

Makale Türü: Araştırma Makalesi

**Tarih Derslerinde Tartışmalı Konuların Öğretiminde Tarihsel Sorun Analizi
ve Karar Verme Becerisinin Katkısı: Bir Eylem Araştırması¹**

Mehtap Koldaş Ateş²

MEB, Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi, Tarih Öğretmeni
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-2813-273X>

Akif Pamuk³

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-8147-611X>

ÖZ

Günümüz eğitim sistemleri geleneksel bilgi aktarımından ziyade 21. yüzyıl insanının ihtiyaçları doğrultusunda şekil almaktadır. 21. yüzyılda, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, alternatif çözüm önerisinde bulunabilen, karar veren, farklı bakış açılarına sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Özellikle tartışmalı konular bağlamında öğrenciler, geçmişteki sorunlarla yüzleşerek bu sorunlara ilişkin analiz, değerlendirme ve çözüm üretme gibi düşünme becerilerini kazanmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, tartışmalı konuların öğretiminde tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin katkısını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden eylem araştırması tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Gaziantep/Şahinbey ilçesinde devlet okulunda öğrenim gören 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma öncesinde ihtiyaç analiz yapılmıştır. Bu süreçte tartışmalı konulara dair yapılan çalışmalar ve tarih ders kitapları incelenerek tartışmalı konular listelenmiştir ve konular dini, kültürel, politik, ulusal kimlik kategorilerine ayrılmıştır. Tartışmalı konulara dair puanlamanın yapılacağı çevrim içi anket hazırlanıp üniversiten çıkan etik kurul onayından sonra Türkiye genelinde öğrenim gören 12. sınıf öğrencilerine ve tarih öğretmenlerine gönderilmiştir. Dört kategoride öğrenciler tarafından en çok puan alan tartışmalı konular belirlendikten sonra 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programına denk gelen kazanımlar seçilmiştir ve öğretim materyali tasarlanmıştır. Öğretim materyali, çalışma yaprakları formunda hazırlanmıştır. Çalışma yapraklarındaki kanıtlara, 2024 Maarif Modeli Ortak Metninde yer alan tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenine göre sorular yöneltilmiştir. MEB’den araştırma izni alınarak hazırlanan çalışma yaprakları sınıf ortamında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Veriler; anket, çalışma yaprakları, öğrenci ürünleri ve ses kayıtları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “MAXQDA 24” nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonrasında, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin ilk süreç bileşeni olan tarihsel sorunu tanımlama basamağına dair öğrenci verileri incelenmiştir. Öğrenciler, tartışmalı konular bağlamında tarihsel sorunların tarihsel arka planlarını belirlemişlerdir. Ardından, öğrencilerin bu sorunlara taraf olan aktörlere yönelik algıları ortaya konmuştur. Tartışmalı konular bağlamında öğrenciler, tarihsel sorunlara dair sosyal, toplumsal, kültürel entegrasyon sorunları, siyasi sorunlar, kamu güvenliği sorunları, çevresel sorunları dile getirmişlerdir. Öğrenciler, tarihsel sorunu tanımlama aşamasında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin alt bağlamını oluşturan sorunları analiz etme, çıkarım yapma, değerlendirme, eleştirel düşünme, empati kurma becerilerini kazandıkları gözlemlenmiştir. Bu çalışma ile tartışmalı konuların, 2024 Maarif Modeli Ortak Metninde sosyal bilimler alan becerileri arasında yer alan tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin süreç bileşenlerinin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğu ve bu doğrultuda uygulama aşamalarının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tarih eğitimi, tartışmalı konular, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi, eylem araştırması

¹ Bu makale Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Tarih Öğretmenliği bölümünde tamamlanan “Tarih Derslerinde Tartışmalı Konuların Öğretiminde Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisinin Katkısı: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

² **Sorumlu Yazar:** Dr. Mehtap Koldaş Ateş, E-mail: mehtapkoldas@hotmail.com

³ **Yazar:** Doç. Dr. Akif Pamuk, E-mail: akifpamuk@marmara.edu.tr

The Contribution of Historical Problem Analysis and Decision-Making Skills to the Teaching of Controversial Issues in History Lessons: An Action Research

