



TARİH ÖĞRETMEN ADAYLARININ TARTIŞMALI ve HASSAS KONULARIN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK EĞİTİM ALMA DURUMLARI*

Hasan GÜNAL**

Öz: Tarih öğretiminin günümüzde ön plana çıkan amaçlarını gerçekleştirmenin en uygun yollarından biri de sınıflarda tartışmalı ve hassas konuların ele alınmasıdır. Ancak söz konusu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının bu konuların öğretimine yönelik yeterli bir eğitim alabilmeleri çok önemlidir. Çünkü tartışmalı ve hassas konuların öğretimi, öğretim programlarında yer alan diğer konulara göre daha fazla kanıt kullanımını ve farklı bakış açılarını sunmayı gerektirmektedir. Ayrıca bazı hassas konularda kullanabilecek ilave stratejiler öğretmenlere etkili bir öğretim olanağı sağlayabilmektedir. Anlaşılabileceği üzere, tarih öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde bu konularla ilgili alacakları yeterli bir eğitim, onların meslek yaşamlarında bu konuları amaca uygun bir şekilde işleyebilmelerini sağlayabilecektir. Bu nedenden dolayı araştırmada tarih öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olan konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları hakkındaki görüşleri belirlenmek istenmiştir. Nitel bir anlayışla gerçekleştirilen araştırmanın verileri açık uçlu anket formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma, 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 19'u erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplamda 32 son sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Elde edilen bulgular öğretmen adaylarının bu konuların öğretimine yönelik eğitimlerini büyük oranda Tarih Öğretim Yöntemleri dersinde aldıklarını, alan derslerinde ise tartışmalı ve hassas konulara yönelik yeterli bilgi alamadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmen adayları en fazla tartışmalı ve hassas gördükleri konu olarak Ermeni/Tehcir sorununu belirtmişlerdir. Bu sorun öğretmen adaylarının lisans derslerinde en fazla ele alınan tartışmalı ve hassas konu olarak da ifade edilmiştir. Bu nedenden dolayı araştırma kapsamında tarih öğretmen adaylarına Ermeni/Tehcir sorunu ile ilgili bir örnek olay sunularak meslek hayatlarında böyle bir durumla karşılaştıklarında nasıl hareket edeceklerine yönelik görüşleri alınmıştır. Bu örnek olay sayesinde öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik aldıkları eğitimin niteliği hakkında da bilgi edinilmek istenmiştir. Uygulama sonucunda öğretmen adayları, Ermeni/Tehcir sorunu gibi ülkemizde oldukça hassas olan bir konuda radikal olarak kabul edilebilecek ve bu konular için çok önemli olan bazı hususlara dikkat edeceklerini belirtmişlerdir. Ancak bu konuların öğretimi için çok önemli olan kanıt temelli öğrenme ve çok yönlülük gibi yaklaşımların kullanımına yönelik herhangi bir vurgu yapmamışlardır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Öğretimi, Tartışmalı ve Hassas Konu, Kanıt Kullanımı, Öğretmen Adayı

* Bu çalışma, 1-3 Eylül 2016 tarihleri arasında Muğla'da düzenlenmiş olan 4. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'na sunulan sözlü bildirinin gözden geçirilip genişletilmiş halidir.

** Dr., Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, E-Posta: hasangunal@balikesir.edu.tr

PRE-SERVICE HISTORY TEACHERS' EDUCATION for INSTRUCTION of CONTROVERSIAL and SENSITIVE ISSUES

Abstract: One of the most appropriate ways of realising current prominent aims of history teaching today is discussing controversial and sensitive issues. However, in order to achieve these goals, it is very important for teacher candidates to be able to get sufficient training for teaching these issues. Because teaching these controversial and sensitive issues calls for more evidence usage compared to other subjects in the curriculum and it also calls for presenting different perspectives. Moreover, additional strategies to be used can enable teachers an efficient teaching possibility. As it is understood, a sufficient training for history teachers during their university education will enable them to handle these issues relevantly in their professional lives. Because of this reason, this study aims to identify teacher candidates' ideas on getting education for teaching controversial and sensitive issues. Data of the qualitative study have been obtained through open-ended survey and have been analysed with content analysis. The study has been carried out with 19 male and 13 female, 32 last year students of Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, History Teaching Department in 2013-2014 academic year. Data obtained show that teacher candidates who expressed that they got education on teaching these issues mostly in History Teaching Methods Course, said that they could not get enough education on teaching controversial and sensitive issues in their major area courses. Teacher candidates have expressed the Armenian/Deportation Problem as the most controversial and sensitive issue. As for the teacher candidates, this problem has also been expressed as the most controversial and sensitive issue handled in undergraduate courses. Because of this, within the scope of this study, history teacher candidates were presented with a case study on the Armenian/Deportation Problem and their views on how they would act when they encounter such a situation in their professional lives. It has also been aimed to inform about the quality of education on teaching controversial and sensitive issues under the findings of the case studies. As a result of study, teacher candidates have indicate that they would pay attention to some issues which can be considered radical in a very sensitive subject in our country such as Armenian/Deportation Problem. However, they did not state any emphasis on the use of approaches such as evidence-based learning and multiperspectivity which are crucial to the teaching of these issues.

Keywords: History Teaching, Controversial and Sensitive Issue, Evidence Usage, Teacher Candidate

Extended Summary

Purpose

Nowadays, one of the most appropriate ways to achieve the goals of history teaching is to discuss controversial and sensitive issues in the classroom. However, in order to achieve these goals, it is a very important requirement that adequate training should be given to pre-service teachers to teach these subjects. Because the teaching of controversial and sensitive subjects requires more evidence to be used and different perspectives than other topics in curricula. Also, additional strategies that can be used in some sensitive situations can provide effective teaching opportunities for teachers. As can be understood from this information; an adequate training of pre-service history teachers in their undergraduate studies on these subjects will enable them to appropriately address these issues in their professional lives. For this reason, in the survey it was aimed to determine the opinions of the pre-service history teachers about the education they get on teaching controversial and sensitive subjects. In this respect, pre-service teachers'

1. Views on controversial and sensitive issues,
2. Opinions on controversial and sensitive issues discussed in undergraduate courses,
3. Opinions on receiving education for controversial and sensitive issues during their university education,
4. They are asked what happens if they encounter a situation in which they are to reveal their opinion about Armenian / Deportation Problem in class. The reason for presenting this case to pre-service teachers is to inform them about the nature of the education they receive about controversial and sensitive issues.

Method

The research was carried out with the basic qualitative research model included in the qualitative research approach (see Merriam, 2013). The experimental group of the study is composed of 32 senior students, 19 male and 13 female, in Atatürk University, Kazım Karabekir Education Faculty, History Teacher Training Department in 2013-2014 academic year. The determination of the experimental group was based on easy accessibility as a

purposeful sampling strategy in qualitative studies (see Patton, 2014). A content analysis method (see Mayring, 2011) was used in the analysis of the collected data by a questionnaire consisting of open ended questions.

Results and Discussion

The Armenian/Deportation Problem is defined as the most controversial and sensitive topic by the pre-service teachers. In addition to this, other controversial topics are the Alawi-Sunni conflict, the Kurdish question, the necessity of Atatürk's principles and reforms, Abdulhamit II, Sultan Vahdettin, the harem institution, fratricide practice and Lausanne Peace Treaty. This finding is similar to the results of some studies (Çiçek, 2009; Yılmaz, 2012) in the field of history and social studies education in our country. Pre-service teachers also expressed the Armenian/Deportation issue as the most controversial and delicate issue that was handled most in their classes. The Kurdish problem, the removal of the reign and salvation, the revolutions in the field of education, Sultan II. Abdulhamit, the Sunni-Alawi conflict, situations related to the private lives of the Ottoman sultans such as alcohol-drinking sultans, The Lausanne Peace Treaty, Sultan Vahdettin and fratricide practice have been mentioned in this respect. The results of some studies (Demir and Pişmek, 2018; Demircioğlu, 2016; Kuş, 2015) on controversial and sensitive issues in our country support these findings obtained from our research.

A significant number of pre-service history teachers stated that they had been trained in the teaching of controversial subjects in History Teaching Methods course during undergraduate education. However, the results show that the majority of pre-service teachers stated that they during their undergraduate education they were provided only theoretical information not practical examples to use in the classroom. This finding supports the finding of studies in other countries (Kuzuca, 2017; Philpott, Clabough, McConkey and Turner, 2011; Waterson, 2009) as well as in our country (Demircioğlu, 2016; Ersoy, 2010). These findings also show that adequate education is not served to pre-service teachers on the teaching of controversial issues in classroom both in some countries with a longer tradition of teaching and in our country.

Pre-service teachers stated that they would provide their students with information based on historical documents, sources and evidence if they meet with an example case presented to them related to the Armenian/Deportation Problem in the future profession.

