülmektedir (Hess, 2009; Molnar Main, 2017; Reeves, 2000). Aynı şekilde son dönemlerde yapılan çalışmalar, toplum temelli öğrenmeyi geliştirmek amacı ile müzakereci eğitim yaklaşımlarının öğretmen adaylarının kendini ifade etmedeki güvenini, siyasi konular hakkında bilgi birikimini, görüşlerini doğrulama yeteneğini, farklı görüşlere sahip insanlar arasındaki nezaketi ve siyasi inançları da doğrulamaktadır (McDevitt ve Kioussis, 2006).

Yani müzakereci yaklaşım uygulamalarını içeren öğretmen eğitimi süreci sadece aktif, bilgili ve bağlı vatandaşlar üreterek mevcut dünyaya hizmet etmekle kalmayacak, aynı zamanda benzer özelliklerin öğrencilerinde geliştirilmesini sağlayan bir öğretmen neslinin eğitilmesine zemin hazırlayacaktır (Stitzlein, 2010). Kısaca, müzakereci demokrasiyi genel çerçeve olarak benimseyen öğretmen eğitimi programları, yurttaşlık bilgisi ve erdemlerini öğretmen adaylarına benimsetebileceklerdir. Buna örnek olarak İsveç'te bir proje sonucunda, müzakere deneyimine katılan öğretmenlerin ırkçılık gibi konularda daha olumlu ve müzakereci bir iletişime sahip oldukları (Arneback

ve Englund, 2020) yine yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin, müzakereci süreç sonucunda öğrencileri için daha üretken, daha hoşgörülü ve etkili öğrenme ortamları (Wood ve ark., 2011) oluşturdukları gözlemlenmiştir. Aynı şekilde, okullar ve üniversiteler arasındaki çeşitlilik temelli müzakereye dayalı iletişimin, öğretmen eğitiminin sürekliliği kapsamında umut verici ve açıklayıcı bir temel oluşturması (Simmie ve Lang, 2018), problem çözme ve karar verme süreçlerinin niteliğine olumlu katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, toplum sorunlarını ele alan müzakereci yaklaşımların öğretmen eğitiminde kullanılması, gerçek toplum sorunları ile iç içe olan öğretmen adayları için oldukça önemli ve gerekli bir eğitim uygulaması olmaktadır. Yine öğretmen eğitimi sürecinde son zamanlarda yapılan değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda, müzakereci demokrasinin öğretmen eğitimindeki yeri önemli görülmekte ve öğretmen eğitiminde müzakere yaklaşımlarının hem teorik hem de pratik uygulamaları hakkında daha geniş diyaloglar başlatmak için gerekli uygulamaları sunduğu (Stitzlein, 2010) düşünülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Yukarıda ele alınan kuramsal çerçevede, bilişsel ve yoğunlukla sosyal-duyuşsal pedagojik ve andragojik bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu çerçeve kapsamında, andragojik yaklaşım çerçevesinde, öğretmen adaylarının müzakere etme davranışlarının geliştirilmesi ve kendi öğrencilerine sunacakları müzakereci pedagojik öğretim-öğrenme yaşantıları sonucunda gelişen bilgi ve beceriler betimlenmeye çalışılmıştır. Çünkü *müzakereci demokrasi*, öğretmen eğitiminin sürekliliği boyunca öğretimde çeşitliliğe yönelik konular için itici bir güç olarak görülmüştür (Simmie ve Lang, 2018). Çeşitlilik ve farklılığa dayalı öğretim yaklaşımının temelinde “demokratik” bir tutumun olmasının gerekliliği özellikle vurgulanmıştır. Bu demokratik tutumun geliştirilmesinde, müzakereci öğretim yaklaşımı uygulamalarının önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Çünkü demokrasi kavramı, oy kullanmanın ötesinde; çoklu bakış açısının karşılıklı etkileşiminden doğan değişik görüşleri, yaşam, algı, kavrayış ve görüş değiş tokuşunu, kişisel deneyimlere gösterilen tevazuyu içermesi sonucunda, sosyal adaletin gelişmesi sağlanmaktadır. Sosyal adaletin öğrenilerek içselleştirildiği yapılandırılmış en önemli ortam olan “sınıf içi etkileşim”dir. Bu etkileşim süreci sınıf yönetiminden, okul yönetimine doğru, öğrenme-öğretim yaşantıları aracılığı ile öğrenciler, “öteki” ile tanıştırılmaktadır. Tam da bu noktada müzakere, farklılığı anlama ve takdir etme yaklaşımlarında daha etik, daha değer odaklı davranışlar geliştirmektedir. Şüphesiz, sözü edilen değişkenler, öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde de yer almaktadır. Fakat temel eğitimin farklı öğretim kademeleri ve başta öğretmen eğitimi süreci olmak üzere, özellikle bireysel farklılık, görüş, değer ve sosyal adaletin geliştirilmesini hedefleyen spesifik bir öğretim yaklaşımının kullanıldığını söylemek güçtür. Yine müzakereci demokrasi, öncelikle demokratik katılımı, kapsayıcı diyalogu, kamusal akıl yürütmeyi, müzakereyi ve işbirliğine dayalı sosyal ve politik kararlar vermeyi içermesi bakımından bilinen diğer öğretim yaklaşımlarından önemli ölçüde ayrılmaktadır. Çünkü müzakereci yaklaşım, birçok parametreyi içermesi bakımından diğer yaklaşımlara göre bir perspektif taşımaktadır. Bu derinlik, Dewey’in deyimi ile; bilginin, sosyal sorunları çözmek için birlikte çalışarak toplum temelli öğrenmeyi teşvik ettiği, dolayısıyla müzakereci yaklaşım ile insan deneyimleri arasındaki etkileşimi sağlamaktadır (Akt. Englund, 2015).

