



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Social Studies Teachers' Beliefs and Practices in Classroom Regarding Democracy

Zafer Kuş

Hamza Yakar

Article Information



DOI: 10.29299/kefad.929595

Received: 08.05.2020

Revised: 18.10.2020

Accepted: 29.12.2020

Keywords:

Democracy,
Education,
Teacher,
Democracy Belief.

Abstract

The main purpose of this research is to reveal the beliefs and in-class practices of social studies teachers regarding democracy. This study was designed as a case study, a qualitative research method. The study group was limited to 8 social studies teachers in 3 different schools in the province of Kırşehir in Turkey in the 2018-2019 education period. Data were gathered by interview and classroom observation form. The results of this study show that there are gaps between teachers' beliefs in democracy and classroom practices. They believe that they successfully practice and try to be good models for their students in relation to democracy. However, teachers' classroom practices reveal more different results in terms of democratic education and the democratic education environment. In line with the interviews with the teachers, it was concluded that the teachers had some problems in the teaching of democracy issues. When these problems are analysed, it is seen that teachers emphasize the problems arising mostly from the curriculum and parents of students. At the same time, according to the results of the observation, it is understood that teachers do not include applications for developing high-level cognitive skills of students such as critical thinking and problem solving, which are the necessities of reflective thinking.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Demokrasiye Yönelik İnançları ve Sınıf İçi Uygulamaları

Makale Bilgileri



DOI: 10.29299/kefad.929595

Yükleme: 08.05.2020

Düzelme: 18.10.2020

Kabul: 29.12.2020

Anahtar Kelimeler:

Demokrasi,
Eğitim,
Öğretmen,
Demokrasi İnançı

Öz

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi konusundaki inançlarını ve sınıf içi uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu, Kırşehir ilinde 2018-2019 eğitim-öğretim döneminde, 3 farklı okulda görev yapan 8 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, görüşme ve sınıf içinde yapılan gözlemler ile elde edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin demokrasiye olan inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında boşluklar olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, demokrasi konusunda öğrenciler için iyi bir model olduklarına inanmaktadır. Ancak, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları demokratik eğitim ve demokratik eğitim ortamı açısından daha farklı sonuçları ortaya koymaktadır. Öğretmenlerle yapılan mülakatlar doğrultusunda öğretmenlerin demokrasi konularının öğretimi konusunda bazı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunlar incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla öğretim programından ve öğrenci velilerinden kaynaklı sorunları öne çıkardığı görülmektedir. Aynı zamanda gözlem sonuçlarına göre ise öğretmenlerin yansıtıcı düşünmenin gereği olan eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermedikleri anlaşılmaktadır.

Sorumlu Yazar: Zafer KUŞ, Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, zaferkus@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4371-8114

Hamza YAKAR, Dr. Öğr. Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hmzyakar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9334-3525

* Bu araştırmanın bir kısmı International Conference On Awareness: Awareness In Education, Science, Arts And Philosophy isimli konferansta (Polonya, 16-18 Kasım 2017) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için: Kuş, Z. & Yakar, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye yönelik inançları ve sınıf içi uygulamaları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 332- 371.

Giriş

Tarihi süreçte olduğu gibi günümüzde de okullar, toplumda birçok amaca hizmet eder. Okullar, genç insanların akademik yeteneklerini geliştirmede çok önemli rol oynarken ayrıca öğrencilerin, vatandaşlık görevlerini, politik olayları, toplumu anlamalarına da yardımcı olur. Bu anlamda okullar, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu politik farkındalık, sosyal sorumluluk, bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Torney-Purta ve Vermeer, 2004). Çünkü okul planlı, programlı olarak demokratik yurttaşın eğitim sorumluluğunu üstlenmiştir (Doğanay, 1997, s. 51).

Dewey'e (1996) göre demokratik bir toplumda eğitimin iki temel gerekçesi ve hedefi vardır. Bunlardan birincisi yönetim biçimi olarak demokrasiyle ilgilidir ve vatandaşların demokrasinin devamını sağlayacak temel bilgi ve becerilere sahip olmasını içerir. İkincisi ise yaşam biçimi olarak demokrasi ile ilgilidir. Dewey'in bir arada yaşama biçimi olarak tanımladığı demokrasi de bu yaşam biçimine uygun bir eğitimi, yani demokratik eğitimi gerekli kılar (Dewey, 1996). Demokratik bir toplumun eylemi de demokratik olmalıdır. Aksi halde bunu eylemle düzeltmek de yine demokratik eğitimin aracılığıyla olur. Toplum eğitimle demokratikleşmektedir. Toplum, demokrasiyi benimseyip bunu eğitime uyguladığında, sağladığı faydaya bağlı olarak toplumun demokrasiye olan inancı artmaktadır. Böylesi bir durum ise eğitimde demokratikleşmeyi hızlı bir hale getirmektedir. Bu karşılıklı etkileşim, demokrasinin ve demokratik eğitimin yerleşmesini ve toplumsal ilerlemeyi sağlamaktadır (Dewey, 1996). Okulda demokratik değerlerin kazanılmasına hizmet eden birçok ders yer almaktadır. Örneğin fen bilimleri dersi öğretim programı ile muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018a). Matematik dersi öğretim programında, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilmesi (MEB, 2018b). Beden eğitimi dersi öğretim programında ise oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018b). Bu farklı derslerdeki amaçların tamamı demokratik bireylerin yetiştirilmesine hizmet etmektedir. Ancak Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Kanada ve Türkiye gibi ülkelerde öğrencilere iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi ve becerilerin önemli kısmı sosyal bilgiler dersi aracılığıyla kazandırılmaktadır (NCSS, 1994; Öztürk, 2009).

Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS, 1994) sosyal bilgilerin temel amacını; küreselleşen dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumun vatandaşı olarak kamu yararını önceleyen, bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar verebilme becerisini geliştirmek için gençlere yardımcı olmak, şeklinde ifade etmektedir. Birçok araştırmacı tarafından da sosyal bilgilerin temel amacının demokratik bir toplumda yaşamak için vatandaşlık eğitimi olduğu ifade edilmektedir (Dewey, 1916; Hahn, 2001; Parker, 2003). Sosyal bilgiler dersinde istenilen bu hedefe ulaşmada, öğretim programı, okul kültürü ve aile gibi birçok etken bulunmaktadır. Ancak bu etkenlerden özellikle öğretmen ayrı bir öneme sahiptir. Bandura (1971)'nin sosyal öğrenme kuramına göre bireyler pek çok davranışı

çevrelerindeki değerleri gözlemleyerek kazanmaktadır. Bu kuramın ilkelerine göre öğrenciler okulda, öğretmenlerini gözleyerek uygun davranışın ne olduğu ile ilgili bilgi edinir, ayrıca model davranışların pekiştirilmesi yoluyla toplumsal değerleri ve doğru yanlışa ilişkin inanışları oluşturur. Demokratik tutum ve davranışları özümsemiş yeni nesli yetiştirecek olan öğretmenlerin, demokratik tutum ve davranışları özümsemiş olması gerekir.

Tutumların oluşumunun temelinde sahip olunan inanç sistemi yatmaktadır (Hogg ve Vaughan 2007). İnançlar tamamlanmış ve yapılanmıştır. Her inancın altında o inancı şekillendiren “bilgiler” vardır. İnanç, bu bilgilerin toplamından oluşur (Krech ve Crutchfield, 1980). İnsanlar hareket ve faaliyetlerini kendi inançları ve tutumlarına göre yönetirler. İnanç ve tutumların fert için böyle büyük ve önemli görülen bir rol oynaması, sosyal davranışı tahlil ederken inanç ve tutumlardan vazgeçemeyeceğimiz anlamına gelir (Krech ve Crutchfield, 1980). Öğretmenlerin eğitim konusundaki tutumları (öğretme, öğrenme, öğrenciler olsun) genellikle öğretmenlerin inançları tarafından yönetilmektedir (Pajares, 1992). İnançlar, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bakış açılarına, öğrenme ortamını algılama biçimine, yöntem-teknipler ile araç gereçlerin seçimlerine ve uygulamalarına etki etmektedir. Öğretmenler, demokrasi eğitimi ile ilgili ne öğretileceğini ve nasıl öğretileceğini belirlediği için konu alanları ne olursa olsun önemli bir role sahiptir. Öğretmenlerin eğitim konularındaki inançları, düşünceleri ve kararları öğretim sürecinin psikolojik bağlamının büyük bir bölümünü oluşturur (Subba, 2014).

İnançları iki ana bölüme ayırabiliriz. Bunlar temel inançlar ve türetilmiş inançlar. Temel inançlar daha merkezi inançlar olup yaşanan deneyimler sonucu oluşurlar ve değiştirilmeleri çok zordur (Pajares, 1992; Rokeach, 1968). Öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri ile ilgili inançları belirli yaşantılar sonucu uzun sürede oluştuğu için bunlar temel inançlar bölümünde yer alabilir. Türetilmiş inançlar ise insanların daha önce deneyim yaşamadıkları, farklı dış kaynaklar aracılığıyla şekillenen ve oluşturulan inançlardır (Rokeach, 1968). Türetilmiş inançlar doğrudan birincil yaşantılarla düşük düzeyde ilişkili olmaları nedeniyle temel inançlardan daha az önemli ve öğretmenlerin davranışlarını temellendirmede daha az etkilidirler (Rokeach, 1968). Pajares’e (1992) göre, öğretmen inançlarının, öğrencilik yıllarında yani ilkökul kademesinden yükseköğretime geçtiği sırada tam anlamıyla oturduğunu, yaşadığı toplum içinde var olan farklı kültürel değer ve normlardan etkilendiğini ve farklı kültürlere sahip bireyler arasındaki etkileşimler sayesinde ortaya çıkan deneyimler sonucu oluştuğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda öğretmen inançlarının şekillenmesinde, bireyin içinde yaşadığı toplum yapısı, eğitim aldığı okul, eğitimle ilgili kültürel görüşler ve ailenin etkisi kilit role sahip olmasına rağmen öğretmenin sınıfta verdiği kararlarda kendi tecrübeleri ve inançlarının ön plana çıktığı görülmektedir (Phillips, 2009).

Öğretmen inançlarıyla ilgili yapılan araştırmalarda (Hummelke, 1981; Lee, 1987; Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011) öğretmen inançlarının eğitim felsefeleri doğrultusunda oluştuğu görülmektedir. Öğretmen inançlarının belirlenmesinde daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden

kurmacılık ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri ele alınarak incelemeler yapılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin demokrasi eğitimi sürecinde, sahip oldukları inançları doğrultusunda sınıf ortamında gerçekleştirdikleri uygulamaların kaynağının eğitim felsefesinde aranması gerekmektedir. Örneğin, Esasicilik eğitim felsefesine göre eğitimin merkezinde öğretmen vardır. Öğretmen bilgi ve otorite kaynağıdır ve ceza verebilir. Sınıf kontrolünde ve alınan kararlarda öğretmen büyük bir yetkiye sahiptir. Bu felsefeye sahip bir öğretmenden sınıf içinde demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürmesi ve demokratik değerleri hayata geçirmesini beklemek büyük bir çelişki olacaktır.

Türkiye’de 2005 yılında, eğitim alanında köklü bir reform yapılmış ve bütün müfredatlar yapılandırmacı eğitim anlayışı ile yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacı eğitim modeliyle tasarlanmış sınıflarda öğretmen demokratik bir sınıf ortamı ile öğrenci yeteneklerini geliştirir, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlar. Shechtman (2002) bir öğretmenin sahip olması gereken demokratik değerleri veya inançları özgürlük, eşitlik ve adalet olarak belirtmiştir. Öğretmenler öğrencilerin inançlarına ve değerlerine saygı duymalı buna paralel olarak öğrenciler de birbirlerinin inançlarına ve değerlerine saygı duymalıdır. Öğretmenler, öğrencilere demokratik değerleri öğretmek bilimsel ve algılayıcı farkındalık düzeylerini artırmalıdır (Henderson, 2001, Akt., Kesici, 2008). Öğretmenlerin sahip olması gereken bu demokratik davranışlar, ilke olarak kabul edilse de sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik inançları ve sınıf içi uygulamalarının ne olduğu henüz net olarak ortaya konulmuş değildir. Türkiye’de demokrasi ve demokrasi eğitimi konusunda çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin demokrasi ve demokratik tutumlarını belirlemeye yönelik tarama modelinde çok sayıda çalışmanın (Büyükkaragöz ve Kesici, 1996; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2004; Karaçalı Taze ve Aktın, 2019; Karatekin, Merey ve Kuş, 2013; Kesici, Pesen ve Oral, 2017; Kesici, 2008; Kiroğlu, 2013; Özdaş, Ekinci ve Bindak, 2014) yer aldığı görülmektedir. Ancak sınıf içerisinde demokrasinin nasıl uygulandığı ve nasıl öğretildiği konusunda yapılan araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Öğretmenlerin demokrasi konusundaki inançları anlamaya ve sınıf içi uygulamalarını görmeye ihtiyaç vardır. Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasi konusundaki inançları ve sınıf içi uygulamalarının ortaya çıkarılmasıdır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması niteliğindedir. Durum çalışması özellikle olgu ve bağlam arasındaki sınırların net olmadığı ve birden fazla veri kaynağının olduğu durumlarda, güncel bir olguyu, kendi gerçek yaşam çerçevesi bağlamında inceleyen bir araştırma yöntemidir (Yin, 1994). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye yönelik inançları ve bu inançların sınıf içi uygulamaları bir durum olarak düşünülmüş ve bu duruma ilişkin sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Durum alışmalarında sıklıkla sınırlandırılmış bir sistemin araştırılması betimlenir (Bloor ve Wood, 2006). Araştırmanın alışma grubu Kırşehir ilindeki 3 farklı okuldaki 8 Sosyal Bilgiler retmeniyle sınırlandırılmıştır. Çalışma grubundaki üretmenler belirlenirken amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum eşitlilik kaynağı olarak cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okulların sosyo-ekonomik yapısı dikkate alınmıştır. retmenlerin demografik özelliklerine ilişkin bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubundaki retmenlere ilişkin bilgiler