Determining where students learn the information they have and trying to approach the issue objectively have been the more common opinions of pre-service teachers in this regard. This finding of identifying students' sources of knowledge is similar to that of Kuzuca's (2017) study of history teachers in England. Similarly, Kop (2017), conducted a study with 8th grade students specifically on the Armenian problem and suggested that teachers should "be objective" and "bring together evidence to make logical explanations". Being sensitive to the cultural backgrounds of the students in the classroom, presenting the views of Turkish and Armenian sources to the students and showing avoidance behaviour were other opinions expressed by the pre-service teachers. These findings coincide with the findings of the research that Yazıcı (2015) conducted with history teachers in minority schools. It is remarkable that pre-service teachers expressed their radical opinions on Armenian Issue which is accepted as a quite controversial and sensitive in Turkey. It is also important that pre-service teachers indicate that they will pay attention to some of the issues that are needed during the course. However, pre-service teachers did not express any opinion on the application of classroom-based approaches (such as evidence-based learning) and multiperspectivity, which are crucial to the teaching of controversial and sensitive issues. It is also noted that the number of pre-service teachers who listed the strategies to cope with controversial and sensitive issues in the case event is inadequate.

Conclusion

It is very important for the pre-service history teachers to provide training for controversial and sensitive issues during their undergraduate education in order to be able to handle them properly (Demircioğlu, 2016). For this reason, history teacher education programs may include compulsory or elective courses for teaching controversial and sensitive subjects. Since there are no courses related to these subjects in current undergraduate programs, especially in the courses titled "History Learning and Instruction Approaches" and "History Instruction 1-2", along with the theoretical knowledge related to these subjects, strategies that they can use should be presented to them with role plays in classroom and evidence based and multiperspectivity approaches.

“Tarih, tartışmalı ve çoğu kez oldukça hassas bir alandır” (John Slater, 1995)

Giriş

Tartışmalı konular, *“farklı grupların üzerinde uzlaşa sağlayamadığı ve keskin görüşlere sahip oldukları sorunlardır”* (Fiehn, 2005: 11). Özellikle insanlarda ön yargıların oluşmasına ve bu önyargıların uzun süre devam etmesine yol açan tartışmalı konular ise hassas olarak kabul edildikleri gibi bir toplumun veya ulusun bölünmesine de neden olabilirler (Mrdja, ty: 46). Okullarda öğretilen bazı derslerin öğretim programlarında tartışmalı konular yer almakta veya bu derslerde ele alınan konuların bazıları tartışma ortamı yaratacak unsurları bünyelerinde barındırmaktadırlar (Kochhar, 2005: 272). Örneğin coğrafya derslerinde yolların, havaalanlarının ya da enerji santrallerinin yapılacağı yerler konusu ele alınırken, doğal çevrenin korunmasının mı yoksa ülkenin ulaşım/enerji ihtiyacının karşılanması mı önemli olduğu düşünceleri tartışmaya açılabilir (QCA, 1998: 56). Edebiyat derslerinde de eleştirmenlerin bazı şiir ya da romanları yorumlarken daima görüş birliği içinde olmadıklarına dikkat çekilebilir (Stradling, 1984: 121).

Tarih ise, hem tartışmalı konuları barındırma hem de tartışma ortamı yaratma hususunda diğer derslere göre daha fazla ön plana çıkmaktadır (Kochhar, 2005: 272). Çünkü tarih dersi, bu konuların yer aldığı doğal bir alandır (Marcus ve Stoddard, 2009: 283). Sonuçta geçmiş bizlere *“savaşlar, sürgünler, kölelik, masum insanların bombalanması, soykırım, dinî hoşgörüsüzlük, mülteciler ve savaş suçları gibi birçok tartışmalı ve hassas konuyu miras olarak bırakmıştır”* (Leeuw-Roord, 2001: 71-72). Ayrıca hemen her ülkenin geçmişinde kendine özgü tartışmalı veya hassas olan bir konusu bulunmaktadır (Stradling, 2003: 82). Fransa'nın Cezayir meselesi, İngiltere'nin İrlanda sorunu, İspanya'daki Bask meselesi, İsrail-Filistin sorunu, Kıbrıs meselesi, Türkiye ve Ermenistan arasında yaşanan sorunlar bu manada akla ilk gelenlerdir ve bu konuların bir kısmı her ne kadar *“tartışmasız”* bir şekilde sunulsa da tarih öğretim programlarında yer aldığından sınıflarda öğretilmektedirler (Kahyaoğlu, ty). Üstelik tarihin hem bilim olarak yapısı hem de bu yapının öğeleri olan *“kanıt”*, *“bulgu”* ve *“yorum süreci”* de tartışma zemini oluşturmaya ve dolayısıyla derslerde tarihsel tartışmaların ele alınmasına olanak vermektedir (Kaya, 2010: 347-348).

Tarihin tartışmalı konuları ele almak için uygunluğunun yanı sıra bu konuların öğretiminin öğrencilere kazandıracığı birçok yeterlilik de bulunmaktadır. Öğrencilerin tarih disiplininin doğası ile günümüz dünyasını anlamalarını sağlamak (Stradling, 2003: 83) ve onlara demokratik katılım ile aktif vatandaşlık becerilerini kazandırmak (Barton ve McCully, 2007; Hahn, 1994: 204) bu yeterliklerden bazılarıdır. Ayrıca tarih derslerini daha ilgi çekici ve zevkli hâle getirip öğrencilerin tarihin değeri ve önemi konusunda olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlama noktasında da bu konuların önemli bir potansiyeli vardır (Angvik, 2001: 37). Söz konusu potansiyelinden dolayı tarih eğitimcisi Alison Kitson, tarih derslerinin en önemli görevlerinden birini “*öğrencilerin tartışmalı konuları ele almasını sağlamak*” olarak ifade etmektedir (akt: Crow, 2004). Phillips (2009: 122) de tartışmalı konuların öğretimi sayesinde tarihin 21. yüzyıl için artık çok önemli ve gerekli bir ders hâline geldiğini belirtmektedir.

Ancak tartışmalı konularla ilgili her öğretimin öğrencilere yukarıda belirtilen yeterlikleri kazandıracığını düşünmek bir yanılgı olur. Söz konusu amaçları gerçekleştirebilmek için her şeyden önce öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (HA, 2007: 41). Buna rağmen ülkemizde her ne kadar tartışmalı ve hassas konulara tarih öğretmen yeterlikleri içerisinde değinilse de (MEB, 2011) bu yıl güncellenen tarih öğretmenliği lisans programlarında da bu konuların öğretimine yönelik herhangi bir zorunlu veya seçmeli derse yer verilmemiştir (bkz: Web-1).

Aslında öğretmen adaylarına tartışmalı konularla ilgili yeterli eğitim verilememesi ülkemize özgü bir sorun değildir. Hatta bu konuların sınıflarda öğretimi noktasında bize göre daha uzun bir eğitim geleneği olan ülkelerde de benzer sıkıntılar yaşanmaktadır. Ancak bu konuda güzel uygulama örneklerinin bulunduğu da belirtilmesi gerekmektedir. Örneğin Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü’nde öğretmen adaylarıyla tartışmalı konuların öğretimi üzerine on hafta devam eden bir eğitim uygulaması gerçekleştirilmektedir (Foster, 2014: 20-21). Bu eğitimde öğretmen adaylarına hem tartışmalı konularla ilgili kuramsal bilgiler verilmekte hem de okullarda bu konuların öğretimi için kullanılacak stratejiler uygulamalı olarak sunulmaktadır. Öğretmen adayları böylelikle tartışmalı konuların ne olduğu ve bu konuların sınıflarda niçin ele alınması gerektiği hususunda anlayış sahibi oldukları gibi bu konular öğretilirken öğretmenin rolünün ne olması gerektiği ve kullanacakları bazı öğretim teknikleri hakkında da bilgi alabilmektedirler (bkz: Web- 2). Pakistan’daki Aga Khan Üniversitesi de, sosyal bilgiler öğretmenlerini demokratik vatandaşlık eğitimine hazırlamak için

tartışmalı konuların öğretimini, Eğitim Geliştirme Enstitüsü Yüksek Lisans Eğitim Programı'na almıştır (Dean ve Joldoshaieva, 2007: 176).

Ülkemizde de geleceğin eğitimcileri olarak tarih sınıflarında tartışmalı ve hassas konuları ele alacak öğretmen adaylarına, lisans öğrenimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik kapsamlı bir eğitim verilmesi çok önemlidir. Çünkü tartışmalı ve hassas olan konular öğretim programlarında yer alan diğer konulara göre sorgulama ve çok yönlülük gibi yaklaşımlar ile kanıtların daha fazla kullanımını gerektirmektedir. Ayrıca bazı hassas konularda kullanabilecek uzaklaştırma, dengeleme, empati ve araştırma gibi ilave stratejiler öğretmenlere etkili bir öğretim olanağı sağlayabilmektedir (bkz: Stradling, 2003: 85-86). Üstelik tarih öğretmenlerinin bu konuların ele alındığı derslerde uygun rol veya rolleri benimsemesi de tartışmalı konuların öğretiminden beklenen öğrenim çıktılarının elde edilmesi açısından önem arz etmektedir¹. Bu nedenlerden dolayı öğretmen adaylarına verilecek eğitimde tartışmalı ve hassas konuların ne olduğu, bu konuların önemli özellikleri, öğretimindeki zorluklar ve bu konuların niçin öğretilmesi gerektiğiyle ilgili kuramsal bilgilerin yanı sıra sınıf içinde kullanılacak yöntem ve stratejiler ile benimsenecek rollerle ilgili uygulama örneklerine de yer verilmelidir. Sonuç olarak tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, tarih öğretmen adaylarına tartışmalı ve hassas olan konuların öğretimi ile ilgili eğitim verilmesi günümüzde önemli bir gereklilik hâline gelmiştir.