ABSTRACT

Contemporary education systems are shaped in line with the needs of 21st-century individuals rather than traditional knowledge transmission. In the 21st century, the aim is to educate individuals who are inquisitive, capable of critical thinking, able to propose alternative solutions, make decisions, and possess diverse perspectives. Particularly within the context of controversial issues, students develop thinking skills such as analysis, evaluation, and problem-solving by confronting problems from the past. In this context, the purpose of this study is to reveal the contribution of historical problem analysis and decision-making skills to the teaching of controversial issues. This study adopts action research, one of the qualitative research designs. The study group consists of 12th-grade students enrolled in a public high school affiliated with the Ministry of National Education in the Şahinbey district of Gaziantep. Prior to the research, a needs analysis was conducted. In this process, studies on controversial issues and history textbooks were examined, controversial topics were identified, and these topics were categorized as religious, cultural, political, and national identity-related. An online questionnaire was prepared to score controversial topics, and following the approval of the university ethics committee, it was distributed nationwide to 12th-grade students and history teachers across Türkiye. After determining the controversial topics that received the highest scores from students in four categories, learning outcomes corresponding to the 12th-grade Contemporary Turkish and World History curriculum were selected, and instructional materials were designed accordingly. The instructional materials were prepared in the form of worksheets. Questions related to the evidence presented in the worksheets were structured in accordance with the “defining a historical problem” process component of historical problem analysis and decision-making skills as specified in the 2024 Maarif Model Common Framework. With the research permission obtained from the Ministry of National Education, the worksheets were implemented in the classroom by the researcher. Data were collected through questionnaires, worksheets, student products, and audio recordings. Content analysis and descriptive analysis were used to analyze the data, and the qualitative data analysis software MAXQDA 24 was employed in the analysis process. Following the implementation, student data related to the stage of defining a historical problem—the first process component of historical problem analysis and decision-making skills—were examined. Within the context of controversial issues, students identified the historical backgrounds of historical problems, and subsequently, students’ perceptions of the actors involved in these problems were revealed. Students expressed social and cultural integration problems, political issues, public security concerns, and environmental problems related to historical issues. It was observed that during the stage of defining historical problems, students developed sub-skills of historical problem analysis and decision-making, including analyzing problems, making inferences, evaluation, critical thinking, and empathy. This study suggests that teaching controversial issues is effective in developing the process components of historical problem analysis and decision-making skills, which are identified among the social sciences field skills in the 2024 Maarif Model Common Framework, and that the instructional implementation stages designed in this direction may contribute to the field.

Keywords: History education, controversial issues, historical problem analysis and decision-making skills, action research.

Giriş

21. yüzyıl eğitim sistemlerinde bilgi aktarımından ziyade öğrencinin bilgiye ulaşması, bilgiye ulaşma sürecinde ise kaynakları sorgulaması, analiz etmesi, farklı bakış açılarına sahip bireyleri dinlemesi, empati kurması, sorunlara çözüm üretmesi, eleştirel bakış açısı kazanması beklenmektedir. Bahsedilen becerilerin kazandırılmasında ise tarih dersi bağlamında tartışmalı konular önemli bir rol oynamaktadır. Tartışmalı konuların neliğine bakıldığında Harwood ve Hahn (1990)’a göre tartışmalı konular; tarihi konular hakkında anlaşmazlığın olduğu yansıtıcı diyaloglardır. Bailey (1971, s. 69) tartışmalı konuları, sosyal olgular olarak görmekte ve çok sayıda insanın aynı fikirde olmadığı konular olarak açıklamaktadır. Dearden’a (1981, s. 38) göre ise bir konu hakkında akla aykırı olmadan karşıt görüşler ileri sürülebiliyorsa o konu tartışmalıdır. Gerekli olan tek şey, öne sürülen karşı iddianın temelinin olmaması, tutarsızlığı, geçersizliği veya sadece bir çıkarımı ifade etmesinden bağımsız olarak, konunun tartışmalı hale gelmesi için bir dizi insanın karşıt görüş ileri sürmesidir. Genel olarak, tarihte yaşanan bir olay ya da olguya ilişkin kişi veya grupların ortak bir görüşe varamadığı durumlar tartışmalı konular olarak adlandırılabilir. Tarih biliminde tartışmalı konuların oluşmasına zemin hazırlayan durum ise tarih yazımıdır. Tarih yazımı, geçmişten günümüze değişen ideolojiler ve dönemin şartları neticesinde farklı formlarda ortaya çıkmaktadır. Tarih yazımını etkileyen dönemlerden biri ise modern dönemdir.