Kod Adı	Cinsiyet	Okulun Sosyo- Ekonomik Düzey	Mezuniyet (Branş)	Mesleki Kıdem Yılı
SS1 Aysel	K	Orta	Sosyal Bilgiler	10
SS 2 Ali	E	Orta	Tarih	20
SS 3 Mehmet	E	Orta	Tarih	16
SS 4 Rafet	E	Alt	Tarih	21
SS5 Ahmet	E	Alt	Tarih	16
SS 6 Mustafa	E	Alt	Sosyal Bilgiler	13
SS 7 Arif	E	st	Tarih	25
SS 8 Nermin	K	st	Coğrafya	22
SS 9 Nihal	E	st	Sosyal Bilgiler	15

Verilerin Toplanması

Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşulur; bu yolla zengin ve birbirini doğrulayan veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır. Bunlar görüşme, gözlem, doküman incelemesi, ses ve video kaydı olabilir (Bloor ve Wood, 2006; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Yıldırım ve şimşek, 2013). Bu çalışmada veriler görüşme formu ve sınıf içi gözlem formu ile toplanmıştır. Hazırlanan görüşme ve gözlem formları, sosyal bilgiler ve eğitim alanında çalışan farklı üretim üyelerinin görüşlerine sunulmuş ve gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Sosyal bilgiler üretmenleri ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış olup iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci basamakta araştırmaya katılan retmenlere demokrasi/demokratik inançlar ile ilgili sorular yöneltilmiştir. İkinci aşamada ise retmenlerin demokrasi konuları ve bu konuların üretimi hakkındaki inançlarını, sınıf içindeki uygulamalarını ve yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Veri toplama sürecinde her bir katılımcı ile 15-20 dakika arasında süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin ardından retmenlerin sınıf içi demokratik ve anti-demokratik uygulamalarını tespit etmeye yönelik sınıf içi gözlemler gerçekleştirilmiştir. Gözlemler yedi lisansüstü ğrencisi tarafından yapılmıştır. Gözlemler öncesinde öğrencilere konunun içeriği, gözlemin nasıl gerçekleştirileceği ve gözlem formu hakkında detaylı bir eğitim verilmiştir. Ardından gözlemcilere yarı yapılandırılmış gözlem formları verilmiştir ve haftalık olarak kontrol edilmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formları alan yazın taramasına dayanılarak (Harber ve Serf, 2006; Hess, 2004;

Kesici, 2006; Kesici, 2008; Kuş, 2012; Okutan, 2010; Parker, 2003; Ravitch, 1991; Selvi, 2006; Shechtman, 2002) demokratik bir öğretimde olması gereken niteliklere göre oluşturulmuştur. Yapılandırılmış gözlem formunda öğretmenlerin demokratik ve anti demokratik davranışları, sınıf içerisinde kullandıkları yöntem teknik, tartışmalı konular ve tartışma süreci, değerler ve becerilere yönelik başlıklar yer almaktadır. Gözlemciler 10 hafta boyu her bir öğretmenin farklı düzeylerdeki (5, 6, 7 ve 8.) dersleri gözlemlemiş ve gözlem formlarını her sınıf için ayrı ayrı doldurmuşlardır. Gözlemlerin bu şekilde planlanmasının temel nedeni uzun süreli bir gözlem ile öğretmenlerin davranışlarının süreklilik arz edip etmediğini tespit etmek ve kademelere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları ile elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılıp, her bir öğretmene ait veriler sistematik bir şekilde, yazılı doküman haline getirilmiştir. Ardından elde edilen dokümanların analizinde nitel veri analizlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259). Daha sonra her bir araştırma sorusuna ait veriler iki farklı araştırmacı tarafından, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlanmıştır. Böylece değerlendiriciler arası uyum katsayısı kontrol edilebilmiştir. Ardından yapılan kodlamalar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Ortaya çıkan temaların altında yer alan benzer veriler bir araya getirilip anlamlı bir bütün oluşturulmuş, son olarak ise bulgular tanımlanmış ve bulgular arasında ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama ve Analizi Sürecinin Geçerlik ve Güvenilirliği

Veri toplama ve analizi işlemlerinin geçerliğinin sağlanması amacıyla toplanan verilerin kendi içinde tutarlı ve anlamlı olmalarına dikkat edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı, veri toplama aracı ve veri analizi arasındaki tutarlık sürekli göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ise alan yazın taramasına dayanılarak hazırlanmış, uzman görüşlerine sunulmuş ve deneme görüşmelerinde ön uygulama yapılarak şekillendirilmiştir. Ayrıca gerek kodlamanın yapılması gerekse temaların belirlenmesi işlerinin iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılarak karşılaştırılması ile de veri analizi işinin geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman (1994)'ın görüş ayrılığı-görüş birliği ilkesine göre değerlendiriciler arası uyum .91 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu verilerin iç güvenilirliğinin yüksek düzeyde tutarlı olduğunu göstermektedir.

Görüşme tekniğinin en dikkat çeken potansiyel hata kaynağı, görüşü alınan kişinin doğru olmayan bilgileri verme eğilimi anlamına gelen cevap etkisidir. Bu hata kaynağını ortadan kaldırmak için araştırmacılar cevapları tutarlılık açısından sonradan kontrol etmelidir (Wiersma ve Jurs, 2008). Bu araştırmada, öğretmenlerin demokrasiye yönelik inanışları sadece görüşme tekniği ile alınmamış, veri toplama tekniğinde çeşitlemeye gidilerek sınıf içi gözlemler de yapılmıştır. İnançların davranışa

ve yaşama tesir etmesi o anki durumun özelliklerine bağlıdır. İnançları ölçerken durumun “kontrol ve standardize edilmesi” çok önemlidir. Aksi halde, bir defa yapılan ölçümler başka zamanlarda yapılan ölçümlerle uyumsuz (Krech ve Crutchfield, 1980). Durumun kontrol ve standardize edilmesi açısından görüşme sorularıyla sınıf içinde gözlenecek unsurlar önceden araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Bu da görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin tutarlı olmasını sağlayan önemli bir etkidir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzinleri: Araştırmanın verileri 2020 yılı öncesinde toplandığı için, bu araştırmada etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınması gerekmemiştir.

Bulgular

Görüşmelere İlişkin Bulgular

Demokrasi tanımı ve demokrasiye inanç

Tanım: Öğretmenler demokrasinin tanımında özellikle güven, adalet, özgürlük, hak, eşitlik, farklılık, saygı, hoşgörü, katılım, seçim, yaşam tarzı, hukukun üstünlüğü, sivil toplum örgütü, çoğulculuk gibi kavramları ön plana çıkarmışlardır. Ardından öğretmenler demokrasinin sadece oy vermeden ibaret olmadığını seçimlerin ardından da bu kavramların hayata geçirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Hemen hemen bütün ülkelerin kendini demokratik olarak tanımladığını ancak uygulamada durumun tamamen farklılaştığını belirtmişlerdir. Örneğin Mustafa öğretmen demokrasiyi şöyle tanımlamıştır:

“Demokrasi demek, eşitlik olmak, farklı düşüncelere saygı olmak, hoşgörü olmak demektir. Ama bu oldukça göreceli... İran, Çin, Küba da kendisinin cumhuriyetle yönetildiğini, demokratik olduğunu söylüyor. Ama oralarda, demokrasiden söz edemeyiz.”

Demokrasiye İnanç: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı mevcut sistemler içerisinde en ideal rejimin demokrasi olduğunu ve demokrasinin uygulanabilir bir rejim olduğuna inandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler demokrasinin özünde eşitlik, adalet, özgürlük olduğunu, demokrasinin insanlara değer veren, insanların kendilerini ifade edebildikleri temel bir hak olduğunu ve korkuya, şüpheye, baskıya, ayrımcılığa yer olmadığını belirtmişlerdir. Demokrasinin günümüzde artık kaçınılmaz olduğunu, mutlaka uygulanması gerektiğine bazen inançlarını kaybetmeler de demokrasiden tamamen vazgeçilemeyeceğini vurgulamışlardır. Demokrasiye olan inancın kaybedildiği anda her şeyin daha da kötüye gideceğinin altını çizmişlerdir.

Ancak bütün öğretmenler, Türkiye’de dâhil, demokrasiyi ideal şekliyle uygulayan bir ülkenin olmadığına inanmaktadır. Burada öğretmenler iki noktaya odaklanmıştır. Bunlardan ilki “gelişmiş ülkeler tarafından demokrasinin bir baskı ve sömürü aracı olarak kullanıldığı ve kendi ülkelerinde

diğer milletten farklı gruplara karşı demokratik olmadıkları” düşüncesidir. Örnek olarak ise Avrupa ülkelerinde son zamanda yaşanan Suriyeli mülteciler örneği ya da Amerika'da zencilere ve Donald Trump'la birlikte Müslümanlara karşı artan anti demokratik uygulamalar örnek gösterilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen ikinci nokta ise “gelişmemiş ülkelerdeki anti-demokratik uygulamalardır.” Öğretmenler, bu ülkelerde liderlerin gücü elde ettikten sonra, demokrasi ile lider bir konuma gelmiş olmalarına rağmen, demokrasiyi ihlal ettiklerini ve baskıcı bir tutum takınarak, demokrasi konusunda çok ciddi sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenleri ideal olarak demokrasinin iyi olduğunu ancak ne gelişmiş ülkelerde ne de gelişmemiş ülkelerde demokrasinin tam manasıyla uygulanmadığını ifade etmişlerdir. Yine bu öğretmenler Türkiye’de de demokrasinin tam anlamıyla uygulanmadığını ve bu konuda çok önemli eksiklikler olduğunu ifade etmişlerdir.

Bazı öğretmenler ülke genelindeki uygulamanın topluma yansıdığını, okullarda ve aile içinde de demokrasinin tam olarak uygulandığına inanmadıklarını vurgulamışlardır. Okullarda yöneticilerin, aile içerisinde anne-babanın demokratik davranmadığının altını çizmişlerdir. Bu düşüncede olan öğretmenler, içinde yaşadıkları toplumdaki çocukların da eleştirel düşünemediğini, her şeyi hazır beklediğini ve bir kişiye bağlı kaldıklarını böyle bir durumda demokrasiye ulaşabilmenin imkânsız olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Aysel Öğretmen, bununla ilgili olarak görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Günümüzde demokrasiyi yaşatamamak geleceğimizi de tehdit ediyor. Çünkü böyle bir ortamda, sorgulamayan, bilinçli olmayan, her şeyi hazır isteyen bir nesil yetişiyor. Bu durum geleceğimizi de tehdit ediyor.”

Demokrasi eğitimi ve sınıf içi uygulamalar: Öğretmenler demokrasi kavramının soyut olduğunu ve sosyal bilimlerdeki diğer kavramlar gibi öğretmenin oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenler demokrasinin bir yaşam tarzı olduğunu bu nedenle uygulamalarla ve davranışlarla demokrasinin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin çocukların demokrasi tarihini, eşitlik, özgürlük, adalet gibi kavramları öğrenmede zorlandıkları ifade edilmiştir. Ancak öğretmenler, demokrasinin her yerde uygulama ile öğretilebileceği, okul ve sınıf ortamının da bunlara dâhil olduğu ve öğretmenlerin öğrencilere model olması gerektiği görüşündedirler. Bu konuda Ahmet öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Benim meslekte on altıncı yılım. Tanım olarak versek bile çocuklar o basit tanımları bile yapamıyor, kavramlar soyut kalıyor. Örneğin eşitlik kavramını açıklayamıyor. Davranış olarak aşlamak için uygulamalarla, eşitliğin hayatlarında var olduğunu kanıtlamak gerekiyor.”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı öğrencilere karşı demokratik davrandıklarına ve sınıf içerisinde demokrasiyi uyguladıklarına inanmaktadır. Öğretmenler, demokratik davranış olarak öğrencilere eşit bir şekilde davrandıklarını, eşit bir şekilde söz hakkı verdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebildiklerini, öğrenci görüşlerine saygı duyduklarını, kendi fikirlerini öğrencilere empoze etmediklerini, sınıf içerisinde derse katılımın

eşit bir şekilde sağlanmaya çalışıldığını, sınıf içerisinde oylama yapıldığını, proje konularında onlara seçim hakkı tanıdıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise sınıf içerisinde sırasıyla öğrenciye, öğretmen gibi ders anlattırıldığını böylece öğrencilerin özgüveninin arttığını, bu şekilde sınıfta demokrasiyi uyguladığını ifade etmiştir. Ali Öğretmen demokratik bir öğretmen olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

“Sınıf içinde demokrasiyi uyguluyorum. Örneğin ben sınıfa girince otuz öğrenciye de sırasıyla soru soruyorum. Öğrencilere eşit bir şekilde davranmaya özen gösteriyorum. Öğrencilere sıra ile ders anlattırıyorum.”