Ülkemizde her ne kadar tarih öğretmenleri ile bu konuların öğretimine yönelik olarak bazı çalışmalar (Çiçek, 2009; Demircioğlu, 2016; Günal, 2016; Günal ve Kaya 2016) yapılmış olsa da tarih öğretmen adayları ile yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenden dolayı araştırmamız, Atatürk Üniversitesi örneğinde olsa da, ülkemizde tarih öğretmen adaylarına bu konuların öğretimiyle ilgili verilen eğitimin niteliğini bir nebze de olsa ortaya koyacağından önemli görülebilir. Çalışmada tarih öğretmen adaylarının;

1. Tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konular hakkındaki görüşleri,
2. Lisans derslerinde ele alınan tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüşleri,
3. Üniversite öğrenimleri sırasında bu konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumlarıyla ilgili görüşleri,

¹ Tartışmalı konuların öğretiminde öğretmenlerin benimseyebilecekleri roller için (bkz: Çeşitli kaynaklardan akt: Günal, 2016).

4. Ermeni/Tehcir Sorunu özelinde kendilerine sunulan bir örnek olay ile sınıf ortamında karşılaşırlarsa nasıl hareket edeceklerine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına bu örnek olayın sunulmasının nedeni ise, tartışmalı ve hassas konularla ilgili aldıkları eğitimin niteliği hakkında da bilgi edinilmek istenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel bir anlayış benimsenmiştir. Nitel araştırma, *“Araştırma öznelerinin betimlenip yorumlanmasına önem verilen ve söz konusu öznelerin kendi doğal günlük ortamlarında araştırıldığı çalışma türü olarak tanımlanabilir”* (Mayring, 2011: 25). Araştırma nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan temel nitel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel çalışmaları gerçekleştiren araştırmacılar *“İnsanların yaşamlarını nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve deneyimlerine ne gibi anlamlar kattıklarıyla ilgilenirler”* (Marriam, 2013: 22-23).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 19'u erkek, 13'ü kadın olmak üzere toplamda 32 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlemesinde nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme stratejisi olarak kullanılan kolay ulaşılabirlikten yararlanılmıştır (Patton, 2014). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan 32 öğrenci Erzurum'da öğrenim görse de, Türkiye'nin değişik illerinde dünyaya geldikleri gibi, aileleri de Türkiye'nin farklı bölgelerinde ikamet etmektedirler. Bu nedenden dolayı araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının ülkemizin çeşitliliğini temsil ettikleri söylenebilir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak için açık uçlu sorulardan oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anketlerde kullanılan soru çeşitlerinden biri de açık uçludur. Bu türde, anket kâğıdında araştırılan konu ile ilgili sorular yer alır ve verilecek cevaplar için herhangi bir

öngöründe bulunulamadığı gibi olası cevaplar da anket kâğıdında yer almaz (Aziz, 2010: 94). Araştırmacıların çalışmalarında bu türden bir anket formunu kullanması, katılımcılardan yararlı bilgiler almalarına olanak verebilir. Özellikle de konuşmak istemeyen katılımcılar bu sayede kendi görüş ve düşüncelerini daha rahat bir şekilde ortaya koyabilir (Çepni, 2001: 61). Araştırmada kullanılan anket formunu hazırlamak için ilgili alan-yazın dikkatli bir şekilde incelenmiş ve 2013 Ocak ayında formun ilk hâli oluşturulmuştur. Ardından form, tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında 13 ve 11 yıllık deneyime sahip olan iki alan eğitimcisi tarafından incelenmiş ve söz konusu uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda formda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Daha sonra anket formunun pilot uygulaması tarih öğretmenliği ana bilim dalının dördüncü sınıfında öğrenim gören iki öğrenciyle birlikte yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra soruların açıklığı, anlaşılabilirliği, amaca hizmet edişi gibi hususlara öğrencilerden gelen öneriler doğrultusunda yeniden bakılmış ve forma son şekli verilmiştir. Anket formunun uygulanması 2013 Mayıs ayında gerçekleştirilmiştir. Anket formunda veri toplamak için dört soru kullanılmıştır. Söz konusu sorular; öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konuları, lisans derslerinde karşılaştıkları tartışmalı ve hassas konuları, üniversite öğrenimlerinde bu konulara yönelik eğitim alıp almadıklarını ve Ermeni/Tehcir Sorununa yönelik bir örnek olayla karşılaştıkları takdirde sınıf ortamında nasıl davranacaklarını ortaya koymaya yöneliktir. Son olarak uygulamayı yapmak için dersi yürüten öğretim üyesinden gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına çalışmanın amacı, elde edilen verilerin kullanımı gibi hususlarda bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmeden sonra bütün öğretmen adayları gönüllü olarak çalışmaya katılmışlardır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarına uygulanan anket formları toplandıktan sonra sorular bilgisayara aktarılmıştır. Ardından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz türünün özünü “kuramsal olarak belirlenen kategori sistemi oluşturur. Kategori sistemine göre ilgili boyutlar belirlenir ve materyalden süzülerek alınır” (Mayring, 2011: 117). İçerik analizinde veriler daha sonra yoğun bir şekilde incelenerek, betimsel analizle fark edilmesi zor olan kavram ve temalar ortaya çıkarılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde araştırmacı ve alanında uzman olan bir tarih eğitimcisi yer almıştır. İki kişi önce verileri ayrı okumuş ve kodlarını belirlemişlerdir. Ardından bir araya gelerek belirledikleri bağımsız kodları üzerinde tekrar inceleme yaparak ortak kategorilerini oluşturmuşlardır.

Çalışmada oluşturulan kategoriler tablolar halinde ve öğretmen adaylarının görüşlerinden doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Sunulan alıntılarda öğretmen adaylarını belirtmek için EÖA ve BÖA gibi kodlar kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından yapılan alıntılarda bazı tekrarlı kelimelere yer verilmemeye çalışılmış, bu durumlar çalışmada (...) olarak gösterilmiştir. Ayrıca cümle düşüklüğü bulunan bazı ifadelerin anlam bütünlüğünü sağlamak adına bazı kelimeler köşeli parantez [] içinde sunularak alıntılara eklenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerin ifadelerin anlam bütünlüğünü bozmamasına da dikkat edilmiştir (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013).

Bulgular

Tarih Öğretmen Adaylarının Tartışmalı ve Hassas Olarak Gördükleri Konular ile İlgili Görüşleri

Öğretmen adaylarından ilk olarak tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konulara örnekler vermeleri istenmiş ve elde edilen bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas olarak gördükleri konularla ilgili görüşleri

Konular	f	%
Ermeni/Tehcir sorunu	11	16
Alevi-Sünni sorunu	8	12
Kürt sorunu	7	10
Atatürk ilke ve inkılaplarının yapılmasının gerekli olup olmadığı	5	7
Sultan II. Abdülhamit’in müstebitliği-Ulu Hakanlığı	4	6
Sultan Vahdettin’in vatan haini olup olmadığı	4	6
Kardeş katli uygulamasının gerekli olup olmadığı	3	4
Bazı devlet adamlarının ölüm nedeni	3	4
Harem kurumu	2	3
Şeyh Sait isyanı	2	3
Lozan Barış Antlaşmasının başarı mı yoksa başarısızlık mı olduğu	2	3
Yeniçeri Ocağı’nın kaldırılmasının doğru olup olmadığı	2	3
Türkiye’deki darbe dönemleri	2	3
Atatürk’le ilgili konular	2	3
Dersim Olayı	1	1
Adnan Menderes dönemi olayları	1	1

Mustafa Kemal ile Kazım Karabekir arasında yaşanan sorun	1	1
İsmet İnönü'nün bazı uygulamaları	1	1
Türklerin İslamiyet'i kabul ediş şekli	1	1
Yavuz Sultan Selim'in Mısır seferi	1	1
Diğer	6	9
Toplam	69	100