Müzakereci pedagojiyi, müzakereci demokrasiden ayıran özellik, müzakereci demokrasinin kamu eylemleriyle bütünleşmesi iken, müzakereci pedagojinin müzakereci karar vermeyi öğretim ve öğrenme ile bütünleştirdiği (Mathews, 2012) anlaşılmaktadır. Müzakereci pedagoji yaklaşımı bireysel, grup ya da sınıf etkileşimine dayalı olarak sınıf ortamlarında etkili olarak kullanılabilen bir yaklaşım olması nedeniyle önemlidir. Müzakereci pedagojinin eğitim sürecinde kullanılması birçok alan uzmanı tarafından sivil becerilerin, tutumların ve öğrencilerin kapasitelerinin gelişimi için önemli olduğu (Harringer, 2010; Sheeler, Weiss & D'Souza, 2015; Thomas ve Hartly, 2010) anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu araştırmacılara göre müzakereci pedagoji ile birlikte öğrencilerin katılımcı ve yönetsel becerilerinin yanı sıra, iletişim becerileri ve problem çözme becerilerinin de gelişmesini desteklemektedir (Drury, 2015). Aynı zamanda müzakereci yaklaşımların sınıf içi etkinliklerde kullanılması, öğrencilerin özellikle kamusal alandaki yaşama katılma yeterliliğini geliştirebilmek için sosyal sorunlara ve bu sorunlara karşı olan sorumluluklarını düşünmelerine teşvik etmesi (Hess ve Gatti, 2010) bakımından müzakereci pedagoji uygulamaları bir fırsat olarak kullanılabilir.

Müzakereci eğitim programları eylem planına dayanmaktadır. Böylece, eğitim programının teorik bir etkinlik yerine, pratik bir etkinlik olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle müzakereci eğitim programlarının özelliklerinin başında, problem çözme yer almaktadır. Dolayısı ile müzakereci programlar, deneyselliği ve sistemi göz ardı etmeden yeni bilgi yolları açmakta ve aynı zamanda programın “değer (moral)” yüklü bir konu olduğu gerçeği üzerine inşa edildiği, dolayısıyla diğer program geliştirme yaklaşımlarından farklı olarak daha bütünsel (Null,2011) yani holistik bir bakış açısını gerektirdiği anlaşılmaktadır.

İlk, orta veya yüksek eğitim basamaklarında yer alan öğrencilerin bütünsel gelişimlerinin istenilen düzeye gelmeleri, bireysel gelişimlerinin desteklenmesi ve hayatlarını sürdürdükleri ülke için faydalı vatandaş olmaları, özgür düşüncelere sahip olarak yetişmeleri için öncelikli olarak hizmet öncesi öğretmen eğitiminin kalitesi ve yetişen öğretmenlerin yeterliliği temel amaç olmalıdır (Aras ve Sözen, 2012). Örneğin, öğretmen eğitimi sürecinde sınıfta demokrasi uygulamalarının öğrenilmesi için eğitim psikolojisi ve eğitim yönetimi gibi alanlar, demokrasinin sürdürülmesi ile doğrudan ilişkilidir (Stitzlein, 2010). Çünkü öğretmen adaylarının toplumun yapısı, sahip olduğu ahlaki kurallar, değerler ve gerçek hayat problemleri hakkında kazandırılacak olan yeterlilikler, meslek yaşantılarındaki gerçek sınıf ve okullarının sosyal bağlamına profesyonel olarak yaklaşmalarını sağlayacaktır.