Yöntem ve teknik: Sosyal bilgiler öğretmenleri demokrasi ile ilgili konuları öğretirken farklı yöntem ve teknik kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yöntemi seçerken sınıfların akademik başarı düzeylerinin ve konu içeriğinin önemli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenler, demokrasi ile ilgili konularda ağırlıklı olarak soru cevap, örnek olay inceleme, tartışma tekniğini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise okul dışı öğrenme ortamlarını (belediye meclisi, resmî kurumlar) drama, aktif öğrenme yöntemlerini ve gazete haberlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu yöntem ve teknikleri kullanmayan öğretmenler ise sisteminin sınav merkezli olduğunu bu nedenle düz anlatım yaptıklarını farklı bir yöntemi kullanmaya zamanın yetmediğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenler, akademik başarı odaklı çalışılmadığı zaman veli ve yöneticiler tarafından baskı hissettiklerini bu nedenle sınıf içerisinde sınava yönelik soru çözdüklerini belirtmişlerdir. Mustafa öğretmen demokrasi konularını öğretirken kullandığı yöntemleri şu şekilde açıklamıştır:

“Dersi ben direk anlatmam. Genellikle derslerde soru-cevap yöntemini kullanıyorum... Onların soru sormalarına çok imkân tanırım. Drama, aktif öğrenme yöntemlerini çok kullanmayı istiyorum ancak derste süremiz yetmediği için onları uygulayamıyorum.”

Tartışmalı konular: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı sınıf içerisine tartışmalı konuları getirdiklerini ve sınıf içerisinde tartıştıklarını altını çizmiştir. Örnek olarak verdikleri tartışmalı konular ise Suriyeli mülteciler, seçimler, cumhurbaşkanlığı referandumu, 15 Temmuz askeri darbe girişimi, çocuk hakları, çocuk istismarı, organ nakli, kadın cinayetleri ve dini konulardır. Öğretmenler sosyal bilgiler konularının güncel konularla ilişkili olduğunu, ister istemez sınıf içerisinde tartışma yaşandığını ve kendileri getirmese dahi öğrencilerin güncel konuları sınıf içerisine getirip sorular sorduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin birikimi ve alt yapısı olmadığını ancak ailesinden ve yakın çevresinden çok etkilendiğini ve dolayısıyla bu düşünceleri sınıfa taşıdıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamı, tartışma sürecinde öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde söyleyebildiklerini, öğrencileri saygı ile dinlediklerini ve tartışmanın odağında öğrencinin olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin çoğu tartışma sürecinde veya sonrasında öğrencilere karşı önyargılı olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak Rafet öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Benim sınıflarımda öğrenciler çok özgürdür, istediği her şeyi ifade edebilir. Dersler de en çok buna dikkat etmeye çalışıyorum... Düşüncelerini özgürce söyleyebilirler elbet ama farklı ve doğru olmayan bir yargı var ise buna müdahale etmek zorundayız.”

Kadın öğretmenler sınıf içerisindeki farklı fikirlere karşı oldukça hoşgörülü olduklarını, hatta öğretmen hakkındaki düşüncelerini dahi açıkça söylemeleri için öğrencileri teşvik ettiklerini vurgulamışlardır. Erkek öğretmenler ise farklı fikirlerini hoşgörü ile karşıladıklarını ancak öğrencilerin yanlış düşüncelere sahip olduğunu bu nedenle onları hoşgörü ile ikna etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Ebru öğretmen, bazı öğrencilerinin kadınların çalışmaması gerektiğini düşündüğünü ifade ettiğini bu duruma müdahale ederek onları ikna etmeye çalıştığını açıklamıştır. Erkek öğretmenlerin çoğu sınıfta otoritenin kendileri olduklarını, tartışma sonunda eğer çocuklar kabul edilebilir bir şeyler söylerse öğrencilerin karar aldığını aksi takdirde tartışma sonucunu kendilerinin karara bağladıklarını not etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise tartışmayı sonuca bağlamadıklarını, amaçlarının bu olmadığını, tartışmanın ucu açık kaldığını, amaçlarının öğrencilere bazı becerileri kazandırmak olduğunu vurgulamışlardır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, tartışmaların ister istemez politik bir boyuta geldiğini ancak kendilerinin politikaya girmekten kaçındıklarını, herhangi bir politik fikri kesinlikle empoze etmeye çalışmadıklarını inanmaktadırlar. Onlar sınıf içerisinde siyaset yapan öğrencileri uyardıklarını bazen ise kızdıklarını açıklamışlardır. Öğretmenler, ortaokul ya da lise öğrencisinin bilinçli bir şekilde siyaset yapamayacağını bunun için henüz çok erken olduğuna inanmaktadırlar.

Sorunlar: Araştırma grubundaki öğretmenler, bir öğretmen hariç, demokrasi konularının öğretiminde sorunlar yaşadığını vurgulamıştır. Bunlar; a) öğretim programından, b) öğrenci ve ailesinden, c) teorik demokrasi ve uygulamanın farklı olmasından kaynaklı sorunlardır.

Öğretim Programı: Öğretmenlerin birkaçı hariç demokrasi ile ilgili konuların, sosyal bilgiler öğretim programı içerisinde yeterince yer almadığını ifade etmişlerdir.

Konuların çok soyut olduğunu, öğrencilerin bu konuları anlamakta zorlandığını, her ünitenin içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ülkemizin yönetim yapısı, yasama yürütme yargı, güçler ayrılığı, ülkemizde kanun nasıl hazırlanır, kanun nasıl uygulanır, demokrasinin tarihi gibi konuların eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise demokrasi ile ilgili konuların yerinin yanlış olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ahmet öğretmen, “5, 6 ve 7. Sınıflarda özellikle son ünitelerde demokrasi ile ilgili konular yer almakta, bu zaman dilimi ise artık senenin sonu ve sınavlar bitmiş oluyor, öğrenci gelmiyor dolayısıyla bu konular anlatılmadan geçiyor” şeklinde açıklama yapmıştır. Bu durumu Mehmet öğretmen ise şu şekilde açıklamıştır:

“Demokrasi konuların hep ikinci dönemin sonunda. Biz demokrasi konusuna geçince dönemin sonu yaklaşmış oluyor, sınavlar bitmiş oluyor. Doğal olarak öğrenci boş veriyor önemsemiyor. Öğretim programında yeri çok yanlış...”

Bazı öğretmenler ise öğretim programında yeterince demokrasi ile ilgili konuların yer aldığını vurgulamışlardır. Bu öğretmenler, demokrasinin bir konu olarak görülmemesi gerektiğini,

demokrasinin yaşam biçimi olduğunu, kazanım sayılarının yeterli olduğunu, bütün konular ile ilişkilendirilip öğretilebileceğini, sadece sosyal bilgiler dersi ile değil bütün derslerle ilgili olduğunu, programdan ziyade öğretmen rolünün daha önemli olduğunu, bu bütünlüğün sağlanamamasından kaynaklı sorunların olduğunu açıklamışlardır. Bununla ilgili Ahmet Öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Demokrasiyi bir konu olarak görmek gerekmiyor. Demokrasi yaşam biçimidir. Programdan ziyade biz öğretmenlere daha çok iş düşüyor.”

Öğrenci ve Ailesinden Kaynaklı Sorunlar: Aileden kaynaklı sorunların başında, öğrencilerin ailesinin siyasi ve dini konular hakkındaki düşüncelerini sınıfa taşımaları ve bunları tek doğru olarak kabul etmeleri gelmektedir. Ailesinin görüşünden farklı fikir beyan edilince öğrencilerin bunları kabul etmediğini, hatta bazen okula velilerin geldiğini ve öğretmenler ile tartıştıklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğretmenler, ailesinde baskı gören ya da anne-babası ayrı çocukların sınıf içinde ya çok sessiz ya da oldukça sorunlu olduğunu, aile desteği olmadan bunlara demokrasinin kavratılamayacağını vurgulamışlardır. Aile içinde demokrasinin olmaması, bütün kararları babanın vermesi, çocuğun bir değer olarak görülmemesi demokrasi eğitiminin önünde ciddi sorunlar olarak düşünülmektedir. Bu durumu Rafet Öğretmen şu şekilde açıklamıştır:

“En etkili sorun dış etkenlerdir... Ebeveyn, yaşam tarzı, çevrede gördükleri... Her ne kadar biz doğru olanı öğretmeye çalışsak da yine de çocuk dışardan gördüklerini daha çok benimsiyor. Biz ideal olanı söylüyoruz ancak dışarıda gördüğü olumsuz davranışlardan daha fazla etkileniyor”

Öğrenciden kaynaklı sorunlar yaşadığını ifade eden öğretmenler; tartışma sürecinde öğrenciler arasında zıtlıklar yaşandığını, birbirlerine karşı saygısız davranabildiklerini, gergin ortamlar oluştuğunu, öğretmenin söylediklerini yanlış anladıklarını ifade etmişlerdir.

Demokrasi ve Uygulama Sorunu: Araştırma grubundaki öğretmenlere göre, demokrasi eğitimde yaşanan bir diğer sorun anlatılan ideal demokrasi ile uygulamanın farklı olmasıdır. Öğretmenler, sınıf içerisinde demokrasiden bahsedilirken en ideal şekilde anlatıldığını ama ülkede ve dünyada demokrasinin ideal bir şekilde uygulanmadığını, bu durumda öğrencinin çelişkiye düştüğünü ve öğrencinin demokrasiye inancını yitirdiğini açıklamışlardır. Örneğin basında insan hakları ihlallerini, öldürülen insanları, meclisteki kavgaları, ayrıcalık yapılan yöneticileri ve insanlara yapılan haksızlıkları görünce öğrencilere demokrasiyle ilgili söylenenlerin anlamsız olduğu vurgulanmıştır.

Bu durumla ilgili Nermin öğretmen şunları ifade etmiştir:

“Biz derste cinsiyet eşitliğinden bahsediyoruz. Akşam çocuk basında kadına şiddeti görüyor, ülkeyi yönetenlerin ağırlıklı erkek olduğunu görüyor. Ertesi gün bana soruyor, hocam eşitlik varsa neden bunlar oluyor diye. Demokrasiye inancı kalmıyor...”

Sorun yaşamadığını belirten Ethem öğretmen ise, konuları öğrencilere paylaştığını, konuları öğrencilerin anlattığını, öğrencilerin kendine güveni geldiğini, tartışma sürecinde ise otoritenin kendisi olduğunu ve susması gereken öğrenciyi susturduğunu, konuşması gereken öğrenciyi ise konuşturduğunu açıklamıştır.

Gözlemlere İlişkin Bulgular

Yöntem ve teknik: Gözlem yapılan sınıfların tamamında hem demokrasi ile doğrudan ilgili kazanımlarda hem de diğer kazanımların öğretilmesinde öğretmenler, düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanmaktadır. Sınıf içerisinde öğretmen merkezde yer almakta ve bilginin kaynağı konumundadır. Öğretmenler konu ile ilgili bilgiler vermekte ve ağırlık olarak tamamı ders kitabını takip etmektedir. Özellikle 7. ve 8. sınıfta etkinliklere çok fazla yer verilmeden bilgi aktarımı ve testler çözülerek dersler sürdürülmektedir. Öğretmenler sık sık sene sonunda ortaöğretime geçiş sınavı olduğunu ve bunlarda çıkabilecek muhtemel sorulara dikkat çekmektedir, konu ile ilgili etkinliklerin yetişmeyeceğini ifade ederek bunlar ev ödevi olarak verilmektedir. Akıllı tahta daha çok soru çözülmek için kullanılmaktadır. Öğrencilerin sadece soru sorulduğu zaman parmak kaldırdığı ve bu sorulara cevap verirken derse katıldığı gözlemlenmiştir.

Sınıfların tamamında sosyal bilgiler öğretim programının temel aldığı yapılandırmacı yaklaşıma göre değil, geleneksel öğretim yöntemlerine göre dersler işlenmektedir. Buna bağlı olarak aktif öğrenme yöntemlerini ya da öğrencilerin anlayış ve iş birliği içinde çalışmasını sağlamaya yönelik yöntemler kullanılmamaktadır. Gözlemler süresince, okul dışı öğrenme ortamları kullanılmamış, derslerin tamamı sınıf içerisinde geçmiştir. Sınıfa dışarıdan herhangi bir misafir ya da bir ziyaretçi gelmemiştir. Sınıf içerisinde de öğrencilerin kendi isteklerine göre çalışma grupları kurmalarına fırsat verilmemektedir. Gözlemler boyunca yansıtıcı düşünmenin gereği olan, farklı fikirleri karşılaştırma, kendini ve olayları sorgulama, problem çözme ve bağımsız karar verebilmeye yönelik etkinliklere yer verilmemiştir.

Fiziki çevre: Gözlem yapılan sınıfların tamamında sınıflar geleneksel oturma düzenindedir. Sınıf mevcutları 28-35 arasında değişmektedir. Öğrenciler her hafta aynı sırada oturmakta öğretmen yerlerini değiştirmemektedir. Gözlemler boyunca öğretmenlerin hiçbiri sıra düzenini değiştirmemiş, farklı sınıf düzenleri (U sınıf, O sınıf, grup sıraları vb.) kullanmamıştır. Sınıflar da genel olarak akıllı tahta mevcuttur. Ancak öğretmenler, bunun haricinde sınıfa, dışarıdan herhangi bir materyal getirmemiştir. Akıllı tahta her sınıfta var olmasına rağmen bütün öğretmenler tarafından kullanılmamaktadır. Öğretmenler 7. ve 8. Sınıfta genel olarak soru çözmek için akıllı tahtayı kullanmaktadır.