Öğretmen adayları bu konuda Ermeni/Tehcir sorununu ilk sırada belirtmişlerdir. Söz konusu öğretmen adaylarından E3 düşüncelerini *“Ermeni meselesini örnek verebilirim. Türkiye Cumhuriyeti’ni ilgilendiren ve Türk halkının önemseydiği bir konu olduğu için hemen her yerde, sokakta, okulda, evde, arkadaş ortamında, insanlar konuştuğu için konunun ne...kadar hassas olduğunu anlayabiliyoruz”* ifadeleri ile açıklamıştır. Alevi-Sünni ve Kürt sorunu, öğretmen adayları tarafından ikinci ve üçüncü sıklıkla dile getirilen konular olmuştur. Bu düşüncede olan EÖA6 görüşünü *“Türkiye’deki Alevi-Sünni meselesi ve Kürt meselesi gibi konular hem ülke hem de eğitim hayatı için tartışmalı ve hassastır”* şeklinde belirtmiştir. Öğretmen adaylarınca büyük oranda harf devrimi özelinde Atatürk ilke ve inkılaplarının yapılmasının gerekli olup olmadığı nispeten üst sıralarda belirtilen bir konu olmuştur. Bu düşünceyi ifade eden öğretmen adaylarından E19 *“Örneğin harf inkılabı tartışmalı bir konudur...”* diyerek görüşlerini açıklamıştır. II. Abdülhamit’in *“baskıcı bir hükümdar mı olduğu yoksa Ulu Hakan mı olduğu”* ve *“Sultan Vahdettin’in “vatan haini olup olmadığı”* öğretmen adaylarınca aynı sıklıkla dile getirilen konular olmuştur. II. Abdülhamit ile ilgili olarak öğretmen adaylarından EÖA5 *“II. Abdülhamit baskıcı bir hükümdar mı Ulu Hakan mı paradoksu?...”* derken, Sultan Vahdettin konusunda BÖA12 *“Örneğin Padişah Vahdettin hain miydi değil miydi?...”* demiştir. Öğretmen adayları yine yakın zamanlarda Osmanlı’yı konu alan dizilerde ele alınmasından dolayı toplumda oldukça tartışılan kardeş katli uygulamasının gerekli olup olmadığı ile Sultan II. Abdülhamit, Kanuni Sultan Süleyman’ın oğlu olan Şehzade Mehmet ve Anadolu Selçuklu Sultanı Alâeddin Keykubad özelinde devlet adamlarının ölüm nedenlerini orta sıralarda ve aynı sıklıkla dile getirmişlerdir. Örneğin EÖA15 bu konudaki düşüncelerini *“...Şehzade Mehmet hastalıktan mı yoksa zehirlenerek mi öldü? Bu konu hakkında zıt birçok bilgi var”* ifadeleri ile belirtmiştir. Tablodan görüleceği üzere öğretmen adaylarının belirtmiş oldukları diğer tartışmalı ve hassas konuların ifade edilme sıklıkları düşmektedir. Bunlar arasında harem kurumu, son dönemlerde siyasilerin konuşmaları ile tekrar ülke gündeminde ön plana çıkan Lozan Barış Antlaşması’nın bir başarı mı yoksa bir başarısızlık mı olduğu, Şeyh Sait İsyanı, darbe girişimleri ve Dersim Olayı dikkat çeken konular olarak görülebilir.

Bu konuyla bağlantılı olarak öğretmen adaylarının lisans derslerinde ele alınan tartışmalı ve hassas konularla ilgili görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu hususta da en sık dile getirdikleri konu yine Ermeni/Tehcir sorunu olmuştur. Öğretmen adayları Ermeni Sorununu inkılap tarihi dersinde ele aldıklarını ve bu konunun ön plana çıkmasında öğrenim gördükleri üniversitenin bulunduğu yerleşim yerinin de etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bu konuda EÖA6 *“Genel olarak bulunduğumuz ilin verdiği etkiyle Ermeni Meselesi...”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Kürt sorunu ve cumhuriyet döneminde saltanatın ve halifeliğin kaldırılması ile başta harf inkılabı olmak üzere eğitim-öğretim alanında gerçekleştirilen bazı değişiklikler bu konuda ikinci sıklıkla dile getirilen konular olmuştur. Öğretmen adayları Sultan II. Abdülhamit’in *“İstibdatçı bir hükümdar mı yoksa Ulu Hakan mı olduğu”* noktasında ders ortamında üçüncü sıklıkla konuşulan konu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarınca dile getirilen diğer konuların ifade edilme sıklığı düşmektedir. Bunlar arasında Sünni-Alevi çatışması, Osmanlı padişahlarının içki içmesi gibi özel hayatları ile ilgili hususlar, Lozan Barış Antlaşması, Sultan Vahdettin ve gerekli bir uygulama olup olmadığı noktasında çokça konuşulan kardeş katli ön plana çıkan konular olmuştur.

Tarih Öğretmen Adaylarının Tartışmalı ve Hassas Konuların Öğretimine Yönelik Eğitim Alma Durumlarıyla İlgili Görüşleri

Araştırma kapsamında tarih öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri sırasında tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik herhangi bir eğitim alıp almadıklarına yönelik görüşleri belirlenmek istenmiş ve elde edilen bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim alma durumları ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Evet, TÖY dersinde	23	72
Hayır	8	25
Cevap vermeyen	1	3
Toplam	32	100

Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü Tarih Öğretim Yöntemleri (TÖY) dersinde tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim aldıklarını belirtirken, sekiz öğretmen adayı eğitim almadıklarını dile getirmiş, bir öğretmen adayı ise herhangi bir cevap vermemiştir.

Aynı sınıfta bulunan öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün (23) eğitim aldıklarını belirtmesine rağmen sekiz öğretmen adayının eğitim almadıklarını dile getirmesi bir çelişki olarak görülebilir. Ancak bu konularla ilgili eğitim aldıklarını belirten öğretmen adaylarından sadece ikisi aldıkları eğitimi nitelikli ve verimli olarak belirtip, mesleki yaşamlarında yararlanacakları bilgiler edindiklerini yazıya dökmüştür. Bu öğretmen adaylarından B11 *“Evet aldım. Tarih öğretim yöntemleri dersinde hocamız bu konularla ilgili açıklamada bulundu. Derste ilerideki öğretmenlik hayatımda kullanabileceğim bilgiler sunuldu ve verimli geçti”* sözleriyle bu durumu açıklamıştır. Öğretmen adaylarının çok önemli bir bölümü ise aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini belirttikleri gibi kendilerine belirli bir ders saatinde çok az ve daha çok teorik bilgiler verildiğini söyleyip ayrıca uygulama yapmadıklarını da özellikle vurgulamışlardır. Söz konusu öğretmen adaylarından E4 düşüncelerini *“Tartışmalı ve hassas konuların öğretimi için TÖY dersinde eğitim aldık. Ancak bunun yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü eğitim alıyoruz ancak bunun konu üzerinde uygulaması yapılmıyor”* diyerek ifade etmiştir. Bu bilgiler ve çalışmada yer verilemeyen diğer görüşler, öğretmen adaylarının bu konulara özel ve uzun süre devam eden bir eğitim almadığını, sadece TÖY dersinin belirli bir saatinde bu konuların önemi ve öğretimi sırasında dikkat edilmesi gerekenler hususunda teorik bilgiler edindiklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgu daha sonra dersi yürüten öğretim üyesine sorulmuş ve kendisi tarafından teyit edilmiştir. Muhtemelen eğitim almadıklarını belirten öğretmen adayları bu konuların ele alındığı o ders saatinde sınıfta yer almadıkları için görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir. Çalışmada bu soru ile bağlantılı olarak öğretmen adaylarının alan derslerinde tartışmalı konuların neler olduğu ve bu konularla öğretmenlik hayatlarında sınıf ortamında karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiğine yönelik herhangi bir bilgi alıp almadıklarına yönelik görüşleri de belirlenmek istenmiştir. Bunun nedeni öğretmen adaylarının aldıkları müfredatta alan derslerinin büyük bir ağırlığa sahip olmasıdır. Ayrıca bu alan derslerinin içeriğinde birçok tartışmalı ve hassas konunun bulunmasından dolayı ister istemez bu konulara derslerde değinilmektedir. Bu durumu öğretmen adayı E2 de *“Kısmen de olsa her derste bu konulara yer verilmektedir. Çünkü alan derslerimizin birçoğunda tartışmalı ve hassas konulara denk gelmekteyiz”* sözleri ile ifade etmiştir. Öğretmen adayları alan derslerinde bazı öğretim üyelerinin kendilerine Ermeni Meselesi, Lozan Barış Antlaşması, Sultan II. Abdülhamit ve İsmet İnönü'nün yaptığı kimi uygulamalar vb. konuların tartışmalı konular arasında olduğunu söylediklerini ancak bu konular ele alınırken neler yapmaları gerektiği konusunda bilgi vermediklerini belirtmiştir. Örneğin BÖA9 bu konuda *“...Sultan*

Abdülhamit'in tartışmalı konular arasında olduğu belirtildi. Yine İsmet İnönü'nün yaptığı uygulamalar için de sorun yaşanabileceği belirtildi. Ama neler yapılması gerektiği hakkında bir şey söylenmedi" diyerek görüşlerini açıklamıştır.