Öğretmen eğitiminde müzakereci yaklaşımın tezahürü, sınıf ve toplum temelli bir zeminde gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu zeminin, bazı araştırmacılara göre, öğrencilere demokratik alışkanlıkların kazandırılmasını sağlayan ve bu uygulamaları kullanan bir öğrenme ortamının yaratılmasına uygun olması gerektiği savunulmuştur (Brookfield ve Preskill, 2005). Sınıf içi müzakereci üniversite öğrencilerinin, geleneksel sürece göre öğrenebilme ve politik analiz yapabilme davranışlarının geliştirilmesinde (Harriger ve McMillan, 2007) etkili olmuştur. Alan yazın çalışmalarında ortaya çıkarılmıştır ki, müzakere sadece bir tartışma sürecini yönetmek değil aynı zamanda demokratik yaşamın da bir yoludur. Aynı şekilde birçok uzman, müzakereci yükseköğretimde, kanıta dayalı ve taraflı yaklaşımların yerine alternatif olarak sivil katılımı karşılıklı ilişkileri geliştirme bir yolu olarak (Carcasson, 2013; Longo, 2013; Schaffer, 2014) görülmektedir.

Özetle, müzakereci pedagoji uygulamaları öğretimi geliştirmeyi ve demokrasiyi ilerletmeyi amaçlamaktadır. Apple (2008), öğretmenler hem “yoğun demokrasiye” hem de “sosyal adalet” bağlı olmaları gereken teorik ve politik bir görevi üstlenmektedirler derken, eğitimin ve öğretmen eğitiminin toplumdaki karmaşık rolünün giderek önemli bir durum haline geldiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle öğretmenler eleştirel araştırmayı bir süreç olarak anlayabilmelidirler çünkü başkalarının gözünden dünyayı görmek için kendilerini yeniden konumlandırmalarını sağlayacak bilgi, beceri, eleştirel ve sosyal bir anlayışa sahip olmayabilirler. Bu durum eğitim ve öğretmen eğitiminin sosyal adaletteki rolünü daha kapsamlı bir şekilde anlamak için çok önemli bir yeniden konumlandırma eylemi olmalıdır. Aynı zamanda, öğretmenlerin mesleki olarak yetkin ve son derece yetenekli olması, dinamik ve hızlı değişen bir dünyada öğretme becerisine sahip olması ve profesyonel bir biçimde yargılarda bulunması için, gerekli bilgi birikimine ilişkin, müzakere kabiliyetine sahip olmaları gerekmektedir (Biesta, 2013). Çünkü müzakereci eğitim yaklaşımı, öğretmen eğitiminin sosyal adalet ya da sosyal demokrasideki rolünü güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bir eylem planıdır. Bu plan sürecinde, öğretmen adayının gözlem, dinleme, dikkatli okuma, sorgulama, farklı açıları gözlemleyebilme ve deneyim oluşturma sürecine katkı sağlanır ve öğrenme yaşantıları sürecinde yer alan tüm değişkenleri fark etmesine ve değerlendirmesine destek olunur. Bu bağlamda, öğretmen eğitiminde müzakereci yaklaşım uygulamalarının kullanılması; Eisner (1984)’e göre öğretmen eğitiminde endişe verici, belirsiz ve pratik yönelime geçerlilik kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, müzakereci iletişim, öğretmen eğitiminin sürekliliği boyunca öğretimde çeşitliliğe yönelik konular için temel ve olası bir itici güç olarak görülmektedir.