Tartışma: Gözlem yapılan sınıfların tamamında, daha önceden planlanmış bir tartışma konusu sınıfa getirilmemiştir. Tartışma konuları sınıf içerisindeki süreç içerisinde aniden ortaya çıkmaktadır. Ancak tartışmalar genellikle kısa süreli, derin olmayan ve sınıfın geneline yayılmayan tartışmalar şeklinde geçmektedir. Gözlemlenen sosyal bilgiler öğretmenleri, tartışmalı bir konuda bilimsel bir tartışmayı yönetmekte oldukça zorlanmaktadır. Öğretmenler, genel olarak tartışmalı bir konuda ortaya çıkan tartışmalarda bilimsel argümanlarla desteklenen fikirler kullanmamakta ve öğrencilerin de bilimsel argümanlar kullanmalarını beklemedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca tartışmalı konuların öğretimi sırasında öğretmen, tartışmalı konunun odak noktasını kaybetmekte, tartışma henüz derinleşmeden

farklı bir konuya geçilmektedir. Planlı bir şekilde güncel konular (ulusal veya uluslararası) sınıfa getirilmemekte ve öğrenciler ile tartışılmamaktadır.

Genel olarak gözlem yapılan sınıflarda, ders sürecinde olduğu gibi tartışmalı bir konunun öğretiminde de öğretmen merkezdedir. Buna bağlı olarak öğretmen, öğrencilere oranla daha fazla konuşmakta, tartışmalı konuda kendi pozisyonunu belli etmekte ve öğrenciler öğretmenin fikri doğrultusunda fikir beyan etmektedir. Tartışma öncesinde veya tartışma sırasında öğretmenler, araştırma becerisi, eleştirel düşünme becerisi ve problem çözme becerilerini ön plana çıkarmalarına fırsat vermemektedir.

Bir öğretmen hariç diğerleri, öğrencilerin onurunu zedeleyecek davranış/sözde bulunmaktan kaçınmaktadırlar. İsmail öğretmen, öğrencileri sık sık azarlamakta, bazen öğrencilere hakaret etmekte, öğrenciler üzerinde baskı kurmaktadır. Bundan kaynaklı öğrenciler genellikle sessiz kalmaya çalışmaktadır. Diğer öğretmenler, farklı fikirlere tepki göstermemektedir ancak öğrencilerin birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermelerini sağlamaya yönelik özel bir gayret göstermemektedir. Saygısızlık yapılan öğrenciye tepki gösterilerek hâkimiyet sağlanmaya çalışılmaktadır.

Gözlem bulguları göstermektedir ki öğretmenlerin tamamı müfredatı bitirme kaygısı yaşamakta, ders süresinin yetmeyeceği kaygısıyla tartışmalara yeterince süre ayırmamaktadır. Özellikle 7 ve 8. Sınıflarda sınava hazırlama ve daha fazla soru çözme çabası ön plana çıkmaktadır.

Gözlemler sürecinde sınıf içerisinde tartışılan konular öğretim programı içerisinde yer alan, meslek ve meslek seçimi, demokrasi, demokratik yönetim şekilleri, cinsiyet ayrımı, adalet, Atatürk ilkeleri, inkılâplar, eğitim, çevre, insan hakları, cumhuriyet vb. gibi sosyal bilgiler öğretim programında yer alan konulardır.

Demokratik ve anti demokratik davranışlar: Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenler, sınıf içerisinde soru-cevap tekniğini sık kullandıkları için bütün öğrencilere söz hakkı vermeye çalışmaktadır. Genel olarak sorulan sorular, yoruma dayanmayan, eleştirel bir bakış açısı gerektirmeyen, kısa cevaplı sorulardır. Örneğin yönetim biçimleri konusu işlenirken, “demokrasi nedir?”, “demokrasinin temel ilkeleri nelerdir?”, “cumhuriyet nedir?”, “monarşi nedir?”, “demokrasi ile monarşinin temel farkları nelerdir?” şeklinde sorular yöneltilmektedir. Ancak bu sorularda hemen hemen bütün sınıflarda belirli öğrenciler ön plana çıkmakta ve aynı öğrenciler söz almaktadır. Öğrenciler bu öğrencilere ismi ile hitap ederken ismini bilmedikleri öğrencilere “sen” şeklinde hitap etmektedir. Bazı öğretmenler söz hakkı istemeyen öğrencileri de kaldırarak onları konuşturmaya çalışmaktadır. Sınıf kurallarını ise herkese eşit bir şekilde uygulamaktadır.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin anti demokratik uygulamaları ile de karşılaşmıştır. Bunlar arasında en sık olarak, öğrenciler üzerinde bir otorite oluşturma, otoriteyi bağırarak ve korkutarak sağlama, belirli öğrencilere odaklaşma, öğrenciyi notla tehdit etme, öğrenciyi cezalandırmak için ona soru sorma, kadın öğretmenlerin kız öğrencilere pozitif ayrımcılık yapması,

öğrencileri birbiri ile mukayese etme sınıflarda yaygın olarak gözlemlenmiştir. Gözlem sürecinde fark edilmiştir ki öğretmenler farklı davranışlarda bulunabilmektedir. Bazen sınıf içerisinde çok hoşgörülü, demokratik davranırken aynı öğretmen farklı bir derste veya farklı bir sınıfta daha antidemokratik davranışlar sergileyebilmektedir.

Gözlem sürecinde, hemen hemen bütün sınıflarda öğrencilerin derse katılımı dışında diğer katılım yollarını kullanmadığı gözlenmemiştir. Örneğin sınıf kurallarına ya da okul kurallarını belirlemeye, sınav tarihlerini belirlemeye, diğer karar alma süreçlerine öğrenciler katılmamaktadır. Sadece Nermin öğretmenin, sınıf içerisinde demokratik bir ortam oluşturma düşüncesi fark edilmektedir. Kadın öğretmen sınıfta kuralları öğrenciler ile birlikte oluşturmakta, onları sürekli teşvik etmektedir.

Gözlem yapılan sınıflarda öğretmenlerin, sınıf ortamını demokrasinin yaşandığı bir yer haline getirme çabasına rastlanılmamıştır. Sınıftaki tek otorite öğretmenin kendisidir. Öğretmenler sınıf içerisinde kendilerinin çok adil ve bilginin kaynağı olduğunu düşündüğü için bu durumun dışında öğrenci farklı görüş beyan ederse buna tepki göstermekte ve bu durumu kabul etmemektedir.

Gözlemlere ilişkin bulgular göstermektedir ki öğretmenler sınıfa gelip o günkü konuyu işleyip, öğrencilere soru sorup, onlara söz hakkı verince veya onlara kızmayınca kendilerinin oldukça demokratik bir öğretmen olduğunu düşünmektedirler. Bu şekilde onları özgür bırakınca demokrasinin öğrenciler tarafından benimseneceğini düşünmektedirler. Ancak bunun dışında demokrasiyi ve demokratik davranışları kazandırmaya yönelik bir çaba göstermemektedirler. Hatta müfredatı yetiştirme ve sınav kaygısından dolayı demokrasiye yönelik etkinlikler akıllarına gelmemekte ve böyle bir ihtiyaç hissetmemektedirler.

Eleştirel düşünme: Gözlemler sürecinde, hiçbir öğretmen eleştirel düşünmeye yönelik bir etkinlik yapmamıştır. Sorular genellikle ders kitabından, bilgi içeren ve kavram tanımları şeklindedir. Öğretmenler konunun farklı boyutlarını görmeye yönelik bir bakış açısı göstermemekte, kanıtlara dayalı olarak, inandırıcı somut argümanlar sınıfa getirmemektedir. Ele alınan konunun alt boyutları belirlenerek öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarını kullanarak vardığı kanaati yazılı ya da sözlü olarak sunmalarına da fırsat verilmemektedir. Gözlem sürecinde hiçbir öğretmenin güncel toplumsal bir sorunu sınıf içerisine getirip çözüm yolları üzerinde durulduğu görülmemiştir. Gözlem yapılan sınıfların tamamında öğretmenler sistematik bir şekilde bilimsel düşünce ve davranış kazandırma çabası göstermemektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçları göstermektedir ki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı demokrasiye karşı pozitif inanca sahiptir. Ancak öğretmenler Türkiye de dâhil hiçbir ülkede demokrasinin kusursuz olarak uygulanmadığını düşünmektedir. Öğretmenler demokrasiyi, gelişmiş ülkelerin farklı ülkelere bir baskı aracı olarak kullandıklarını; gelişmemiş ülkelerde ise demokrasinin yöneticiler

elinde otoriter bir rejime dönüştüğüne inanmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ailede, okulda, toplumda da demokrasinin tam olarak işlemediğini düşünmektedir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, öğretmenlerin demokrasi kavramının oldukça soyut ve demokrasi tarihini öğretiminin ise zor olduğuna inanmalarıdır. Öğretmenler, demokrasinin her yerde uygulama ile öğretilbileceğini okul ve sınıf içinde bunlara dâhil olduğunu, öğretmenlerin öğrencilere model olması gerektiği görüşündedirler. Bugüne kadar da demokrasi eğitiminde bilgi boyutu üzerinde yoğunlaşıp, tutum ve beceri boyutlarının göz ardı edildiği bilinen bir gerçektir (Kuş, 2012). Ebettteki demokrasi eğitiminde bilgi boyutu önemlidir. Lakin öğrencilere sahip oldukları bu bilgileri davranışa dönüştürmeleri için demokratik ortamlar oluşturulmazsa bu bilgilerin herhangi bir hükmü olmayacaktır. Çünkü demokrasi, demokratik değerlere sahip, demokratik davranış biçimlerini benimsemiş bireyler istemektedir. Bu durum demokrasinin, ancak davranışa dönüştürüldüğü ortamlarda öğrenileceğini göstermektedir (Kuş, Sönmez ve Karatekin, 2011). Bu nedenle, öğretmenlerin sadece demokratik toplum, değerler, davranış ve tutumları anlamaları yeterli değildir, aynı zamanda sınıfta bu bilgi ve anlayışı pratik yapmaları gerekir, aksi takdirde saf bilgi demokrasi hakkında uzun vadede işe yaramaz (Ravitch, 1991).

Ayrıca öğretmenlerin tamamı öğrencilere karşı demokratik davrandıklarına ve sınıf içerisinde demokrasiyi uyguladıklarına inanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini özgür bir şekilde ifade edebildiklerini, öğrenci görüşlerine saygı duyduklarını, kendi fikirlerini öğrencilere empoze etmediklerini düşünmektedir. Kondu ve Sakar (2013) yaptıkları araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenleri demokrasi eğitiminin gerekçelerini; Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı bireyler yetiştirme, toplumsal bilincin kazandırılması, ülkesine ve milli değerlere bağlılık bilinci kazandırma, hak ve sorumlulukların farkındalığının kazandırılması, fikirlere saygı duyma bilincinin kazandırılması ve demokrasi bilincinin geliştirilmesi şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçlarına göre öğretmenler, demokrasi ile ilgili konuları öğretirken farklı yöntem ve teknik kullanmaktadır. En fazla kullandıklarını ifade ettikleri yöntem ve teknikler ise soru cevap, tartışma ve örnek olay incelemesidir. Bazı öğretmenler ise okul dışı öğrenme ortamlarını, drama, aktif öğrenme yöntemlerini ve gazete haberlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Ancak sınıf içi gözlem sonuçları göstermektedir öğretmenler, düz anlatım yöntemi ve soru cevap tekniği kullanmaktadır. Yapılan birçok çalışma yaratıcı drama, işbirlikli öğrenme ve diğer aktif öğrenme tekniklerinin öğrencilerin demokratik tutumlarını geliştirmede olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir (Duman ve Şahiner,2008; Selçioğlu Demirsöz, 2010; Şahiner, 2008; Taşpınar, 2006; Yılar ve Şimşek, 2016). Bunun dışında öğretmenler farklı bir yöntem-teknik kullanmamaktadır. Sınıfların tamamında sınıflar geleneksel sıra düzenindedir. Öğretmenler, ders kitabını takip etmekte ve ortaokulun sonunda (8.sınıf) yapılacak olan merkezi sınava öğrencileri hazırlamaktadır. Kitapların da içeriği ağırlıklı olarak konuların bilgi boyutuna odaklanmakta, demokrasi eğitimi açısından oldukça

büyük bir önem arz eden beceri, değer ve tutum boyutu eksik kalmaktadır. Kaynak olarak sadece ders kitaplarının kullanıldığı bir durumda etkili demokrasi eğitiminden bahsetmek mümkün değildir.