Tablonun tamamı ve yukarıdaki bilgiler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik özel bir eğitim almadıkları anlaşılmaktadır. Ancak yine de TÖY dersi kapsamında öğretmen adaylarına bu konular ve bu konuların öğretimi sırasında kullanabilecekleri yöntem, strateji ve dikkat edecekleri hususlar hakkında teorik olarak kalsa da önemli bilgilerin verildiği görülmektedir. Bu konuda EÖA16'nın *"...TÖY dersinde bu konulardan bahsedildi. Bu konuları [ele alırken] farklı görüşleri de anlatmamız gerektiği ve kaynakların verdiği bilgilerden bahsedilmesi gerektiği söylendi. Ayrıca başka ülke sorunları üzerinden derslerin anlatılması gerektiği vurgulandı"* şeklindeki sözlerinden öğretmen adaylarına özellikle toplumlar için çok hassas olan konular ele alınırken kullanılan bir strateji olan "uzaklaştırma" hakkında bilgi verildiği anlaşılmaktadır.

Tarih Öğretmen Adaylarının Sınıf Ortamında Ermeni/Tehcir Sorunu ile İlgili Bir Sorunla Karşılaştıklarında Ne Yapacakları ile İlgili Görüşleri

Araştırmada son olarak öğretmen adaylarına en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri ve derslerde en çok ele alındığını belirttikleri Ermeni/Tehcir sorunuyla ilgili bir örnek olay sunulmuştur. Söz konusu örnek olay araştırmacının öğretmenlik yaptığı yıllarda sınıf ortamında karşılaştığı gerçek bir durumdan esinlenerek oluşturulmuştur ve şu şekildedir: Büyük çoğunluğunu Türk öğrencilerin oluşturduğu ama Ermeni kökenli Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan öğrencilerinizin de bulunduğu bir sınıfta Ermeni Tehciri konusunu işliyorsunuz. Dersin işlenişi sırasında Ermeni kökenli öğrencilerinizden biri söz isteyip *"Öğretmenim tehcir olayı sırasında suçu olmayan birçok Ermeni de haksız yere göç ettirilmiş"* diyor. Ardından sınıfınızdaki diğer öğrencilerin büyük çoğunluğu buna tepki gösterip *"Kesinlikle böyle bir şey olmamış ve yanlış bir tutum sergilenmemiştir"* diyor ve bir anda sınıf ortamı gerginleşiyor. Öğretmen adaylarına mesleki yaşamlarında bu gibi bir örnek olayla karşılaşırlarsa nasıl hareket edecekleri ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen bulgular tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

Öğretmen adaylarının sınıf ortamında Ermeni/Tehcir sorunu ile ilgili bir sorunla karşılaştıklarında ne yapacakları ile ilgili görüşleri

Görüşler	f	%
Öğrencilere belgelere, kaynaklara, kanıtlara dayalı olarak bilgi verme	13	20
Öğrencileri araştırmaya ve kaynaklara yönlendirme	7	11
Öğrencilerin sahip oldukları bilgilerin kaynağını öğrenme	5	8
Tarafsız bir tutum sergileme	5	8
Öğrencinin kültürel arka planına duyarlı olma	4	6
Konuyla ilgili kendi görüşünü açıklama	3	5
Öğrencilerin görüşlerini belge/kanıt/kaynaklarla desteklemelerini isteme	3	5
Tarihsel empati uygulaması yaptırma	3	5
Durumu kurtarmaya çalışma	3	5
Barışçı tarih anlayışı doğrultusunda bilgiler verme	3	5
Öğrencilere kendi görüşünü benimsetme	2	3
Öğrencilere münazaralar yaptırma	2	3
Konu ile ilgili her iki tarafın görüşünü sunma	2	3
Kaçınma davranışı gösterme	1	2
Öğrencilerin kendi kararlarını vermesini sağlama	1	2
Konuyla ilgili araştırma yapma	1	2
Tarihî olaylarla ilgili farklı görüşlerin olabileceğini belirtme	1	2
Öğrencilere farklı görüşlere saygı duyma anlayışını kazandırma	1	2
Diğer	6	9
Toplam	66	100

Öğretmen adaylarının bu konuda en sık belirttikleri görüş; öğrencilerine tarihî belgelere, kaynaklara ve kanıtlara dayalı olarak gerekli bilgileri sunmak olmuştur. Bu düşüncede olan EÖA16 görüşlerini “...Arşiv belgeleri, kaynakların verdiği bilgiler, bu konuda yapılmış akademik çalışmalar, bulunan toplu mezar ile kalıntılar...ışığında gerekli olan bilgilerin verilmesini sağladım” şeklinde ifade ederken, BÖA7 düşüncelerini “...Kaynak ve belgeler dâhilinde öğrencilere bilgiler verirdim” diyerek açıklamıştır. Öğretmen adaylarının ikinci öncelikleri öğrencilerini araştırma yapmaya ve konu ile ilgili kaynaklara yöneltmedir. Bu görüşü dile getiren öğretmen adaylarından biri öğrencilerinden tek ve yanlı olan kaynaklara değil birden fazla kaynağa ulaşmalarını isteyeceğini belirtmiştir. Diğer bir öğretmen adayı ise öğrencilerine hem Türklerin hem de Ermenilerin haklı gösterildiği birer kaynak ismi söyleyip onların bu kaynakları okuyup incelemesini sağlamaya çalışacağını ifade etmiştir. Bazı öğretmen adayları da öğrencilerine bu konuda çok sayıda kitap okumalarını, buldukları kanıtları ve belgeleri sınıfa getirip arkadaşları ile paylaşmalarını tavsiye edeceklerini vurgulamışlardır.

Örneğin bu düşüncede olan BÖA13 “...Öğrencilere Ermenilerin haklı gösterildiği bir kaynak bir de Türklerin haklı gösterildiği bir kaynak ismi verip her iki taraf[ta yer alan] öğrencilerin bunları okumasını, incelemesini sağlarım...” diyerek görüşlerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının üçüncü sırada ve aynı sıklıkla belirttikleri görüşler öğrencilerin sahip oldukları bilgileri nereden edindikleri anlamak ile konuya tarafsız bir şekilde yaklaşmaya çalışmak olmuştur. Bilgi kaynaklarını öğrenme hususunda BÖA12 “...İki zıt görüşün de fikirlerini, neler düşündüklerini dinledikten sonra bu bilgileri nasıl ve nereden edindiklerini sorarım...” derken, konuya tarafsız yaklaşacağını belirten BÖ9 “Ben her ne kadar Türk olsam da sınıfta bir öğretmenim. Ermeni de Türk de benim öğrencimdir. Aralarında bir ayırım yapmamaya çalışırım” demiştir. Öğrencilerin kültürel arka planına duyarlı olma bu konuda öğretmen adaylarınca nispeten üst sıralarda dile getirilen bir düşünce olmuştur. Öğretmen adayları bu düşünce ile ele alınan konu Ermeni Tehciri olduğu ve sınıfta Ermeni kökenli öğrenciler olduğu için öğrenci öbeğini göz önünde bulunduracaklarını belirtmektedirler. Örneğin bu konuda EÖA2 “Bu gibi durumlarda Ermeni asıllı öğrenciler asla hor görülmemeli. Onları da anlamaya çalışmalıyız... Ermeni Tehciri konusunda bir yakını buraya kaybetmiş olabilir...” ifadeleri ile düşüncesini açıklamıştır. Kendi görüşünün ne olduğunu açıklama, öğrencilerden görüşlerini belge, kanıt ve kaynaklara dayalı olarak sunmalarını isteme, öğrencilerin kendilerini her iki tarafın yerine koyacağı tarihsel empati uygulamaları yaptırma, durumu kurtarmaya yönelik hareket etme ve barışçı tarih anlayışına yönelik bilgiler verme öğretmen adaylarınca aynı sıklıkla belirtilen görüşler olmuştur. Tarihsel empati uygulaması yaptıracağını belirten EÖ12 “...Öğrencilerime o zamana gidip tarihsel empati yapmalarını söylerim. Tehcirin neden yapılmış olabileceğini sorarım. Her iki tarafa da kendilerini birbirlerinin yerine koyup da düşünmeleri gerektiğini söylerim. Çünkü bu tür konularda taraflar kendilerini mağdur, karşı tarafı da baskıcı, zorlayıcı olarak görmektedir” ifadeleri ile düşüncelerini açıklamıştır. Durumu kurtarmaya yönelik uygulamalar yapacağını belirten EÖ19 “...Tarafların suçlu ya da suçsuz olan yönlerine değinmeden, tartışmayı tekrar alevlendirmeyecek açıklamalar yapardım. Böylece sınıf düzeni ve disiplini sağlanırdı” şeklinde görüşlerini belirtirken, barışçı tarih anlayışını ön plana çıkaran EÖA6 düşüncelerini “Tarih dersinin milletleri ayırmak gibi bir özelliği olmamalı. Aksine tarih dersi geçmişte yaşanan olaylardan ders alınarak gelecekte daha doğru kararların verilmesini ve sağlam dostlukların kurulmasını sağlamalı. Bu nedenle öğrencileri bu yönde bilgilendirerek o dönemde yaşanmış olayları olduğu gibi belli bir milleti suçlamadan anlatmaya çalışırım...” sözleri ile açıklamıştır. Tarih öğretmen adaylarının bu konuda dile getirdikleri diğer