Sonuç olarak, müzakereci pedagoji ya da andragojik öğrenme süreçlerinde; John Dewey, Habermas ve neo-pragmatistlerin çalışmaları ile bağlantılı olan müzakereci iletişim, müzakereci demokrasinin kalbidir ve müzakereci iletişim sürecinde, her katılımcının "dinleyerek, tartışarak, argüman arayarak ve değerlendirerek bir tavır almaları ve aynı zamanda herkesin üzerinde anlaşabileceği değerler ve normlar bulmak için kolektif bir çaba harcaması gerektiği (Englund, 2016: 503) anlaşılmaktadır. Ancak bu iletişim, müzakere konusunda nitelikli bir farkındalığa sahip rehber/öğretmen yönetiminde; öğrencilerin akran argümanlarını ve bakış açılarını dinlemeyi ve

takdir etmeyi öğrenmelerini, başkasının bakış açısını takdir etmeyi, empati oluşturmayı ve böylece bireysellikten uzaklaşarak çeşitliliğin/farklılığın kolektif takdirini, çatışma çözümü ve ortak bir görüş çerçevesinde buluşmayı sağlaması bakımından müzakereci öğretim yaklaşımının, yapılandırılmış öğrenme ortamlarında önemli bir değişken ya da katalizör olduğu anlaşılmıştır.

Son söz olarak, pandeminin olumsuz olarak etkilediği alan formal eğitimidir. Pandemi süreci, sosyal kurum olan okulların içindeki ve dışındaki sosyal normları kökten değiştirerek soyal ve duygusal regresyonların yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle olası sorunları bir an önce gidermek amacıyla yüzyüze eğitim sürecinde, müzakereci yaklaşım ve benzeri öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılmasına özen gösterilerek sosyal-duygusal davranışların geliştirilmesine ağırlık verilmelidir. Yine aksi durumda, müzakereci öğretim yaklaşımı, bireysel, grup ya da sınıf etkileşimine dayalı olarak online/uzaktan eğitim ortamlarında da etkili olarak kullanılabilen bir öğretim yaklaşımı özelliği taşımaktadır.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bir doküman incelemesi olan bu araştırma, internet veri tabanı ve online kütüphaneler aracılığı ile ulaşılan kaynakların taranması sonucunda elde edilen dokümanlarla ve bu dokümanların değerlendirilmesi sürecinde yer alan araştırmacıların bakış açısı ile sınırlıdır. Bu nedenle, derleme ya da doküman analizi olarak farklı araştırmacılar tarafından çalışmaların gerçekleştirilmesi olasıdır. Yine gelecekte yapılacak araştırmalarda müzakereci yaklaşım bağlamında öğrenciler, öğretmenler, akademisyenler, eğitim yöneticileri veya uzmanlar tarafından uygulamalı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Toplumsal temelli olan bu yaklaşım, sanayi, siyaset, hukuk, adalet ve ekonomi gibi farklı alanlarda uygulamaların da gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Lisans Bilgileri

e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in e-Kafkas Journal of Educational Research are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Kaynakça

- Al-Hadi, T. M. (2015). Using a deliberation-based strategy to enhance the EFL pre-master candidates' 21st century learning skills. *CDELT Occasional Papers in the Development of English Education*, 60(2), 7-30.
- Ali, D., Hinds, T. L., King, S., Lindaman, K., Marsh, B. ve Oeth, E. P. (2020). Deliberation and democratic practice: A student affairs approach. J. Easton (Eds.), *Higher Education Exchange: Democracy Divided* içinde (s. 33-50). Kettering Foundation.
- Altınkök, S. (2015). Müzakereci demokrasi ve uygulama yöntemi olarak "vatandaş jürileri" yaklaşımı. *Journal of Judgments by the Court of Jurisdictional Disputes/Uyusmazlık Mahkemesi Dergisi*, 6, 1-39.
- Apple, M. W. (2008). Is deliberative democracy enough in teacher education?. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser. D. J. McIntyre ve K. E. Demers (Eds), *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts* içinde (ss.105-110). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Aras, S. V. ve Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. Çevrimiçi kongrede sunulan bildiri, Niğde. https://www.academia.edu/5006218/T%C3%BCrkiye_Finlandiya_ve_G%C3%BCney_Korede_%C3%96%C4%9Fretmen_Yeti%C5%9Firme_Programlar%C4%B1n%C4%B1n_%C4%B0ncelenmesi_adresinden_04.03.2021_tarihinde_erisilmiştir.
- Arneback, E. ve Englund, T. (2020). Teachers' deliberation on communicative potentials in classrooms when students express racism. *Reflective Practice*, 21(1), 28-40.
- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 5-16.
- Bayram, A. K. (2016). Topluluk, iktidar ilişkileri, birey ve müzakereci demokrasi. *Liberal Düşünce Dergisi*, 16(62), 111-120.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
- Bogaards, M. ve Deutsch, F. (2015). Deliberation by, with, and for University Students. *Journal of Political Science Education*, 11(2), 221-232.
- Bohman, J. (1997). Deliberative democracy and effective social freedom: Capabilities, resources and opportunities. J. Bohman and W. Rehg (Eds), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics* içinde (ss. 349-382). Cambridge: The MIT Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2).
- Brookfield, S. ve Preskill, S. (2005). *Discussion as a way of teaching: tools and techniques for democratic classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Conover, P. J., Searing, D. D. Ve Crewe, I. M. (2002). The deliberative potential of political discussion. *British Journal of Political Science* 32, 21-62.
- Carcasson, M. (2013). Rethinking civic engagement on campus: The overarching potential of deliberative practice. *Higher Education Exchange*, 37-48.
- Chwalisz, C. (2019). A new wave of deliberative democracy. *Carnegie Europe*, 26, 1-6.
- Cornwall, A. ve Gaventa, J. (2000). From users and choosers to makers and shapers repositioning participation in social policy. *IDS Bulletin*, 31(4), 50-62.
- Dewey, J. (1957). *Reconstruction in philosophy*. Newyork: Henry Holt and Company.
- Doherty, J. (2012). Deliberative pedagogy: An education that matters. *Connections*, 24-27. *Erişim adresi: https://www.kettering.org/content/deliberative-pedagogy-education-matters*
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Drury, S. A. M. (2015). Deliberation as communication instruction: A study of a climate change deliberation in an introductory biology course. *Journal on Excellence in College Teaching*, 26(4), 51-72.
- Drury, S. A. M., Brammer, L. R. ve Doherty, J. (2013). *Learning outcomes of deliberative pedagogy*. Working paper for the Kettering Foundation's Deliberative Pedagogy Research Exchange.