Giddens'e (2010, s. 28) göre modernite, feodalizm sonrasında Avrupa'da ortaya çıkan kurumları ve davranış biçimlerini etkileyen tarihsel bir etkiye sahip süreç olarak açıklanmaktadır. Bir başka deyişle modern, yaşamın tüm alanlarında insanileşme olarak açıklanabilir. Özellikle modern dönemde ortaya çıkan Aydınlanma dönemi ile insanların geçmişten itibaren inandığı eski inançlar, kabuller değişime uğramıştır. Bu bağlamda insanlar doğaya hâkim olmak için doğanın düzeni ile oynamaya başlamıştır. Aydınlanmanın bu şekilde ortaya çıkardığı nesnellik, keskinlik pozitivism denilen bilimin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır (Şekerci, 2015, s. 366). Pozitivism, Newton ile doğanın yasalarının olduğu anlayışıyla başlayıp bu yasaların insan tarafından bilinmesini içermektedir. Doğa bilimlerinde var olan bu yasalar Comte ile sosyal bilimlerde de işlenmeye başlamıştır. Comte'ye göre bu sosyal fiziktir. Comte ile başlayan sosyal bilimlerdeki bu kesinlik anlayışı tarih algısının da değişmesine zemin hazırlamıştır (Şimşek ve Pamuk, 2019, s. 25). Doğa bilimlerindeki bu değişim ile bilginin kanıtlanabilir, kesin, mutlak olması anlayışı hâkim olmuştur. Bu yaklaşım kısa sürede sosyal bilimlerde kendini göstermiştir. Sosyal fizik olarak tanımlanan pozitivism ile tarih bilimi yeniden yapılandırılmıştır.

Özellikle Fransız Devrimi'nden sonra modern devletlerin kurulmaya başlamasıyla doğa bilimlerinin kesinliği, genellenebilirliğine ihtiyaç duyulur. Doğanın kanunları olabileceği gibi yeni kurulan modern devletler bağlamında sosyal bilimlerde toplumları dönüştürmek için kendi yasalarını oluşturabilir mantığı kullanılmaya başlamıştır. Sosyal bilimlerde bulunan tarih bilimi de toplumların dönüştürülmesi için araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Tarih biliminde Ranke ile yeni bir tarih yazımı ortaya çıkmıştır. Tarih biliminde "gerçekten ne oldu" sorusu ile tarihçiler arşiv belgelerine yönelmiş ve zaman içinde modern devletler kendilerini meşrulaştırmak için arşiv belgelerini kullanarak yeni bir tarih yazımını ortaya çıkarmışlardır (Gulbenkian Komisyonu, 2014). Pozitivist tarih yazımının gelişmesini sağlayan isimlerden biri Ranke olmuştur. Ranke'nin amacı tarihi profesyonel eğitim görmüş tarihçiler tarafından yapılan pozitif bir bilime çevirmektir. Aynı zamanda "şeylerin gerçekten nasıl olduğunu" göstermektir (Iggers, 2000, s. 25). Ranke tarafından ortaya atılan "gerçekten nasıl olduysa öyle yazmak" tarih yazımında bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilebilir. Tarih, belgelere dayanan, kanıtlanabilir bir bilim haline gelmiştir. Pozitivist tarih, üç kavram üzerinden kendini bilim olarak tanımlamaktadır. Bu kavramlar; nesnellik, nedensellik ve determinizmdir. Nesnellik bağlamında siyasal iktidar toplumu oluşturan bireyleri bir arada tutmak için ortak hafıza, ortak tarihi inşa etmektedir. Bunu yaparken yaşanan siyasal olayları nedensellik ilkesi ile vererek determinist bir tavırla "biz" kategorisini oluşturmaya çalışmaktadır (Pamuk, 2014, s. 102). Bu nedenle Fransız İhtilali'nden sonra kendini var etmeye çalışan uluslar için pozitivist tarih anlayışı kaçınılmaz bir fırsat olmuştur. Her ulus kendini meşrulaştırmak, kendi "biz"ini oluşturmak için tarihi araç olarak kullanmıştır.