Gözlem yapılan sınıfların tamamında dersler, yapılandırmacı yaklaşımına göre değil, geleneksel öğretim modeline göre işlenmektedir. Buna bağlı olarak aktif öğrenme yöntemlerini ya da öğrencilerin anlayış ve iş birliği içinde çalışmasını sağlamaya yönelik yöntemler kullanılmamaktadır. Türkiye’de yapılan diğer araştırmalarda gözlem sonuçlarını destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar sosyal bilgiler öğretmenlerinin ağırlıklı olarak anlatım yöntemi ve soru cevap tekniklerini kullandıklarını, bunun dışında işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme yöntemlerini ve okul dışı öğrenme ortamlarını nadiren kullandıklarını göstermektedir (Atayeter ve Tozkoparan, 2014; Çelikkaya ve Kuş, 2009; Çepni, 2015; Doğan, 2004; Kuş ve Tarhan, 2016; Taşkaya ve Bal, 2009; Pala ve Şimşek, 2016; Polat, 2006). Oysa yöntem zenginliği, etkin katılım ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutları içeren çok yönlü öğrenme, demokratik değerlerin eğitiminin temel ilkeleri olarak kabul edilmelidir (Yeşil ve Aydın, 2007). Demokratik bir öğretmen, öğrencilerin kendilerini ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilecekleri öğretim metotlarını tercih etmelidir (Selvi, 2006, s. 1172). Demokratik değerlerin öğretilmesinde tartışma, panel, sempozyum, grup çalışmaları, beyin fırtınası, akademik çelişki gibi yöntemlere yer vermeli, öğrencilerin düşünce üretmesi ve düşünmeyi öğrenmeleri sağlanmalıdır. Grup çalışmalarına özendirilerek, tartışmalar yaptırarak, çevredeki kişi, kurum ve kuruluşlarla öğrencileri etkileşime sokarak, çeşitli derslerde kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiler verilerek, demokratik davranışların kazandırılmasına katkıda bulunulabilir (Kuş, 2012).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı sınıf içerisine tartışmalı konuları getirdiklerini ve tartışma sürecinde öğrencilerin düşünceleri özgür bir şekilde söyleyebildiklerini, öğrencilere saygı ile dinlediklerini, tartışmanın odağında öğrencinin olduğunu vurgulamışlardır. Hiç şüphesiz ki toplumu bir bütün olarak ilgilendiren, kamusal, ortak meseleler hakkında özellikle farklı görüşlere sahip diğer insanlarla konuşmak demokrasiyi geliştirici bir unsurdur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en temel amaçlarından birisi de öğrencilere tartışmalı kamusal sorunlarla ilgili bir tartışmaya nasıl daha etkin katılacaklarının öğretimidir (Hess, 2001). Tartışma ve çekişme sosyal bilgilerin özünü oluşturmaktadır. Tartışmalı konularla uğraşmak düşünce ayrılığını ve karar vermeyi kapsar. Sınıf ortamına getirilen tartışmalı konular her ne kadar eğitim ortamının huzurunu ve güvenliğini bozsa da demokratik bir toplumda sosyal bilgileri tanımlayan tartışmadır (Philpott, Clabough, Conkey ve Turner, 2011). Galston (2003) ve Hess (2004) öğretmenlerin sınıfta tartışmalı konuları ele almaya hazırlıklı ve istekli olduklarını ve aynı zamanda açık bir şekilde sivil beceri ve tutumların yanı sıra demokratik katılımı doğrudan bağlantılar kurabilmeleri gerektiğini savunmaktadır. Tartışmalar için oluşturulan açık sınıf iklimleri yurttaşlık bilgisinin önemli bir belirleyicisidir. Açık sınıf iklimi demokratik değerlere, siyasi tartışmalara ve siyasi etkileşime destek olur (Hess, 2004). Torney-Purta ve diğerleri (2002) 28 ülkede yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin kendini ifade edebildikleri açık ve katılımcı sınıfların iyi bir vatandaş yetiştirmede önemli olduğunu ancak birçok ülkede standart bir

yaklaşımın olmadığını ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada, öğrencilerin konuları tartışırma fırsatı ise nadir olarak verildiği, ayrıca ders kitabını kullanma, ezber gibi öğretmen merkezli metotlar birçok ülkede vatandaşlık ile ilgili konularda uygulanan metotlar olduğu tespit edilmiştir (Torney-Purta ve diğerleri, 2002).

NCSS (2007), sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konulara yer verilmesi önermektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu konulara eleştirel ve araştırmacı bir şekilde yaklaşması gerektiğini, öğrencilerin kendi fikirlerini aktarması gerektiğini ve farklı fikirlerin de öğrencilere aktarılması gerektiğini belirtmektedir. Fakat bildirinin eksik yönü, öğretmenlerden bunları yapmaları istenirken, öğretmenlere ne tartışmalı konuların doğası anlatılmakta ne de öğretmenlerin tartışmalı konularla nasıl mücadele edeceği konusunda önerilerde bulunulmaktadır (Philpott ve diğerleri, 2011).

Bu araştırmada gözlem sonuçları göstermektedir ki öğretmenler, demokrasinin bir gereği olan tartışmalı konuların öğretiminde ciddi sorunlar yaşamaktadır. Gözlem yapılan sınıflarda, tartışmalar genellikle kısa süreli, derin olmayan sınıfın geneline yayılmayan tartışmalar şeklinde geçmektedir. Tartışma sürecinde öğretmen bilimsel argümanlar kullanmamakta, eleştirel düşünme ve problem çözme becerine yer vermemektedir. Ayrıca öğretmenler mesleki yetersizlikten kaynaklı sorunlar yaşamaktadır. Genel olarak gözlem yapılan sınıflarda, ders sürecinde olduğu gibi tartışmalı bir konunun öğretiminde de öğretmen merkezdedir. Tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili yapılan diğer araştırmalarda öğretmenlerin ciddi sorunlar yaşadığını göstermektedir (Busey ve Mooney, 2014; Camicia, 2008; Demircioğlu, 2016; Harber ve Serf, 2007; Hess, 2002; Hess, 2005; Journell, 2011; Kuş, 2015; Öztürk, 2017).

Öğretmenler genel olarak öğrencilerin onurunu zedeleyecek davranış/sözde bulunmaktan kaçınmaktadırlar. Öğretmenlerin tamamı müfredatı bitirme ve sınava hazırlama kaygısı yaşamaktadır. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, tartışmaların ister istemez politik bir boyuta geldiğini ancak kendilerinin politikaya girmekten kaçındıklarını, herhangi bir politik fikri kesinlikle empoze etmeye çalışmadıklarına inanmaktadırlar. Gözlem sonuçlarını da öğretmen görüşlerini destekler niteliktedir. Birçok sosyal bilgiler öğretmeni politik konulara ve politik süreç hakkında bilgilere yer vermemektedir. Öğretmenlerden sadece birkaçı, birkaç politik kavramı tanımlamış ve seçim süreci ile ilgili bilgiler vermiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin politik konuları öğretimde ciddi sorunlar ve yetersizlikler yaşadıklarını göstermektedir. Politik konuların sınıfa getirilmesinin amacı belirli politik fikirleri empoze etmek değildir. Politik eğitimin temel amacı öğrencilerin bilgi, beceri ve değerleri kullanarak kamu yaşamında (public life) kendilerinin nasıl etkili olabileceklerini öğrenmeleridir (Crick, 1998). Kuş ve Tarhan (2016) yapmış oldukları çalışmada, Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenlerinin politik konuları sınıf içerisinde getirmekten çekindiklerini ve bu konuda risk almak istemedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerle yapılan mülakat sonuçlarına göre öğretmenler, demokrasi konularının öğretimde sorunlar yaşamaktadır. En fazla olarak öğretim programından ve öğrenci velilerinden

kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre demokrasi öğretimindeki bir diğer sorun ise ideal demokrasi ile uygulamanın farklı olmasıdır. Bu durumda öğrencilere demokrasiyle ilgili söylenenlerin anlamsız olduğunu düşünmektedirler. Türk Eğitim Sisteminde eğitimin demokrasi ilke ve değerlerine göre uygulanmasına ilişkin temel bir anlayış vardır. Ancak uygulamada istenilen demokratik okulun ortaya çıkmaması, eğitim sisteminin amaçlarında bir kayma yaşandığına işaret etmektedir. Demokrasi eğitiminin ön şartı, demokrasi kültürünü benimsemiş öğretmenler yetiştirmektir. Demokrasi kültürünü içselleştirmeyen öğretmenlerin sınıflarında ve okullarında demokrasinin bir yaşam tarzı haline gelmesi beklenemez. O halde öncelikle öğretmen yetiştiren kurumlardan başlayan bir demokrasi eğitiminin hayata geçirilmesi gerekir (Okutan, 2010).

Gözlem sonuçları göstermektedir ki öğretmenler, öğrencilerin yansıtıcı düşünme ve yansıtıcı düşünmenin gereği olan eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara yer vermemektedir. Bahsedilen bu becerilerin gelişmesi öğretim ortamı ile doğrudan ilişkilidir. Bunlara ilişkin doğrudan etkinliklere yer verilmeden bu beceriler gelişmez. Oysa Türkiye’de hem 2004 yılında uygulamaya giren hem de 2017 yılında güncellenen sosyal bilgiler öğretim programı yansıtıcı düşünmenin gereği olan, eleştirel düşünme, analitik düşünebilme, problem çözme, iş birliği yapabilme becerilerini içermektedir. Demokrasi ile yansıtıcı düşünme yakından ilişkilidir. Demokrasinin yaşayabilmesi için ise bireylerin yansıtıcı düşünebilmesi gerekmektedir. Yansıtıcı düşünebilen bireyler, demokratik yaşam kültürünün korunması ve geliştirilmesi gereğinin farkındadır. Aynı zamanda toplumsal hayat içerisinde meydana gelen anti-demokratik uygulamaları fark eder, eleştirir, sorunları mantıklı ve barışçıl olarak çözmeye gayretindedir. Toplum içerisinde olaylara duyarsız, pasif, benzer düşünceleri sorgusuz kabul eden bireyler demokrasinin gelişimine katkı sağlamayacaktır (Kuş, 2017). Benzer şekilde Dewey (1933) sosyal bilgiler programının yansıtıcı düşünmeyi geliştirmesi ve “Deneysel sorgulama ve kanıt kullanma yöntemlerinde tecrübeli” olunması için çocuklara fırsatlar vermesi gerektiğini ifade etmektedir. Ancak yapılan bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini öğretmede ciddi sorunlar yaşadıklarını ve bu alana gereken önemin verilmediğini ortaya koymaktadır.

Özetle bu araştırma sonuçları göstermektedir ki öğretmenlerin demokrasiye olan inançları ile sınıf içi uygulamaları arasında boşluklar yer almaktadır. Öğretmenlerin demokrasinin en ideal bir yönetim şekli olduğuna, öğrencilerin, ailede ve okulda toplumda yaşayarak demokrasiyi öğreneceklerine inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenleri kendilerinin sınıf içerisindeki uygulamalarında oldukça demokratik olduklarına ve demokrasi eğitiminin gerekliliğini yerine getirdiklerine inanmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları, demokrasi eğitimi ve demokratik eğitim ortamı açısından birtakım problemlerle doludur.



ENGLISH VERSION

Introduction

Just as with the historical process, schools today serve many purposes in society. Schools play a vital role in improving students' academic skills and also teach them about their citizenship duties, political affairs, and the society that they belong to. In this sense, schools help students develop the political awareness, social responsibility, and skills that they need (Torney-Purta and Vermeer, 2004) because schools have undertaken the responsibility of educating democratic citizens (Doğanay, 1997: 51).

According to Dewey (1996), education in a democratic society has two main reasons and objectives. The first deals with democracy as a form of government and involves citizens obtaining the basic knowledge and skills that will ensure the continuation of democracy. The second regards democracy as a way of life. Dewey defines democracy as a way of living together. Thus, democracy requires an education appropriate to this lifestyle, that is, a so-called "democratic education" (Dewey, 1996). The actions in a democratic society must also be democratic. If not, democratic education is the tool for correcting actions, and education is the key for democratizing citizens. When societies adopt democracy and apply democracy in education, society's belief in education increases depending on the amount of benefit of educational system. Such a situation results in democratizing education faster. This interaction provides democracy, democratic education, and social progress (Dewey, 1996). There are many lessons that serve to gain democratic values in the school. For example, with the science lesson curriculum, it is aimed to develop reasoning ability, scientific thinking habits and decision-making skills (MEB, 2018a). In the curriculum of the mathematics lesson, it is aimed to develop the characteristics of being systematic, careful, patient, and responsible (MEB, 2018b). In physical education curriculum, it is aimed to develop communication skills, cooperation, fair play, social responsibility, leadership, sensitivity to nature and respect for differences in games and physical activities (MEB, 2018b). All of the aims of these different courses serve to raise democratic individuals. However, in countries such as the United States, Australia, Canada, and Turkey, the goal of a significant portion of the related knowledge and skills is to raise responsible citizens – which might be managed through social studies classes (NCSS, 1994; Öztürk, 2009).

The National Council for the Social Studies (NCSS, 1994) defines the fundamental purpose of social studies as helping students to become citizens of a democratic society with cultural differences and to improve their ability to make informed decisions based on research for the benefit of their society in the globalizing world. Many researchers have also stated that the main purpose of social information is citizenship education imparted in order to build a democratic society (Dewey, 1916; Hahn, 2001; Parker, 2003). There are many factors such as the curriculum, school culture and family in achieving this desired goal in social studies. However, the teacher has a special importance in this regard. According to Bandura's social learning theory (1971), individuals gain many behaviors by observing values in their environment. One of the principles of this theory is that pupils learn about what an appropriate behavior is in their school by observing their teachers. Moreover, they build beliefs about social values, such as beliefs about right and wrong, through reinforcing model behaviors. Teachers, educators of a new generation equipped with democratic attitudes and behaviors, must themselves adopt democratic attitudes and behaviors.

A belief system lies at the basis of the formation of attitudes (Hogg and Vaughan 2007). Beliefs are completed and structured. Under each belief, there is "information" which shapes that belief. Faith consists of the sum of this information (Krech and Crutchfield, 1980). People manage their actions and activities according to their beliefs and attitudes. Beliefs and attitudes play such an important role for an individual that we cannot ignore beliefs and attitudes when analyzing social behaviors (Krech and Crutchfield, 1980). Teachers' attitudes towards education (teaching, learning, being students) are often governed by their beliefs (Pajares, 1992). Beliefs influence teachers' perceptions of the learning-teaching process, the way they perceive the learning environment, and the choice and implementation of methods, techniques, and tools. Teachers have a key role in teaching, no matter what their subject area is. They are the ones who determine what needs to be taught and how it should be taught when it comes to democratic education. In short, teachers' beliefs, thoughts, and decisions on educational matters occupy the major part of the psychological context of the teaching process (Subba, 2014).