- Drury, S. A. M. Andre, D., Goddard, S. ve Wentzel, J. (2016). Assessing deliberative pedagogy: Using a learning outcomes rubric to assess tradeoffs and tensions. *Journal of Public Deliberation*, 12(1), 1-29.
- Dryzek, J. S. (1996). Foundations for environmental political economy: The search for homo ecologicus?. *New Political Economy*, 1(1), 27-40.
- Eisner, E. (1984). No easy answers: Joseph Schwab's contributions to curriculum. *Curriculum Inquiry*, 14(2), 201-210.
- Elster, J. (1998) "Introduction". In Elster, J. (ed.) *Deliberative Democracy* (p. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Englund, T. (2015). Toward a deliberative curriculum?. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(1), 48-56.
- Englund, T. (2016). On moral education through deliberative communication. *Journal of Curriculum Studies*, 48(1), 58-76.
- Erat, V. ve Kaçer, F. (2014). Siyasal yapım sürecinde müzakereci yaklaşımlar. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(4), 57-75.
- Erdoğan, M. (2012). Müzakereci demokrasi ve sınırları. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 25-43.
- Fisher, R., Ury, W. ve Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in*. New York: Penguin Books.
- Fishkin, J. S. (1996). The televised deliberative poll: An experiment in democracy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 546, 132-140.
- Forster, N. (1994). *The analysis of company documentation. Qualitative methods in organizational research, a practical guide* (p. 147-166). SAGE Publications.
- Gastil, J. (2008). *Political communication and deliberation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc
- Gastil, J. ve Keith, W. M. (2005). A nation that (sometimes) likes to talk. J. Gastil ve P. Levine (Eds.), *The Deliberative Democracy Handbook-Strategies For Effective Civic Engagement In The 21st Century* içinde (ss.3-19). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gutmann, A. ve Thompson, D. F. (2004). *Why deliberative democracy?*. New Jersey: Princeton University Press.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen Yetiştirme Yaklaşım ve Modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3),413-435.
- Habermas, J. (1984) The theory of communicative action. *Volume I: Reason and the Rationalization of Society*. Cambridge: Polity Press,
- Habermas, J. (1990) *Moral consciousness and communicative action* translated by Lenhardt, C. and Weber Nicholson, S.. Oxford: Polity Press
- Hargroves, C. ve Desha, C. (2015). 'The Deliberative and Dynamic model for engineering education curriculum renewal'. Australia, In *World Congress on Engineering Education 2014*.
- Harriger, K. J. ve McMillan, J. J. (2007). *Speaking of politics: preparing college students for democratic citizenship through deliberative dialogue*. Dayton, OH: Kettering Foundation Press.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. ve Gatti, L. (2010). Putting politics where it belongs: In the classroom. *New Directions for Higher Education*,152, 19-26.
- Johnson, M., Partlo, M., Hullender, T., Akanwa, E., Burke, H., Todd, J. ve Alwood, C. (2014). Public Deliberation as a Teaching Andragogy: Implications for Adult Student Learning from a Doctoral Higher Education Policy Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(1), 95-108.
- Kadlec, A. ve Friedman, W. (2010). Thirty-five years of working on public judgment at public agenda. D. Yankelovich ve W. Friedman (Eds.), *Toward Wiser Public Judgment* içinde (ss. 73-109). Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- Kandlbinder, P. (2007). The challenge of deliberation for academic development. *International Journal for Academic Development*, 12(1), 55-59.
- Kanra, B. (2012). Binary deliberation: The role of social learning in divided societies. *Journal of Public Deliberation*, 8(1), 1-24.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kies, R. (2010). Deliberative democracy: Origins, meaning, and major controversies. R. Kies (Eds), *Promises and Limits of Web-Deliberation* içinde (ss. 7-38). New York: A Macmillan Company.
- Latimer, C. ve Hempson, K. M. (2012). Using deliberation in the classroom: A teaching pedagogy to enhance student knowledge, opinion formation, and civic engagement. *Journal of Political Science Education*, 8(4), 372-388.
- Longo, N. V. (2013). Deliberative pedagogy in the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education. *Journal of Public Deliberation*, 9(2), 1-18.
- Makaiau, A. S. ve Tanaka, N. (2018). Philosophy for Children: A Deliberative Pedagogy for Teaching Social Studies in Japan and the USA. *Journal of International Social Studies*, 8(2), 29-54.
- Manin, B. (2001). On legitimacy and political deliberation. In R. Blaug ve J. Schwarzmantel (Eds), *Democracy: A Reader* (ss. 501-508), Edinburgh: Columbia University Press.
- Manosevitch, I. (2019). Deliberative pedagogy in a conflicted society: cultivating deliberative attitudes among Israeli college students. *Higher Education*, 78(4), 745-760.
- Mathews, D. (2012). Foreword. D. W. Barker, N. McAfee ve W. McIvor David (Eds.), *Democratizing Deliberation: A Political Theory Anthology* içinde (ss. 7-11). Dayton: Kettering Foundation Press.
- Mathews, D. (2014). *The ecology of democracy: Finding ways to have a stronger hand in shaping our future*. Dayton, OH: Kettering Foundation Press.
- Maurissen, L., Claes, E. ve Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: how the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972.
- McDevitt, M. ve Kioussis, S. (2006). Deliberative learning: An evaluative approach to interactive civic education. *Communication education*, 55(3), 247-264.
- Molnar-Main, S. (2017). Review of Democracy, Deliberation and Education by Robert Asen (University Park: Pennsylvania State University Press).
- Nelson-Hurwitz, D. C. ve Buchthal, O. V. (2019). Using deliberative pedagogy as a tool for critical thinking and career preparation among undergraduate public health students. *Frontiers in public health*, 7(37), 1-8.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Odabaşı, P. (2000). *Satışta ve pazarlamada müşteri ilişkileri yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- OECD. (2017). Recommendation of the council on open government. Paris: OECD. Erişim adresi: <https://www.oecd.org/gov/Recommendation-Open-Government-Approved-Council141217.pdf>
- Olivos, E. M. (2010). Public deliberation and civic engagement on issues of diversity in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(3), 61-74.
- Ozanne, J. L., Corus, C. ve Saatcioglu, B. (2009). The philosophy and methods of deliberative democracy: Implications for public policy and marketing. *Journal of Public Policy & Marketing*, 28(1), 159-184.
- Pennington, M. (2010). Democracy and the deliberative conceit. *Critical Review*, 22(2), 159-184.
- Pimbert, M. ve Wakeford, T. (2001). Overview: Deliberative democracy and citizen empowerment. *PLA Notes*, 40, 23-28.
- Reeves, M. L. (2019). Teaching through deliberation. (Unpublished masters thesis). Kansan State University, Kansas.
- Reid, L., Macleod, A., Byers, D., Delva, D., Fedak, T., Mann, K., ... ve Simpson, C. (2012). *Deliberative curriculum inquiry for integration in an MD curriculum: Dalhousie University's curriculum renewal process*. *Medical teacher*, 34(12), 785-793.
- Shaffer, T. J. (2014). Deliberation in and through higher education. *Journal of Public Deliberation*, 10(1), 1-5.
- Shaffer, T. J. (2017). Deliberative pedagogy: What does it mean to educate for citizenship in a democracy?. *Kettering Foundation*. Erişim adresi: <https://www.kettering.org/blogs/deliberative-pedagogy-what-does-it-mean>
- Shaffer, T. J., Longo, N. V., Manosevitch, I. ve Thomas, M. S. (2017). *Deliberative Pedagogy: Teaching and Learning for Democratic Engagement*. East Lansing: MSU Press.
- Sheeler, K. H. Weiss, A. ve D'Souza, R. A. (2015). Communication and citizenship: Reflections on classroom practice. *Journal of Public Deliberation*, 11(2), 1-8.