düşüncelerin ifade edilme sıklıkları düşmektedir. Bu görüşlerden biri öğrencilerin Türk ve Ermeni tezlerini savundukları münazaralar yapmasını sağlamadır. Bu görüşte olan EÖA17 *“Konu ile ilgili zıt görüşte olan öğrencilere bir münazara yaptırabilirim. Ders esnasında Ermeni öğrencilere Türk tarafının, Türk öğrencilere ise Ermeni tarafının tezlerini araştırmalarını söyler, münazara yaptırarak birbirlerinin fikirlerini anlamalarını sağlayabilir, empati becerisi kazandırabilirim”* kelimeleri ile yapılacak münazara ve böyle bir uygulamanın öğrencilere kazandırabileceği yeterlikler hakkında bilgiler vermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar, Ermeni/Tehcir sorununun öğretmen adaylarınca en fazla tartışmalı ve hassas olarak görülen konu olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Alevi-Sünni çekişmesi ile Kürt sorunu da üst sıralarda belirtilen konular olmuştur. Harf devrimi daha fazla olmak üzere Atatürk ilke ve inkılaplarının yapılmasının gerekli olup olmadığı, “Baskıcılık-Ulu Hakanlık bağlamında Sultan II. Abdülhamit”, “vatan haini olup olmadığı tartışmaları ile Sultan Vahdettin”, harem kurumu, kardeş katli uygulaması, Lozan Barış Antlaşması, darbe girişimleri ve Atatürk’le ilişkili sorunlar öğretmen adayları tarafından ifade edilen diğer konular olmuştur. Araştırmamızdan elde edilen bu bulgular ülkemizde tarih ve sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılan bazı çalışmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Örneğin Çiçek’in (2009: 154) araştırmasında yer alan tarih öğretmenleri de Ermeni Tehciri, Sultan II. Abdülhamit, cumhuriyet-saltanat, halifelik-laiplik tartışması ve Vahdettin-Mustafa Kemal ilişkisi gibi konuları tartışmalı ve hassas olarak belirtmişlerdir. Yılmaz’ın (2012: 209, 212) gerçekleştirdiği çalışmanın katılımcıları olan sosyal bilgiler öğretmenleri de Ermeni Meselesi, Sultan II. Abdülhamit, Atatürk’ün hayatı, kişiliği, görüşleri ve eylemleri ile Sultan Vahdettin gibi konuları tartışmalı olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adayları lisans derslerinde sınıf ortamında en fazla konuşulan tartışmalı ve hassas konu olarak da Ermeni/Tehcir sorununu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarınca ele alındığı belirtilen diğer önemli konular ise Kürt sorunu, saltanatın ve halifeliğin kaldırılması, başta harf inkılabı olmak üzere eğitim-öğretim alanında yapılan inkılaplar, Sultan II. Abdülhamit, Sünni-Alevi çatışması, Osmanlı padişahlarının içki içmesi gibi özel hayatları ile ilgili

durumlar, Lozan Barış Antlaşması ve Sultan Vahdettin olmuştur. Ülkemizde tartışmalı konularla ilgili yapılan bazı çalışmalarda da araştırmamızda elde edilen bulguları destekleyecek sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin Kuş'un (2015: 89) çalışmasında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri Ermeni Sorununu sınıfta öğrencileri ile ele aldıkları tartışmalı konulardan biri olarak dile getirmişlerdir. Demircioğlu'nun (2016: 156, 157) araştırmasında yer alan tarih öğretmenleri de Osmanlı padişahlarının yaşamları, Sultan II. Abdülhamit dönemi ile Ermeni Sorununu sınıflarında tartışmalı duruma gelen konular olarak belirtmişlerdir. Yine Demir ve Pişmek tarafından (2018: 128-129) yapılan bir çalışmada sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından Ermeni Sorunu, Lozan Barış Antlaşması, Sultan Vahdettin ve II. Abdülhamit'in yaşamı sınıflarda ele alınan tartışmalı konular arasında gösterilmiştir.

Öğretmen adaylarının önemli sayılacak bir kısmı, TÖY dersinde tartışmalı konuların öğretimine yönelik eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak bulgular, eğitim aldıklarını belirten öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün, kendilerine sadece teorik bilgiler verilip, uygulama örnekleri gösterilmemesinden dolayı aldıkları eğitimi yeterli görmediklerini ortaya koymaktadır. Ancak burada belirtilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi ülkemizde bu konuların öğretimine yönelik tarih öğretmenliği lisans programlarında herhangi bir ders bulunmamaktadır. Ancak yine de dersi yürüten öğretim üyesi yapılan görüşmede bu konuların önemini farkında olduğu için Özel Öğretim Yöntemleri (öğrencilerin ifadesi ile TÖY) dersinde, tartışmalı ve hassas konulara yönelik teorik olarak üç ders saatini ayırdığını belirtmiştir. Aslında bu konulara daha fazla vakit ayırmak istemesine rağmen Özel Öğretim Yöntemleri dersinde yazılı ve görsel kaynak, film ve belgesel, tarihsel empati, sözlü tarih, yerel tarih, müze gezileri, tarihî mekân ve edebî ürün kullanımı gibi birçok konuyu ele aldığından buna olanak bulamadığını da belirtmiştir. Öğretim üyesi ayrıca tartışmalı ve hassas konuların öğretimi adı altında doğrudan bir uygulama yapılmadığını ancak özellikle öğretmen adaylarının farklı görüşlere dayalı birincil kaynak kullanımına yönelik uygulamalarının özellikle bu konular üzerinden yürütüldüğünü belirtmiştir. Ancak öğretmen adaylarının geçmiş eğitim hayatlarında kaynakların kullanımına yönelik bir deneyim yaşamaması başta olmak üzere bazı nedenlerden dolayı teorik olarak tarihin doğasını anlamada ve kendileriyle yapılan uygulamaların amacını anlamada zorluklar yaşadıklarını dile getirmiştir. Nitekim öğretim üyesinin aynı çalışma grubu ile yaptığı başka bir araştırmanın sonuçları bu durumu ortaya koymaktadır (bkz: Kaya, 2015). Araştırmamızdan elde edilen bu bulgu, ilgili literatürde hem

ülkemizde (Demircioğlu, 2016: 154; Ersoy, 2010: 331) hem de yurt dışında İngiltere (Kuzuca, 2017: 48-49; Philpott vd., 2011: 40, 41) ve Amerika'da (Waterson, 2009: 15) tarih/sosyal bilgiler öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzeşmektedir. Ayrıca İngiliz Tarih Derneği'nin raporuna göre, İngiltere'de tarih öğretmenlerine problem yaratmayan konularda çok iyi eğitim verilmektedir. Ancak tartışmalı ve hassas konular söz konusu olduğunda kendilerine iyi bir eğitim olanağı sunulamamaktadır (HA, 2007: 4, 14). Tüm bu bilgilerden anlaşılacağı üzere, öğretmen adaylarına tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili ülkemizde ve bu konuların sınıflarda ele alınması konusunda daha uzun bir eğitim geleneği olan bazı ülkelerde, istisnalar olmakla birlikte, yeterli düzeyde bir eğitim verilmemektedir.

Çalışmada öğretmen adaylarına son olarak hem en fazla tartışmalı ve hassas olarak gördükleri hem de derslerde en çok ele alındığını belirttikleri Ermeni/Tehcir sorunu hakkında bir örnek olay sunularak, gelecekte mesleki yaşamlarında örnek olaydakine benzer bir durumla karşılaşarlarsa nasıl hareket edecekleri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adayları böyle bir örnek olayla karşılaşmaları halinde ilk önceliklerini öğrencilerine tarihi belge, kaynak ve kanıtlara dayalı bilgi vermek olarak belirtmişlerdir. Öğrencileri araştırma ve kaynaklara yönlendirme, öğrencilerin sahip oldukları bilgileri nereden edindiklerini anlamaya çalışma ve konuya tarafsız yaklaşma bu konuda öğretmen adaylarının ön plana çıkan diğer düşünceleridir. Kop'un (2017: 259) Ermeni Sorunu özelinde 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırmada belirttiği gibi, *"Öğretmenlerin bu gibi konularda yaşanan olaylara tarafsız olarak bakabilmeleri ve mantıklı çıkarımlarda bulunmak için kanıtları bir araya getirebilmeleri"* çok önemlidir. Bunların yanı sıra sınıfta bulunan öğrencilerin kültürel arka planlarına duyarlı olma, tarihsel empati uygulaması yaptırma, durumu kurtarmaya çalışma, öğrencilere barışçı tarih anlayışı doğrultusunda bilgiler verme, öğrencilere Türk ve Ermeni tezlerini savundukları münazaralar yaptırma, öğrencilere hem Türk hem de Ermeni görüşlerini sunma ve kaçınma davranışı gösterme bu konuda öğretmen adayları tarafından dile getirilen diğer görüşler olmuştur. Durmuş'un (2013: 98, 128) Ermeni okullarından mezun olan kişiler ve bu okullarda görev yapan tarih/sosyal bilgiler öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada da bazı öğretmenler *"öğrencilerinin rahatsız olduğunu hissettikleri için"* Ermenilerle ilgili konulara fazla değinmediklerini yani bir nevi kaçınma davranışı gösterdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca yine aynı çalışmada görüşme yapılan öğretmenlerin bir bölümü, Ermenilerle ilgili konuların hassas