We can categorize beliefs into two main groups: essential beliefs and derived beliefs. Essential beliefs are more central beliefs which are gained through experiences. Moreover, making changes in an essential belief system is very difficult (Pajares, 1992; Rokeach, 1968). Teachers' beliefs about the instructional methods are developed long after certain experiences and these beliefs can be included in the essential beliefs. Derived beliefs are beliefs formed and shaped through different external sources that people have never experienced in the past (Rokeach, 1968). Derived beliefs are less important than essential beliefs because their level of association with primary experiences is low, so they are less effective in forming teachers' behaviors (Rokeach, 1968). According to Pajares (1992), teachers' beliefs are completely developed through the influences of different cultural values and norms that exist within their society and through their experiences with interactions among individuals with different cultures as seen through schools, from primary school to undergraduate

years. Besides all these factors in belief systems, the influence of family plays a key role in a teacher's belief system. However, teachers' own experiences and beliefs are the most important features for the decision-making process in the classroom (Phillips, 2009).

According to the relevant research (Hummelke, 1981; Lee, 1987; Yilmaz, Altinkurt and Çokluk, 2011), teachers' beliefs are based on educational philosophies. Studies have been conducted to determine teacher beliefs by taking into consideration educational philosophies such as Perennialism, Essentialism, Progressivism, Constructivism, and Existentialism. These studies showed that teachers need to seek the source of their practice in the classroom environment via educational philosophy regarding their beliefs in democratic education. For example, teachers are the center of education in the Essentialism philosophy. The teacher is a source of information and authority. In classroom management and in the decision-making process, the teacher has a great deal of authority. It would be a great contradiction to expect a teacher with this philosophy to transform democracy into a lifestyle and to apply democratic values in the classroom environment.

In Turkey, a radical reform was made in the field of education in 2005 and all curricula were rearranged with a view toward constructivist education. In constructivist classrooms, teachers develop students' skills in a democratic classroom environment in order to contribute to the development of critical thinking and problem-solving skills in the students. Shechtman (2002) stated that the democratic values and beliefs in education philosophy are freedom, equality, and justice. Teachers should respect students' beliefs and values. Students are also expected to show respect for one another's beliefs and values. Teachers should increase students' cognitive and perceptive awareness levels by teaching them democratic values (Kesici, 2008, as cited in Henderson, 2001). Although these democratic behaviors are listed as the principles of democratic education, it is not clear enough what beliefs and in-class practices social study teachers should adopt. Various researches have been carried out about the democracy and democracy education in Turkey. It is seen that there are a lot of studies especially in the scanning model for determining the democracy and democratic attitudes of teachers (Büyükkaragöz and Kesici, 1996; Doğanay, Çuhadar and Sarı, 2004; Karaçalı Taze and Aktın, 2019; Karatekin, Meray and Kuş, 2013; Kesici, Pesen and Oral, 2017; Kesici, 2008; Kiroğlu, 2013; Özdaş, Ekinçi and Bindak, 2014). However, the number of studies on how democracy is applied and taught in the classroom is quite limited. There is a need to understand teachers' beliefs about democracy and to see their classroom practices. The main purpose of this research is to reveal the beliefs and in-class practices of social science teachers regarding democracy.

Methodology

This study was designed as a case study, a qualitative research method. A case study is a research method where a current phenomenon is examined in the context of its real-life framework, especially when the boundaries between case and context are unclear and multiple data sources are

present (Yin, 1994). Social studies teachers' beliefs about democracy and their classroom practices were considered to be such a case.

Sample

In case studies, researchers describe their investigation of a system that is usually limited. (Bloor and Wood, 2006). The study group was limited to 8 social studies teachers in 3 different schools in the province of Kırşehir. The maximum diversity sampling method, one of the objective sampling methods, was used across the study group. Gender, experience, and the socio-economic level of the schools at which the teachers were employed were all taken into account in achieving a maximum diversity source. The information regarding teachers' demographics is shown in Table 1.

Table 1. *Demographic information of teachers in the study group*

Code Name	Gender	Socia-economic level of school	Major	Years of Experience
SS1 Aysel	F	Middle	Social Studies	10
SS2 Ali	M	Middle	History	20
SS3 Mehmet	M	Middle	History	16
SS4 Rafet	M	Lower	History	21
SS5 Ahmet	M	Lower	History	16
SS6 Mustafa	M	Lower	Social Studies	13
SS7 Arif	M	Upper	History	25
SS8 Nermin	F	Upper	Geography	22
SS9 Nihal	F	Upper	Social Studies	15

Data Collection

In case studies, multiple data collection methods are usually required. In these studies, commonly used tools include a variety of rich and mutually authentic data sources such as interviews, observation, document review, and audio and video recording (Bloor and Wood, 2006; Cohen, Manion and Morrison, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, data were gathered by interviews and a classroom observation form. Social information regarding the prepared interview and observation forms and the opinions of the different teaching members working in the field of education were presented, and necessary arrangements were made based on their feedback.

The interviews with social studies teachers were semi-structured and consisted of two phases. Questions about democracy / democratic beliefs were asked to the teachers who participated in the first phase of the research. In the second phase, questions were asked with the goal of identifying teachers' background democracy issues, such as teachers experiences with their beliefs in classroom practices and the problems they experienced. During the data collection process, interviews were held with each participant for 15-20 minutes.

Following the interviews, in-class observations were conducted to identify teachers' democratic and anti-democratic practices in the classroom. Observations were made by 7 masters-level students. Before the observations, students were given detailed training on the contents, observations, and observation form. Observers were then given the semi-structured observation forms

and checked weekly. Observation forms used in the research were generated according to the qualifications of what should be involved in democratic teaching based on the literature (Harber and Serf, 2006; Hess, 2004; Kesici, 2006; Kesici, 2008; Kuş, 2012; Okutan, 2010; Parker, 2003; Ravitch, 1991; Selvi, 2006; Shechtman, 2002). The structured observation form has four main sections: teachers' democratic and anti-democratic behaviors, methodology they used in the class, controversial issues and discussion process, and values and skills. Researchers observed all the teachers at different grades (5, 6, 7 and 8) for 10 weeks and filled out the observation forms for each grade separately. The main reason why the observations were planned in this way was to determine whether the teachers' behaviors are continuous with a long-term observation and determine whether they differ according to the levels.

Data Analysis

In this study, the data obtained by semi-structured interviews and observation forms were transferred to a computer environment and the information for each teacher was systematically typed. Then, to analyze the obtained documents, content analysis and qualitative data analysis methods were used. The main purpose of content analysis is to determine the concepts and relations that can explain the collected data (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 259). Later, the data for each research question was coded by two different researchers according to the concepts that were derived from the data. Then, the encodings were put together and the themes were formed. Similar data under the resulting themes were brought together to form a meaningful whole, and finally the findings were defined and the relations between the findings were explained.

Validity and Reliability of Data Collection and the Analysis Process

In order to validate the data collection and the analysis processes, attention was paid to ensuring that the collected data were consistent and meaningful. The data collection tools used in the majority of the studies were prepared based on the literature, then presented to expert opinions, and pre-applied in trial interviews. When the coding was done separately, the researchers tried to determine the themes separately, and the validity and reliability of the data analysis work were then improved. According to the principle of disagreement-consensus of Miles and Huberman (1994), the inter-rater agreement was calculated as .91. This finding shows that the internal reliability of the data is highly consistent.

The most striking potential source of error in the interview technique is the response effect, where an interviewee is more likely to give incorrect information. To remove this error source, researchers should later check answers for consistency (Wiersma and Jurs, 2008). In this study, researchers recorded the teachers' beliefs about democracy by using the interview technique and classroom observations. The influence of beliefs on behavior and life depends on the characteristics of a moment. When measuring beliefs, "control and standardization" of the situation are very important.

Otherwise, one-time measurements do not match measurements made at other times (Krech and Crutchfield, 1980). In terms of state control and standardization, the questions to be observed in the classroom had been previously determined by the researchers. This is an important factor that ensures getting consistent data from interviews and observations.

Ethical Consent of the Study

In this study, all rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions stated under the title "Actions Against Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have not been carried out.

Ethics Committee Permissions: Since the data of the study were collected before 2020, ethics committee permission and / or legal / special permission was not required for this study.

Findings

Interview Findings

Definition of democracy and belief in democracy

Definition: In the definition of democracy, teachers introduced concepts such as trust, justice, freedom, rights, equality, difference, respect, tolerance, participation, choice, lifestyle, rule of law, civil society organization, and pluralism. Then, the teachers emphasized that democracy is not merely voting, but that these concepts must be practiced right after the elections, this being more important than the elections themselves. Almost all countries define themselves a democratic country, but in practice they completely digress from this definition. For example, Mustafa defined democracy as:

"Democracy means being equal, respecting different thoughts, and being tolerant. But this is quite relative ... Iran, China, and Cuba also say they are ruled by the republic and their regime is democracy. However, democracy is not really being practiced in these countries."

Belief in Democracy: All of the social science teachers expressed that democracy is the most ideal and liveable regime. The teachers stated that democracy is at the core of equality, justice, and freedom. Moreover, democracy values people, forbids fear, doubt, oppression, discrimination, and accepts freedom of speech as a fundamental right. The observed teachers also emphasized that even if they sometimes lost their trust in democracy and democratic values because of the practical issues, democracy is still the most valid and valuable regime so far. They underline that everything will get worse in the system and mechanisms made to govern the states in case trust in democracy is lost.

However, all of the observed teachers believe that there is no country that implements democracy in an ideal way, including Turkey. Teachers focused on two points. The first point was that "developed countries have used democracy as a means of oppression and exploitation, and they are not democratic in their own countries against different groups of other nations." Examples of the first point include the Syrian refugee problem in European countries, African-American people's civil

rights in the U.S., and the increase in anti-democratic practices against Muslims in United States with Donald Trump. The second point expressed by teachers was about “anti-democratic practices in undeveloped countries.” The teachers expressed that leaders generally violate democracy and there are very serious problems associated with democracy. They have taken a repressive attitude after elections, even though they have achieved presidency through democracy. So, though social scientists have expressed that democracies are ideally good, such ideal democracies are not seen yet in developed and developing countries, and the full meaning of right democracy is not practiced. Again, these teachers expressed that democracy is not fully implemented in Turkey, and that there are very significant shortcomings here in this regard.

Some teachers have emphasized that the practice of the country as a whole is reflected in the society. Thus, they do not believe that democracy is fully implemented in schools and also in families. They underlined the fact that neither parents nor school administrations behave democratically. Teachers in this category expressed that children in such a society cannot think critically. They want to gain things without pain. For example, Aysel expressed her opinion about this:

“Inability to live in a democracy in today’s world threatens our future because such an environment raises a generation who does not question, are unconscious, and want everything ready without paying the prices. Such a generation threatens our future.”

Democratic education and classroom practices

Teachers say that the concept of democracy is abstract and it is very difficult to teach, likewise the case with other ethical concepts in social sciences. Additionally, teachers stated that democracy is a way of life and should be taught with practices and behaviors. For example, it was stated that children are forced to learn the concepts of democracy, history, equality, freedom, and justice. However, the teachers think that they should be good models for students since democracy can be taught with practice in school and classroom environments. In this regard, Ahmet expressed his thoughts as follows:

“I have been a teacher for 16 years. Children cannot even understand simple sub-definitions of democracy, since these concepts are too abstract for their age. For instance, it is very hard to explain the concept of equality. However, by being good models of virtues and democratic values as a behavior, we can then show students and kids concrete samples of these definitions.”

All of the observed social studies teachers believe that they are democratic towards their students and practice democracy within the classroom. For instance, they stated that the most common democratic behavior is that they behave all students equally and give equal opportunity to each student to express themselves. Additionally, teachers stated that students are free to express their thoughts and that they also respect opinions of their students. They do not impose their ideas on them. Class participation in the classroom is encouraged. Teachers indicated that students can even choose their own project topics. Some of the teachers assign each student a project to present in order

to develop their self-confidence. In this way, a teacher thinks he practices democracy within the classroom when assigning project to their students. Ali thinks he is a democratic teacher because:

“I practice democracy in the classroom. For example, when I start my lecture, I talk with and ask questions to each student. I try to treat each student equally. I let each student present the next topic in the curriculum.”

Teaching methods

Social science teachers used different methods and techniques in teaching democracy related topics. Teachers stated that the achievement levels of the classes and the subject matter are significant when deciding on a method. Teachers stated that they mainly use question-answer, case study, and discussion techniques in democracy related subjects. Some teachers stated that they used drama, active learning methods, and reading news in off-school learning environments such as municipal councils and official institutions.

Teachers who did not use these methods and techniques stated that they are forced to use the lecturing method due to an exam-based education system. These teachers expressed that they feel the pressure of parents and administrators when they were not focused on academic achievement. Thus, they had to teach for exams. Ismail, one of the teachers, explained the methods he used to teach democracy as follows:

“I do not immediately start lecturing in my lessons. I usually start with the question-and-answer method in the lessons ... I provide enough opportunities for my students to ask questions. I would like to use drama and active learning methods in my classes, but I cannot apply these methods due to lack of time.”

Controversial issues

All of the observed social studies teachers underlined the fact that they bring controversial issues into the classroom and discuss them. Examples of controversial issues include Syrian refugees, elections, the presidential referendum, the July 15 military coup attempt, children’s rights, child abuse, organ transplantation, women’s rights, and religious issues. The teachers stated that social issues are related to current issues and somehow discussed in the classrooms. The teachers also said that even though they do not want to bring controversial issues into classrooms, students bring them in and ask questions. The teachers stated that students have no knowledge and background about controversial issues, but that they are highly influenced by the opinions of their families and their immediate surroundings, and therefore bring their opinions into the classroom.

All of the teachers emphasized that students were able to express their thoughts freely during the discussions, and that they show respect to their students and keep students at the center of debates. Most of the teachers stated that they do not prejudge students during or after debates. Regarding this, Rafet expressed the following:

“Students are free to express their opinions. They can say anything without hesitation, but if there is an unethical and inaccurate judgment, we have to intervene.”