- Simmie, M. G. ve Lang, M. (2018). Deliberative teacher education beyond boundaries: discursive practices for eliciting gender awareness, *Teachers and Teaching*, 24(2), 135-150.
- Sokoloff, H., Dillon, D. ve Dineen, P. (2016). *Debate, discussion, deliberative dialogue*. National Issues Forums. *Erişim Adresi*: https://cdn.naaee.org/sites/default/files/1._comparing_debate_discussion_and_deliberation.pdf
- Stitzlein, S. M. (2010). Deliberative democracy in teacher education. *Journal of Public Deliberation*, 6(1), 1-18.
- Thomas, N. L. ve Hartley, M. (2010). Higher education's democratic imperative. *New Directions for Higher Education*, 152, 99-107.
- Thompson, D. F. (2008). Deliberative democratic theory and empirical political science. *Annual Review of Political Science*, 11, 497-520.
- Türkiye Yeterlikler Çerçevesi (2020). *Erişim adresi*: <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-cercevesi>
- Wach, E. ve Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 1(13), 1-10.
- Waghid, Y. (2009). Universities and public goods: In defence of democratic deliberation, compassionate imagining and cosmopolitan. E. Justice Blitzer (Eds.), *Higher Education in South Africa* içinde (ss. 71-83.), Stellenbosch: Sun Press.
- Wood, D. R., DeMulder, E. K. ve Stribling, S. M. (2011). Teacher Development as Deliberative Democratic Practice: A Precursor to Educating for Democratic Citizenship. *Factis Pax*, 5(2), 125-257.
- Yeşiladalı, B. (2007). Çatışma çözme. Genç çevreciler eğitim programı. Bölgesel Çevre Merkezi REC Türkiye, 20-25 Ağustos, Ankara. *Erişim adresi*: <https://docplayer.biz.tr/9105713-Catisma-cozme-genc-cevreciler-egitim-programi.html>
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 5541-5550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılseli, H. (2020). *Satış elemanlarının satış müzakere becerilerinin algılanan satış performansı üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2018). Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. *Erişim adresi*: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/YeniOgretmen-Yetistirme-Lisans_Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Zaleski, M. (2016). Deliberation across the curriculum. International Debate Education Association. *Erişim adresi*: <http://idebate.org/magazine/files/Magazine43723acc686c7.pdf>
- Zeichner, K. M. ve Liston, D.P. (1990). Traditions of reform in U.S. teacher education. *Journal of Teacher Education*, 41(2), 3-20.