olması nedeniyle hızlı bir şekilde “geçistirme” yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yazıcı (2015: 178, 184, 185) tarafından yine azınlık okullarında öğrenim gören öğrenciler ve bu okullarda görev yapan tarih öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada da bazı tarih öğretmenleri Ermeni Meselesi ele alınırken “geçistirme (kaçınma)” ve “konu ile ilgili her iki tarafı ve onların bakış açılarını anlamaya çalışma”yı bir strateji/yaklaşım olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada yer alan öğretmenlerin önemli bir bölümü öğrencilerinin kültürel farklılıklarını göz önünde bulundurduklarını dile getirmişlerdir (Yazıcı, 2015: 164-165). Araştırmamızda yer alan bazı öğretmen adaylarının (3) öğrencilerine “barışçı tarih anlayışına yönelik bilgi vereceğini” belirtmeleri de önemlidir. Metin’in de (2015: 149) belirttiği üzere: *“Eğer her iki ülkede de gelecek kuşakların birbirlerine olan bakış açıları artık barışa yönelik olarak değiştirilmek isteniyorsa... tarafların birlikte oluşturacağı ortak bir komisyonla iki ülkenin ders kitaplarında Tarihte Türkler ve Ermeniler Konusu yeniden yazılmalıdır”*. Eğer böyle bir uygulama hayata geçirilebilirse, bu konuları ileride ele alacak olan tarih öğretmen adayları ile yapılacak çalışmalarda da muhtemelen barışçı tarih eğitime yönelik daha fazla düşünce dile getirilecektir. Kuzuca (2017: 44, 46) tarafından İngiltere’de yapılan çalışmada da araştırmamızda olduğu gibi tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuları ele alırken kullanabilecekleri uygun yöntem ve yaklaşımları tartışmak için onlara varsayımsal bir senaryo sunulmuştur. Bu senaryoya göre bir tarih öğretmeni çok kültürlü bir sınıfta “19. Yüzyılda İngiliz İmparatorluğu ve Demokrasi Hareketleri” konusunu ele alırken, bir öğrencisi söz alarak *“...azınlıkta kalan etnik gruplardaki insanlar seçilme hakkına sahip olmamalı ve ebeveynlerim de benimle aynı düşüncede olduğu için söylediklerimden şüphe duymuyorum”* demiştir. Ardından sınıftaki birçok öğrenci bu ifadeyi sorgulayıp, arkadaşları ile aynı fikirde olmadıklarını söylemelerine rağmen bazı öğrenciler bu düşünceyi kabul edip desteklemişlerdir. Kuzuca tarih öğretmenlerine *“Sınıfta bu örnek olayla karşılaşan meslektaşınız size gelip bu sorun konusunda yardım istediğinde hangi tavsiyelerde bulunursunuz?”* sorusunu yöneltmiştir. Çalışmadaki bütün katılımcılar araştırmamızdan elde edilen bulguyla örtüşecek şekilde “örnek olaydaki öğrencinin sınıftaki ifadesinin arkasındaki etkenin ne olabileceğinin anlaşılmasının gerektiğine”, yani bu bilginin kaynağının anlaşılmasının önemine, dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında yine çalışmamızdan elde edilen bulguyu destekleyecek bir diğer bulgu olarak iki öğretmen empati kullanılarak yapılacak sınıf tartışmasının konuyu ele alabilmek için yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak tarih öğretmen adaylarının Ermeni/Tehcir Sorunu gibi Türkiye’de oldukça hassas olan bir konuda öğrencilerine belge, kaynak ve kanıtlara dayalı bilgi verme, tarafsız olma, öğrencilerin kültürel arka planına duyarlı olma, öğrencilerin kendilerini her iki tarafın yerine koyacağı tarihsel empati uygulaması yaptırma, öğrencilerin Türk ve Ermeni tezlerini içeren münazaralar yapmasını sağlama, konu ile ilgili hem Türk hem de Ermeni tarafının görüşünü sunma gibi bu konular için çok önemli olan bazı hususlara dikkat edeceklerini belirtmeleri önemlidir. Üstelik öğretmen adaylarının radikal olarak görülebilecek bu düşünceleri Ermeni sorunu nedeni ile istenmeyen olayların yaşandığı ve kötü anılara sahip olan bir yerleşim yerindeki üniversitede ifade etmeleri de ayrıca dikkat çekici bir durumdur. Öğretmen adaylarının yukarıda belirtildiği gibi Özel Öğretim Yöntemleri dersinde farklı görüşlerin yer aldığı kaynaklara dayalı birçok uygulama yapma olanağı elde etmeleri bu durumun ortaya çıkma nedenlerinden biri olarak görülebilir. Nitekim Kabapınar ve Durmuş’un da (2014: 87) belirttiği gibi, tarih öğretiminde farklı görüşlerin yer aldığı kaynaklara dayalı “kanıt temelli tarih öğretimi” bireylerin “daha dengeli bir bakış açısı” oluşturmalarına olanak verebilmektedir. Ancak her ne kadar bazı tarih öğretmen adayları öğrencilerine kanıt/kaynaklara dayalı bilgiler vereceklerini belirtmiş olsalar da, tartışmalı ve hassas konuların öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan sorgulama (kanıt temelli öğrenme) ve çok yönlülük gibi yaklaşımların kullanımına ve uygulanmasına yönelik herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Yine bu gibi duyarlı/hassas konularda kullanılacak stratejileri belirten öğretmen adayı sayısı da yeterli seviyede değildir. Stradling’in (2000: 18) belirttiği üzere, tarih öğretmenlerinin özellikle hassas konu ve sorunların öğrencileri, onların ailelerini ve genel olarak toplumu rahatsız edebileceği hususunu göz ardı etmemeleri gerekmektedir. Bu nedenle, hassas konular sorgulama/kanıt temelli bir yaklaşımla ele alınırken öğretmenlerin ele alınan konuya bağlı olarak bazı ilave stratejileri de kullanmaları gerekebilir. Örneğin bir konu veya sorun öğretmenin görev yaptığı ülkede çok yüksek duyarlılığa sahip ise dersi işlediği sınıfta öğrenciler arasında kutuplaşmalara neden olabilir. Böyle bir durumda öğretmen “uzaklaştırma stratejisini” kullanarak sınıf ortamının “ısısını” hızlıca düşürmek için öğrencilerin başka ülkelerdeki benzer ve paralel konuları görmelerini sağlayabileceği gibi ele alınan konunun tarihine bakmalarına da yardımcı olabilir (Stradling, 2003: 85). Bunun dışında örnek olayda yaşandığı gibi sınıfın tamamı veya büyük bir bölümü sorgulama yapmadan olayla ilgili tek bakış açısını benimsediklerinde öğretmenler dengeleme stratejisine başvurup şeytanın avukatlığı rolüne bürünerek öğrencilerinin diğer bakış açılarını görmelerine yardımcı olabilirler

(Stradling, Noctor ve Baines, 1984: 113). Örnek olayda sunulan hassas konularda öğretmenler ayrıca empati stratejilerini de kullanabilirler. Bunun için öğrencilerin konu ile ilgili ters rollere bürünmelerini sağlayacak uygulamalar yanında, simülasyon, drama, film, belgesel ve romanlardan yararlanabilirler (Stradling, 2003: 86). Ancak araştırmadan elde edilen bulgular sayıca çok az öğretmen adayının öğrencilere kendilerini iki tarafın yerine koyacakları tarihsel empati uygulaması yaptırma ve öğrencilerin Türk ve Ermeni tezlerini savundukları münazaralar düzenleme görüşleri ile bu stratejilere vurgu yaptıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Tarih öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında tartışmalı ve hassas konuların öğretimine yönelik eğitim verilmesi, bu konuların amacına uygun bir şekilde ele alınabilmesi için önemli bir gerekliliktir (Demircioğlu, 2016: 160-161). Bu nedenle tarih öğretmenliği lisans programlarında bu konuların öğretimine yönelik zorunlu veya seçmeli bir derse yer verilebilir.
2. Mevcut lisans programlarında bu konulara yönelik ders olmadığı için özellikle “Tarih Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” ile “Tarih Öğretimi 1-2” isimli derslerde öğretmen adaylarına bu konularla ilgili teorik bilgilerin yanında sınıf içinde benimseyecekleri roller, kanıt temelli ve çok yönlülük yaklaşımlarına yönelik uygulamalar ile özellikle hassas konuların öğretiminde kullanabilecekleri stratejiler konu örnekleri üzerinden sunulabilir.
3. Hâlen görev başında olan ve lisans eğitimleri sırasında bu konularla ilgili eğitim alma olanağı bulamayan öğretmenlere de hizmet içi eğitim yoluyla görev süreleri boyunca benzeri bir eğitim verilebilir (HA, 2007: 41).
4. Alan derslerinde de öğretmen adaylarının tartışmalı ve hassas konular hakkında iyi derecede bilgi edinmeleri yanında, onlara özellikle farklı görüşleri barındıran kaynaklar ve bu kaynaklara ulaşmaları için yardımcı olunmalıdır (bkz: Kaya, 2015). Çünkü sınıflarda bu konuları ele alacak öğretmen adaylarının öğrencilerine farklı görüşleri barındıran kaynaklardaki bilgileri sunmaları gerekecektir.