Female teachers emphasized that they are very tolerant towards different ideas and even encourage students to express their thoughts about their teachers.

Male teachers also expressed their tolerance towards different ideas, but thought that students have misconceptions, and thus teachers should intervene to convince them with tolerance. For example, Aysel explained that some students said that women should not work. Then she intervened to convince students that the opposite is right in this situation. Most of the male teachers noted that they were the only authority in the classroom and made the final decisions unless students say something acceptable. Some teachers stated that they do not finalize the debates since this is not the goal of the debates. They intentionally leave discussion open because they want students to gain discussion skills rather than solve issues. Both male and female teachers stated that somehow discussions move around political issues, but they do not want to talk about politics and stay away from imposing their political views on students. The teachers told researchers that they have to warn and sometimes get angry with students who talk about politics in the classroom. Teachers believe that it is too early in education for secondary school or high school students to consciously discuss political topics.

Problems

All of the teachers except one in the research group emphasized that they have problems in teaching democracy. These problems are associated with: a) curriculum, b) student and family, c) differences in theory and practice.

Curriculum Based Problems: With only a few exceptions, all the teachers stated that democracy related issues are not sufficiently included in the social studies curriculum. They stated that the subjects are very abstract, and so it is difficult for the students to understand these issues. Teachers also said that democracy related issues should be included in each chapter. Moreover, they expressed that subjects such as the administrative structure of our country, legislation, execution, justice, separation of powers, law making and applying procedures, and the history of democracy are missing in the curriculum. Some teachers stated that the subject of democracy is wrongly placed in the curriculum. For example, Ahmet said:

"In the 5th, 6th, and 7th grades, especially in the last units, there are topics related to democracy. This time period is usually at the end of the year, which means exams are over and students do not go to school, so these topics are not covered."

Mehmet explained this situation as follows:

"Democracy is always at the end of the spring semester. When we get to democracy as a subject, the end of the semester is getting closer and exams are over. Naturally, the students do not learn the subject so they do not get the benefit of it. The order of the subject of democracy in the curriculum is very wrong ..."

Some teachers emphasized that there are enough democracy related subjects in the curriculum. These teachers explained that democracy should not be viewed as a subject, but rather a

way of life. They also said that there are enough standards about democracy in the curriculum and that these standards can be taught in relation to other topics and lessons. But because democracy related topics are not well integrated into other topics and lessons, they experience problems in teaching democracy. Teachers also pointed out teachers' roles, rather than curriculum roles, in teaching democracy. Ahmet said:

"It is not necessary to see democracy as a subject. Democracy is a way of life. We, as teachers, have a bigger responsibility than curriculum."

Student and Family-Based Problems: At the basis of the family-related problems lies the fact that students seem to adopt their respective families' opinions about political and religious issues as the only truths in their class discussions. When a different opinion was expressed that diverged from a student's family's opinion, observations showed that the students did not accept any other points of view on the particular discussion topic. Moreover, they carried classroom discussions to their homes. On one hand, the families argued with the teachers and they even applied to the school administrations and took actions against the teachers. On the other hand, some teachers expected family support in teaching and practicing democracy. It was also reported that some students are being raised in suppressed families. Students that have divorced parents are either very quiet or very problematic in classroom environments. The absence of democracy in a family, with the father making all the family decisions, and the fact that the child is not regarded as a person are considered to be the most important problems that prevent democracy education. Rafet explains this situation as follows:

"The most effective problem is the external factors ... Parents and other external people they naturally model in their own environments have much more impact than teachers on the students' lives ... Although we try to teach the right thing, the child still adopts what they observe in the outside world. We teach the ideal virtues, but as humans, we are more likely to be affected by our environment."

The teachers who stated that they have student-based problems said that opposition among students, students disrespecting each other, a tense atmosphere, and misunderstandings of teachers' warnings during discussions are some of the student-based problems.

Democracy and Implementation Problems: According to the teachers in the research group, another problem experienced in democratic education is the difference between theoretical democracy and its practice. According to the teachers, the best way to teach democracy is to inform students that democracy is not ideally applied in the world. The students are confused about ideal and practical cases. As a result, they lose trust in democracy. As Nermin stated:

"For instance, we study gender equality in the class. However, the student witnesses domestic violence against his mother. Moreover, the rulers and politicians of the country are predominantly male. The next day, he asks me, if there is gender equality in the world, why almost all the politicians are male. That is why they think democracy is not applicable in daily life."

Observation Findings

Teaching methods: In all of the classes, the teachers used direct methods of expression and the question-and-answer technique in democracy related subjects and other subjects. In the classroom

environment, the teacher plays a central role. Teachers are traditionally the source of every piece of information. Teachers provide materials about a subject and heavily follow their textbooks. Especially in the 7th and 8th grades, class activities are usually skipped. Instead, teachers use the techniques of transferring information and assigning tests. Teachers often complain about that students take the secondary school transition examination at the end of the school year. Thus, the students only pay enough attention to the possible questions for this examination. This causes teachers not to catch up with the curriculum schedule. Most of the virtue and philosophy related topics in social science classes cannot be covered; instead, teachers assign these activities as homework. The smart board is mostly used to solve questions. Students are encouraged to participate in question-answer lessons.

All lectures are taught according to traditional teaching methods, and not the constructivist approach which the social studies curriculum is based on. Accordingly, there are no active learning methods to provide students with deeper understanding and cooperation. During the observations, out-of-school learning environments were not used; all of the lessons took place in the classroom. No guests or visitors came from outside the schools. Within the classrooms, students are not allowed to set up working groups according to their wishes. During the observations, there were no activities designed to make students reflect, compare different ideas, question oneself and events, solve problems, or make independent decisions.

Physical environment: The observed classes were set up traditionally. The number of the students in class varied between 28 and 35. The students sit in the same seats every week and do not change their locations. Throughout the observations, none of the teachers changed the order of the students' seats, nor did they use different classroom layouts such as a horseshoe (U-shaped) class, group order, etc.

The board is generally available as a smart board. However, teachers do not bring any material from outside the classroom. Smart boards are not used by all of the teachers even though every classroom has one. Teachers usually use the smart boards to solve general questions in the 7th and 8th grades.

Discussion: In all of the observed classes, no previously planned discussion topics were introduced. Debate topics suddenly emerged in the course of lectures. However, discussions were usually short-lived, focused, and not broad. The observed social science teachers had a difficult time managing a scientific debate on a controversial topic. The teachers did not use ideas that were supported by scientific arguments in debates. They merged the topics from a generally controversial topic, and students were not expected to use scientific arguments. Additionally, during the teaching of controversial subjects, the teachers lost focus of the controversial subject, and discussion was not deepened. Trending topics (national or international) were not planned and discussed in any organized manner.

Generally, in the observed classrooms, the teacher was at the center in the teaching of any controversial subject. Accordingly, the teachers spoke more than the students, revealing their position in the controversial subject, and the students expressed opinions within the limits of the opinion of the teacher. Before or during discussion, the teachers did not offer students the opportunity to put their research skills, critical thinking skills, or problem solving skills at the forefront of the learning or discussion.

All the teachers, except one, avoided behaviors that would hurt their students' feelings. For instance, Ismail often punishes, sometimes insults, and puts pressure on students. For this reason, students usually try to remain silent. Other teachers do not react to different ideas. However, they also do not make a special effort to ensure that students respect each other's feelings. Teachers try to keep control of their class by reacting to disrespectful students.

Observation findings show that all teachers are worried about completing the curriculum. Thus, they do not spend the ideal time a debate needs since course time is limited. Particularly in the 7th and 8th grades, the effort to prepare students for the central examination and solve more questions is at the forefront.

During the observations, the following social science topics were discussed; profession and career choice, democracy, forms of democratic administration, gender segregation, justice, Atatürk's principles and reforms, education, environment, human rights, republic, and etc. These topics are also included in the social studies curriculum.

Democratic and Anti-democratic Behaviors: In the observed classrooms, the teachers tried to give all students the right to speak and use question-and-answer techniques frequently in the classrooms. In general, the questions asked were short-answer questions that depended neither on interpretation nor any requirement of a critical viewpoint. For example, while the forms of governance were being addressed, questions included: "What is democracy?", "What are the basic principles of democracy?", "What is the republic?", "What is the monarchy?", and "What are the fundamental differences between a democracy and a monarchy?" However, in relation to such questions, almost all of the classes had certain students who were in the foreground, and it was always the same students who would volunteer to answer such questions. When teachers called on these students, they used the students' names if they knew them. Some teachers encouraged students to speak out even though they were reluctant to express their ideas. Teachers tried to ensure that their attitude was equal and fair enough towards all of their students.

During the observations, some anti-democratic practices of teachers were also encountered. The most common ones were as follows: creating an authority over students, shouting and fiddling with authority, focusing on certain students, threatening students with notes, and even pushing students to punish them. Some teachers applied positive discrimination for female students. It was

also observed that a single teacher's attitude would vary by classroom. On one hand, a teacher would be very tolerant and democratic in one class, but on the other hand, the same teacher could exhibit antidemocratic behaviors in another.

Observation results indicated that almost all of the students participated in the traditional learning process. For example, students did not contribute to classroom and school projects. They also did not suggest anything related to the number of exams or exam dates or engage in other decision-making processes. Among all the teachers, only Nermin created a democratic environment within the classroom. She established the rules and policies of the classroom together with her students.

In the observed classrooms, there was almost no effort put in by the teachers to make the classroom environment a place where democracy could be experienced. Since teachers think that they are a very fair and knowledge source in the classroom, the students are not encouraged to express thoughts different from those of the teachers. Even if students express their opinions that are different from those of their teachers, teachers reacted and did not accept students' opinions.

Findings from the observations suggest that teachers think they practice democratic values well if they come to class on time, use question-answer teaching techniques, and refrain from getting angry with their students. They think that democracy is also adopted by the students since they are practicing democratic manners well enough. However, they do not make any extra effort to bring democracy and democratic behavior into the classroom. The teachers themselves are also not aware of the meaning and practicing of these values because they do not feel the need for democracy. The teachers' priority is mostly on catching up with the curriculum schedule and dealing with test anxiety.

Critical Thinking: In the observation process, no teacher carried out an activity associated with critical thinking skills. Instead, the exercises were usually based on textbook information and concept definitions. Teachers did not show a varying viewpoint to see different dimensions of a subject, but based on evidence, they did not bring convincing concrete arguments to class. The sub-dimensions of the topics were not determined and students were not given the opportunity to present their opinions either written or verbally using the steps of analysis, synthesis, and evaluation. Teachers did not bring current social problems into class to discuss possible solutions. Additionally, in all of the observed lessons, teachers did not display any systematic effort devoted to make students gain scientific thinking and behaviors.

Discussion and Conclusion

Research findings show that all of the social science teachers have a positive belief in democracy. However, the teachers think that democracy is not applied perfectly in any country, including Turkey. Teachers believe that developed countries use democracy to oppress other countries, and democracy is transformed into an authoritarian regime in hands of autocratic leaders in

undeveloped countries. Additionally, teachers think that democracy is not fully committed to in the environments of family, school, and society.

Another conclusion reached in the study is that teachers believe that the concept of democracy is quite abstract. This is another obstacle in the teaching of democracy. Teachers agree that they should be role models for their students since democracy can be taught with practice in everyday life. These practical approaches should also be included in school and classroom environments. It is a known fact that aspects of attitude and skill are ignored in education since education in democracy is provided theoretically in the traditional teaching curriculum (Kuş, 2012). In democratic education, the information aspect is, of course, significant. However, this information will not have any provision unless democratic environments are established in social life. Democracy should be adopted through democratic behaviors in social life so that society can practice democratic values naturally. This shows that democracy can only be learned in social life, where it is transformed into behavior (Kuş, Sönmez and Karatekin, 2011). Therefore, it is not enough for teachers to only understand democratic society, values, behaviors and attitudes. They should also practice this knowledge and understanding in the classroom, otherwise pure knowledge about democracy will not work in the long run (Ravitch, 1991).

Moreover, all of the teachers believe that they are democratic towards their students and practice democracy in the classroom. Teachers also think that students freely express themselves, respect student opinions, and they do not try to impose their ideas on students in their classrooms. In the survey conducted by Kondu and Sakar (2013), it was shown that social studies teachers think that there are goals of education on democracy. These goals are to raise awareness of rights and responsibilities, to gain consciousness of respecting ideas and develop democratic behaviors, to educate citizens about Atatürk's principles and revolutions, to gain social consciousness, and to give loyalty to one's country and national values.

According to interview results with teachers, different methods and techniques are used in teaching issues around democracy. The methods and techniques they use the most are question and answer, discussion, and case study. Some teachers stated that they use non-school learning environments, drama, active learning methods, and daily news. However, in-class observation results show that teachers use the straight expression method and question-and-answer technique. Many studies stated that creative drama, cooperative learning and other active learning techniques have positive effects on developing students' democratic attitudes (Duman and Şahiner, 2008; Selçioğlu Demirsöz, 2010; Şahiner, 2008; Taşpınar, 2006; Yılar and Şimşek, 2016). Apart from this, teachers do not use a different method/technique. The courses in all classes are in traditional order. Teachers follow the textbook and prepare students for the central exam to be held at the end of secondary school (8th grade). The content of the books mainly focuses on the knowledge dimension of the subjects, and the dimensions of skills, values, and attitudes, which are very important for democracy

education, are missing. In a situation where only textbooks are used as a source; it is not possible to talk about effective democracy education.