Extended Summary

Introduction

This study describes the historical development of deliberative approach practices, the definition of deliberation, deliberative democracy and deliberative pedagogy practices, and the applications of deliberative approaches in higher education and teacher training processes. Deliberation and deliberative approaches have been applied in many fields from politics to economics, from education to marketing. When the literature is examined, it can be observed that there are studies showing that the applications of the deliberative approach can be used effectively in various fields, including education.

Deliberation refers to confronting difficult changes (Mathews, 2014) through reflection on alternatives and ultimately making choices, as opposed to discussions and dialogues that exchange ideas between different perspectives. Deliberation is a special type of conversation. Deliberation is about going beyond discussion and trying to understand the problem together and find the best solution for everyone. Deliberation happens when a group of people work on a problem as if no one else can solve it but they realize that they will live with the good or bad consequences of the choices they make. Therefore, when deliberation takes place in a group context in a democratic environment, where discussions and individual choices are in question (Dewey, 1957; Noddings, 1999). It serves the development of learners' metacognitive behaviours. In this learning process, as a result of active learning experiences, effective communication behaviours, creating a basis for social interaction and facilitating communication, democratic decision-making procedures are strengthened. Thus, the "deliberative teaching approach", which paved the way for the formation and spread of a culture of democracy, was used in education faculties in the United States (1996) and under the leadership of some leading academics (Kasprisin, 2008); J.Goodlad, W.Feinberg; H.Giroux et al.). In the teacher education process, both theoretical and practical applications of deliberative democracy have been initiated (Stitzlein, 2010).