Kaynakça

- Angvik, M. (2001). The teaching of controversial history for the global society. In K. Pellens together with G. Behre, E. Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds). *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp.35-38). Printed in Germany: Peter Lang.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (Geliştirilmiş Altıncı Basım). Ankara: Nobel.
- Barton, K.C. and McCully, A. (2007). Teaching controversial issues... Where controversial issues really matter. *Teaching History* 127. June 2007. *The Historical Association*. 31.10.2012 tarihinde <http://www.procon.org/sourcefiles/teachinghistorycontroissues.pdf> adresinden alınmıştır.
- Crow, M. (2004). NI teachers 'avoid talk on the troubles'. Saturday 11 September 2004 tarihinde yayınlanan makale. 05.10.2015 tarihinde <http://www.theguardian.com/education/2004/sep/11/schools.northernireland> adresinden alınmıştır.
- Çepni, S. (2001). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Erol Ofset.
- Çiçek, R. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı konular ve öğretimi. IV. *Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı Cilt 2* (151-157). 7-9 Ekim 2009. İstanbul: Birleşik.
- Dean, B. and Joldoshaieva, R. (2007). Key strategies for teachers new to controversial issues In H. Claire and C. Holden (Eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp.175-187). Stoke on TI: ent, UK and Sterling, USA: Trentham.
- Demir, S. B. and Pismek, N. (2018). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: A clash of ideologies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, pp. 119–149. 30.05.2018 tarihinde <https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2018/03/estp.2018.1.0298.pdf> adresinden alınmıştır.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24, (1), ss. 147-162. 22. 01. 2016

tarihinde http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/438/3_07 adresinden alınmıştır.

Durmuş, K. (2013). Öğretmenlerin ve mezunların bakış açılarından Ermeni azınlık okullarında tarih öğretimi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ersoy, F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26 323–334. 11.07.2012 tarihinde <http://www.sciencedirect.com / science / article/pii/S0742051X09001954b> adresinden alınmıştır.

Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency. 10.10.1015 tarihinde http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree_to_disagree.pdf adresinden alınmıştır.

Foster, S. (2014). Teaching controversial issues in the classroom: The exciting potential of disciplinary history. In M.Baildon, L. K Seng, I. M. Lim, G. İnanç and J. Jaffar (Eds). *Controversial history education in Asian contexts*. (pp.19-37). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

Güler, A, Halıcıoğlu, M.B. ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Günel, H. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum Örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Günel H. ve Kaya, R. (2016). Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konuların öğretimi sırasında yaşadıkları çekince ve sorunlar (Erzurum örneği). *TUHED Prof. Dr. Salih Özbaran Özel Sayısı*, 5 (1), ss. 44-73.

Hahn, C. L. (1994). Controversial issues in history instruction. In M. Carretero and J. F. Voss (Eds). *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. (pp.201-219). London and New York: Routledge-Taylor & Francis Group.

- HA. (2007). Teaching emotive and controversial issues: A report from the Historical Association on the challenges and opportunities for teaching emotive and controversial history 3-19. London: The Historical Association. 11.07.2012 tarihinde https://www.education.gov.uk/publications/eOrdering/Download/R_W100.pdf adresinden alınmıştır.
- Kabapınar, Y. ve Durmuş, K. (2014). 'Karşılıklı' arafta kalış sürecinden kesitler: Ermeni okullarında 'Ermeni Tehciri' konulu dersi işlemek/dinlemek. *Toplumsal Tarih*, ss. 241, 80-87.
- Kahyaoglu, D. (ty). Tarih derslerinde tartışmalı ve hassas konular problemi. 11.03.2009 tarihinde <http://forum.kultur.k12.tr/tarihsemp/images/dkahyaoglu.doc> adresinden alınmıştır.
- Kaya, R. (2010). Tarih derslerinde tartışabilme olanakları üzerine. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, ss. 345-360. 20.01.2012 tarihinde <http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi30/21.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kaya, R. (2015). Problems encountered during the implementations of resource-based teaching in pre-service history teacher training. *Educational Research and Reviews*, 10 (20), 2724-2736. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2394>.
- Kochhar, S. K. (2005). *Teaching of history*. New Delhi, India: Sterling.
- Kop, Y. (2017). *Gelecek neslin gözüyle 1915 Ermeni olayları*. Ankara: Pegem.
- Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14, 3, pp. 84-97. 30.05.2018 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101023.pdf> adresinden alınmıştır.
- Kuzuca, L. E. (2017). Teaching sensitive and controversial issues in the history classroom: Exploratory case studies in England. (Unpublished Master's Thesis). University College London, London, England.
- Leeuw-Roord, J. V. (2001). The past is no history! Controversial history teaching as a hazardous challenge for the European history teacher. In K. Pellens together with G. Behre, E.

Erdmann, F. Meier and S. Popp Reid (Eds). *Historical consciousness and history teaching in a globalizing society* (pp.71-80). Printed in Germany: Peter Lang.

Marcus, A. S. and Stoddard, J. D. (2009). The inconvenient truth about teaching history with documentary film: Strategies for presenting multiple perspectives and teaching controversial issues. *The Social Studies, November/December 2009*, pp. 279-284. 16.10.2015 tarihinde <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00377990903283957> adresinden alınmıştır.

Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş*. (Çev. A. Gümüş ve M. S. Durgun). Ankara: Bilgesu.

MEB (2011). Tarih öğretmenleri alan yeterlikleri. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. 14.07.2018 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/yeterlikdos/TARİH/TARİH.pdf> adresinden alınmıştır.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Üçüncü Basımdan Çeviri) (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel.

Metin, E. (2015). *Türk ders kitaplarında "Ermeniler", Cumhuriyet'ten günümüze*. Ankara: Tepav.

Mrdja, S. (ty). Controversial and sensitive issues in history textbooks in BiH. In *Manual for history teachers*. (pp.45-47). 01.06.2014 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/ReportLBlack_en.pdf adresinden alınmıştır.

Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem.

Phillips, I. (2009). Tarih öğretiminde tartışmalı ve hassas konular. *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler öğretimi*, (Ed. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart), (121-132). Ankara: Harf.

Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. and Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1, (1), pp. 32-44. 18.07.2012 tarihinde <http://www.coe.uga.edu/gssj/files/2010/09/S-Philpott-et-al-2011.pdf> adresinden alınmıştır.

QCA. (1998). Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship. Printed in Great Britain. 23.07. 2012 tarihinde <http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/crickreport1998.pdf> adresinden alınmıştır.

Slater, J. (1995). *Teaching history in the new Europe*. London: Cassel.

Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36, (2), pp. 121-129. 22.09.2014 tarihinde <http://dx.doi.org/10.1080/0013191840360202> adresinden alınmıştır.

Stradling, R. (2000). "Conference on the initial and in-service training of history teachers in South East Europe". Athens, Greece. 28 - 30 September 2000. 09.12.2012 tarihinde http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Cooperation/SEE/Athens2000_en.pdf adresinden alınmıştır.

Stradling, R. (2003). *20. yüzyıl Avrupa tarihi nasıl öğretilmeli*. Çev. (A. Ünal). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Stradling, R., Noctor, M. and Baines, B. (1984). An overview. In S. Hill and C C. Reid (Eds.), *Teaching controversial issues*. (pp.103-116). Great Britain: Edward Arnold.

Waterson, R. A. (2009). The examination of pedagogical approaches to teaching controversial public issues: Explicitly teaching the Holocaust and comparative genocide. *Social Studies Research and Practice*, 4, (2), pp. 1-24. 09.03. 2014 tarihinde <http://www.socstrpr.org/files/Vol%204/Issue%202%20-%2020%20Summer,%202010/Research/4.2.1.pdf> adresinden alınmıştır.

Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih öğretimi ve çok kültürlülük*. İstanbul: Yeni İnsan.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş Dokuzuncu Basım). Ankara: Seçkin.

Yılmaz, K. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konular hakkındaki görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, (18), ss. 201-225. 15.02.2013 tarihinde http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355327003.pdf adresinden alınmıştır.

Web-1: [http:// www.yok.gov.tr / documents / 10279/41805112 / Tarih Ogretmenligi Lisans Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Tarih_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) adresinden 30.05.2018 tarihinde alınmıştır.

Web-2: [http://www.ioe.ac.uk/study/ MMACHR08.html](http://www.ioe.ac.uk/study/MMACHR08.html) adresinden 25.10.2015 tarihinde alınmıştır.