All of the observed courses are taught based on a traditional teaching model rather than the constructivist approach. Accordingly, there are no active learning methods to improve students' understandings and cooperation skills. Our results show consistency with the results in other studies conducted in Turkey. Surveys show that social studies teachers mainly use narrative methods and question-and-answer techniques, whereas they rarely use collaborative learning, active learning methods, and extracurricular learning environments (Atayeter and Tozkoparan, 2014; Çelikkaya and Kuş, 2009; Çepni, 2015; Doğan, 2004; Kuş and Tarhan, 2016; Taşkaya and Bal, 2009; Pala and Şimşek, 2016; Polat, 2006). However, multi-dimensional learning involving method richness, active participation, and cognitive, emotional, and psychomotor dimensions should be accepted as the basic principles of education on democratic values (Yeşil and Aydın, 2007). A democratic teacher should choose teaching methods through which students can easily express themselves and their thoughts (Selvi, 2006, p. 1172). Teaching democratic values should include methods such as discussion, panel, symposium, group work, brainstorming, and academic contradiction since the goal of such education is to improve students' thinking abilities. In institutions and organizations, group work and discussion providing theoretical and practical information can be used in various courses to teach democratic behaviors and values (Kuş, 2012).

All of the social science teachers in this study emphasized that they brought controversial topics into the classroom and students were able to express their thoughts freely during the discussion process. They also ensured that they listened to their students with respect. They gave opportunities for students to lead the debates. There is no doubt that talking with other people who have particularly different views on public and common issues concerning society as a whole is a method to improve democracy. One of the main objectives of social science educators is to teach students how to participate more effectively in popular public debates (Hess, 2001). Discussion and contention is the main part of the social studies. Dealing with controversial issues includes disagreement and attention to decision-making processes. The controversial issues raised in the classroom environment include debates that improve a society in a democratic manner (Philpott, Clabough, Conkey, and Turner, 2011), although this inclusion distorts the peace and security of the educational setting. Galston (2003) and Hess (2004) argue that teachers must be prepared and willing to address controversial issues in the classroom, and also be able to make direct linkages with civic skills and attitudes as well as with democratic engagement in an explicit way. Open class environments empower democratic values, political arguments, and political interactions (Hess, 2004). Torney-Purta et al. (2002) found that, in their study on over 28 countries, students who participate in classes are more likely to be responsible citizens, but there was no standardized approach adopted in most of the countries to achieve this goal. Again, in this study, it was determined that students are rarely given the opportunity to discuss

topics. Moreover, teacher-centered education methods such as instructing only with textbook materials and memorization are the methods used to teach citizenship courses in many countries (Torney-Purta et al., 2002).

NCSS (2007) suggests that controversial topics be included in a social studies curriculum. Social studies research indicates that teachers need to approach these issues in a critical and investigative way so that students can convey their own ideas. Different ideas must be conveyed to the students, as well, but teachers themselves also lack the education to handle controversial arguments (Philpott et al., 2011).

The results of this study show that teachers face serious problems in teaching controversial subjects, which is one of the fundamental concepts of democracy. In the observed classes, the discussions usually took the form of short-lived and superficial discussions. In the discussion process, the teacher did not use scientific arguments and did not have the skills to improve students' critical thinking and problem-solving skills. Additionally, teachers experienced problems due to professional inadequacy. Teachers were generally at the center of teaching controversial subjects, just as is the case in other studies on teaching controversial subjects in which teachers were found to have serious problems regarding their personal and professional development (Birz, 2015; Busey and Mooney, 2014; Camicia, 2008; Demircioğlu, 2016; Hess, 2002; Hess, 2005; Journell and Serf 2007; Öztürk, 2017).

Teachers observed in this study generally avoided attitudes and behaviors that would harm students' honor. All of the teachers worried about preparing and completing the curriculum. Both male and female teachers believe that all of the debates have inevitably political aspects. They try to stay away from talking about political topics and do not try to impose any political ideas on students. Additionally, they are even afraid of talking about politics. Observation results also support such teacher views. Many social science courses do not give information about educational and political issues and the governing system of the respective country. Only a few teachers identified a few political concepts and provided information on the electoral process. These results show that teachers have serious problems and inadequacies in teaching political subjects. The intention of bringing political issues to the class is not to impose specific political ideas. The main aim of political education is to teach students how to gain knowledge, skills, and values in their society (Crick, 1998). Kuş and Tarhan's (2016) study found that social science teachers in Turkey are hesitant to bring political topics into the classroom and do not want to take risks in this regard. According to this study's interview results, teachers have problems in the teaching of democracy topics. Teachers stated that the main source of these issues are the curriculum and students' parents.

Another problem in the teaching of democracy is that the ideal democracy and the practice of democracy are different. In this case, students think that everything they hear about democracy is meaningless. In the Turkish education system, the fundamental approach is based on the idea that education should be based on the principles and values of democracy. However, the education system

has not produced the desired democratic schools, which has caused a shift in the aims of the education system. The precondition of democratic education is to train teachers who have adopted the culture of a democracy. It is hard to expect democracy to become a lifestyle in classrooms and schools since teachers also do not internalize democracy as a part of their culture. In this case, a democratic education which starts in the institutions that train teachers should be more scientific and systematic (Okutan, 2010).

Observational results show that teachers do not include applications such as reflective thinking and critical thinking, or problem solving, in order to improve students' high level cognitive skills. The development of these skills is directly related to the teaching environment. These skills do not develop unless there are activities directly aimed at developing them. However, the social studies curriculum in Turkey, which was implemented in 2004 and updated in 2017, aims to improve the skills of critical thinking, analytical thinking, problem solving, and cooperation. Democracy and reflective thinking are closely related. In order for democracy to survive, it is necessary for individuals to be able to think reflectively. Individuals who are reflective thinkers are aware of the need to protect and develop their democratic culture. At the same time, they are able to recognize and criticize anti-democratic practices that have taken place in social life. Additionally, reflective thinkers are committed to resolving the problems both logically and peacefully. Individuals who are insensitive to events within their society and who passively accept similar thoughts without questioning them will not contribute to the development of democracy (Kuş, 2017). Similarly, Dewey (1933) suggests that a social information program should develop reflective thinking and give children opportunities to be "experienced in methods of experimental inquiry and evidence use." However, this study reveals that social studies teachers have serious problems in teaching reflective thinking and critical thinking skills since they are not given enough training in these skills.

In summary, the results of this study show that there are gaps between teachers' beliefs in democracy and classroom practices. They believe that the democracy is the most ideal way to rule a country, yet they also believe that students can only learn democratic values by living in a democratic society and in a democratic family. They also believe that they successfully practice and try to be good role models for their students in relation to democracy. However, teachers' classroom practices are full of problems in terms of democratic education and the democratic education environment.

Kaynakça

- Atayeter, Y. & Tozkoparan, U. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenleri ve 6. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde gezi gözlem yönteminin uygulanmasına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 1-21.
- Bandura (1971). *Social learning theory*. USA: General Learning Corporation.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. London: Sage.
- Busey, C. & Mooney, E. (2014). Controversy and social studies teacher education. *Academic Exchange Quarterly*, 18(4), 113-118.
- Büyükkaragöz, S. & Kesici, S. (1996). Öğretmenlerin hoşgörü ve demokratik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(3), 353-365.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy. *Theory and Research in Social Education*, 36(4), 298-316.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crick, B. (1998). *Education for Citizenship and the teaching of democracy in schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, QCA: London.
- Çelikkaya, T. & Kuş, Z. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 741-758.
- Çepni, O. (2015). The problems that social studies teachers encounter in learning and teaching process. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 165-187.
- Demircioğlu, İ. H. (2016). Tarih derslerinde tartışmalı konuların kullanımı: Türk tarih öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 147-162.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Eğitim felsefesine giriş). (Çev. Tahsin Yılmaz), İzmir: Ege Üniversitesi.
- Dipty S. (2014). Democratic values and democratic approach in teaching: a perspective. *American Journal of Educational Research*, 2(12A), 37-40.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri İstanbul örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(2), 193-203.
- Doğanay, A. (1997). Türk politik kültürü ve gençliğin eğitimi. *Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(16), 51-61.
- Doğanay, A., Çuhadar A. & Sarı, M. (2004). *Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.

- Duman, D. & Şahiner, D. (2008). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 135-146.
- Galston, W. (2003). Civic education and political participation. *Phi Delta Kappan*, 85(1), 29-33.
- Hahn, C. L. (2001). Democratic understanding: Cross-national perspectives. *Theory into Practice*, 40(1), 14-22.
- Harber, C. & J. Serf. (2006). Teacher education for a democratic society in England and South Africa. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 986-97.
- Hess, D. (2005). How do teachers' political views influence teaching about controversial issues?. *Social Education*, 69(1), 47-48.
- Hess, D. E. (2001). *Teaching students to discuss controversial public issues*. Eric. Clearinghouse for Social Studies, Social Science Education Bloomington IN.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics*, 37(02), 257-261.
- Hogg M. A. & Vaughan G. M. (2007). *Sosyal psikoloji* (Çev. Yıldız, İ. & Gelmez, A.), Ankara: Ütopya.
- Hummelke, H. L. (1981). *The relationship between teachers' belief systems and perceptions of organizational climate in high and low change oriented elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation. Oklahoma State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 8113315.
- Journell, W. (2011). Teachers' controversial issue decisions related to race, gender, and religion during the 2008 presidential election. *Theory and Research in Social Education*, 39(3), 348-392.
- Karaçalı Taze, H. & Aktın, K. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin demokratik davranış eğilimleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 270-281.
- Karatekin, K., Meray, Z. & Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 561-574.
- Kesici, A., Pesen, A. & Oral, B. (2017). Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 34-45.
- Kesici, Ş. (2006). Demokratik olmayan öğretmen inanç ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 143-152
- Kesici, Ş. (2008). Teachers' opinions about building a democratic classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 192-204.
- Kıroğlu, K. (2013). Is my social studies teacher democratic?. *Eurasian Journal of Educational Research*, 50, 127-142.

- Kondu, Z. & Sakar, T. (2013). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi niçin verilir? *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 49-60.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1980). *Sosyal psikoloji*. (Çev. Erol Güngör.), İstanbul: Ötüken.
- Krech, D. & Crutchfield, S. R. (1980). *Sosyal psikoloji teori ve problemler*, (Çev.: Erol Güngör), 3. Baskı, İstanbul: Ötüken.
- Kuş, Z. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin demokrasi algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14(3), 84-97.
- Kuş, Z. (2017). *Reflective thinking in social studies curricula*. (Ed., Wenxia (Joy) Wu, Erol Koçoğlu & Özkan Akman). New approaches in social studies education (I). Published by ISRES Publishing.
- Kuş, Z. Sönmez, Ö. F. & Karatekin, K. (2011). *Okulda yaşam biçimi olarak demokrasi eğitimi*. 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Cilt I, Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas. 607-612.
- Kuş, Z. & Tarhan, Ö. (2016). Political education in social studies classrooms. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(3), 464-483.
- Lee, Hwi-Hwa. (1987). *A Study of effective teachers' belief systems in relation to their classroom practices*. (Doctoral dissertation). Kansas State University. ProQuest Information and Learning Company. UMI Number: 8806247.
- MEB, (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB, (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- MEB, (2018c). *Beden eğitimi ve oyun dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Council for the Social Studies. (2007). *Academic freedom and the social studies teacher*. <http://www.socialstudies.org/positions/academicfreedom> adresinden, 05.03.2010 tarihinde alınmıştır.
- National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for the social studies*. Washington, DC: NCSS.
- Okutan, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi'nde demokrasi eğitimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 938-946.
- Özdaş, F., Ekinci, A. & Bindak, R. (2014). Öğretmenlerin demokrasiye ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 65-82.

- Öztürk, C. (2009). *Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C. Öztürk (Ed.), Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi İçinde, (ss. 1-31), Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, D. (2017). *Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları*. (Doktora tezi), Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up the messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pala, F. & Şimşek, A. (2016) Teaching dates in social studies Turkish history education. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 136-156.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York, NY: Teachers College Press.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: to teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Polat, F. (2006). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve karşılaştıkları sorunlar (Afyonkarahisar Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ravitch, D. (1991). Democracy: What it is and how to teach it. *Social Studies*, 82(2), 1-13.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. (No. 301.2 R6), San Francisco: Jossey-Bass.
- Selçioğlu Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı dramanın öğretmen adaylarının demokratik tutumları, bilişüstü farkındalıkları ve duygusal zekâ yeterliliklerine etkisi*. (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Selvi, K. (2006). Developing a teacher trainees' democratic values scale: validity and reliability analyses. *Social Behavior and Personality*, 34(9), 1171-1178.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the democratic teacher belief scale (DTBS). *Assessment in Education: Principles, Policy AND Practice*, 9(3), 363-377.
- Şahiner, D. G. S. (2008). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde aktif öğrenme tekniklerinin demokratik tutumlara ve ders başarısına etkisi*. (Doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşkaya, M. & Bal, T. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 173 -185.
- Taşpınar, M. (2006). The effect of the interactive small group study method on democratic attitudes and self-expression ability. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 34(9), 1115-1126.
- Torney-Purta, J. (2002). The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203-212.

- Torney-Purta, J. & Vermeer, S. (2004). *Developing citizenship competencies from kindergarten through grade 12: A background paper for policymakers and educators*. Denver, CO: National Center for Learning and Citizenship, Education Commission of the States.
- Wiersma, W. & Jurs, S. G. (2008). *Research methods in education: An introduction*. (9th Edition). Boston: Pearson.
- Yeşil, R. & Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 65-84.
- Yılar, M. B. & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde jigsaw, grup araştırması ve okuma-yazma-uygulama yöntemlerinin demokratik tutum üzerindeki etkileri. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 172-183.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and method*. (2nd Edition). Thousand Oaks. CA: Sage.