One of the deliberative approaches is deliberative democracy practices. Deliberative democracy generally means that citizens take on social problems collectively with awareness (Erdoğan, 2012). With the deliberative democracy practices in the society, deliberative democracy is a strong democracy model used in public issues or political decision-making processes. At the same time, in the deliberative democracy model, citizens can influence each other's decisions in a communication process. In summary, the concept of deliberative democracy is seen by people in this field as a coherent set of values that can or cannot be realized jointly. Another deliberative approach is deliberative pedagogy. Deliberative pedagogy is the integration of working on issues with deliberation processes with teaching, learning and active participation. The work of deliberative pedagogy is seen as a democratic-minded approach to the teaching process and students' learning (Shaffer, 2017). In this process, teaching and learning activities require rethinking and restructuring because deliberative pedagogy processes help students better understand different perspectives and the complexity of persistent problems arising from ethical dilemmas (Doherty, 2012). At the same time, deliberative pedagogy is a practice-based learning approach that focuses on improving students' academic processes that facilitate learning values, attitudes and skills that support deliberative practice (Shaffer et al., 2017). A deliberative educational setting can be formed by deliberative curriculum. A deliberative curriculum model considers curriculum development as a social enterprise process, not a linear and systematic planning design process. At the same time, it builds on the fact that the curriculum is a "value" subject and offers a more holistic perspective, unlike other curriculum development approaches (Null, 2011).

A classroom and community-based education process in higher education can be achieved through deliberation. The main purpose of deliberative approach practices in higher education is to encourage university staff, students and other people to live together in diversity through democratic deliberation (Waghid, 2009). Deliberation in higher education is seen as a way of fostering civic engagement as an alternative to evidence-based and biased approaches by many researchers. The use of deliberative approaches in teacher education includes trainees' democratic participation, inclusive dialogue, public reasoning, deliberation, and collaborative social and political decision-making. Likewise, these skills are described as the skills that a teacher candidate should acquire during his education. Also, with the aim of improving community-based learning, deliberative education

approaches confirm pre-service teachers' confidence in self-expression, their knowledge on political issues, their ability to validate their views, kindness among people with different views, and political beliefs (McDevitt & Kiousis, 2006).

Discussion and Conclusion

After reviewing the literature and related studies about the deliberative approaches, the results were reflected. Since different strategies, methods and techniques are used in deliberative learning environments with many positive pedagogical outcomes, the concept of "negotiation" is defined as "teaching approach" in the literature. When all the mentioned variables are taken into account, the deliberative teaching approach specifically targets individual awareness and generally serves social consensus. Because it is thought that the deliberative teaching approach has a high multiplier effect by acting as a catalyst for individual benefit in the short term and for social benefit in the long term in ensuring social consensus by mutually understanding each other, empathizing with each other and accepting differences with their inherent existence. It is expected that deliberative teaching will play an effective role in the process of tolerating the social isolation due to the recent pandemic, the social regression that is likely to arise in the coming days, and the individual and social problems that may arise as a result.

As a result of the study, it is clear that the deliberative approaches in educational settings is effective and applicable. In addition, with the effect of globalization, which is a current problem, educational demands and processes at all levels are reconsidered, prioritizing the universal approach, requiring tolerance to multiculturalism, multilingualism, different views and approaches, and aiming at gaining tolerance or unconditional acceptance behaviors. In terms of serving affective learning, it differs from other teaching approaches and reveals its originality. Therefore, in the process of deliberative democracy, citizens living in a country will have more information, respect opposing views, and use more public arguments when negotiating certain issues or decisions (Fishkin & Luskin, 2005).

In summary, the deliberative education approach is an action plan to strengthen the role of teacher education in social justice or social democracy. In this plan process, the pre-service teacher contributes to the process of observation, listening, careful reading, questioning, observing different angles and creating experience, and it is supported to notice and evaluate all the variables in the learning experience process. In this context, the use of deliberative approach practices in teacher education.