Modern dönemde geçmişin iktidar tarafından tanımlanmasında kullanılan pozitivist yaklaşım, eğitim ve öğretim yaşantısını da etkilemektedir. Eğitim alanında; eğitimin amaçları, ders kitapları, öğretmenlerin rolleri, ölçme ve değerlendirme pozitivist anlayışa göre şekillenmiştir. Pozitivist yaklaşımın tarih öğretimindeki karşılığı ise davranışçı yaklaşımdır. Davranışçı tarih öğretimi sonuç odaklı bir yaklaşımdır. Bir nevi toplum mühendisliğinin türevidir. Tarih öğretimi, egemen söylemin ideolojisinin öğrencilere aktarılacak istenilen toplumun oluşturulmasında araçsallaştırılmıştır (Pamuk, 2014, s. 107). Pozitivist paradigmanın eğitim alanında yansıması olan davranışçı eğitim anlayışında siyasal iktidarın belirlediği bilgilerin aktarılması önemlidir. İktidar, ortak geçmiş anlatısı inşa ederek bireylerin hatırlama

ve unutmaya eylemlerini kontrol eder. (Pamuk, 2014, s. 96-97). “Bilgi iktidarla ilişkilidir.” İktidar bir diğer deyişle egemen söylem, en fazla güce sahip olan bilgiyi alarak çıkarlarına göre meşrulaştırır (Jenkins, 1997, s. 37). Tarih dersi bağlamında oluşturulan tarih anlatısının öğrencilere aktarılması ve ortak bir hafıza oluşturması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda ise tartışmalı konuların eğitim ortamında konuşulması imkânsız hale gelmektedir. Tartışmalı konular egemen söylemin ideolojisine göre şekil alır. Her dönemde değişen ideolojiler ise tarih yazımının ve söyleminin değişmesine neden olur. Bu nedenle özellikle modern dönemin getirisi olan pozitivist tarih anlayışında ve eğitim alanına yansımaları olan davranışçı eğitim anlayışında tartışmalı konuların içeriği de egemen söylemin ideolojisi doğrultusunda sunulmuş ve tartışmasız hale getirilmiştir.

Tarih yazımının değişime uğramasını sağlayan bir diğer dönem ise postmodern dönemdir. Postmodernizm, modern dönemin oluşturduğu düzene tepki olarak ortaya çıkmıştır. Kavramın kabul görmüş net bir açıklaması bulunmamaktadır. Lyotard’a göre (1997, s. 81) postmodernizm, modernin içinde sunulamayanı ortaya koyan, sunulamayanın duygusunu güçlü bir şekilde sunmayı, farklılıkları ortaya çıkarmayı hedefleyen bir söylemdir. Postmodernist dönemin düşüncesi tarih yazımını da etkilemiştir. Tarihin konusu toplumsal yapılardan, siyasetten ziyade artık gündelik yaşama doğru kaymaya başlamıştır. Bireyler, yeni tarih yazımı ile güçlü olanın değil sıradan insanların tarihini öğrenmeye başlamışlardır. Tarihçiler makro tarihten mikro tarihe yönelerek toplumu oluşturan bireylerin hikâyelerini yazmaya başlamışlardır (Iggers, 2000, s. 15). Postmodern tarih yazımının temel noktası modern tarihin aksine parçacı bir bakış açısıdır. Bu bağlamda tarihte mikro tarih bağlamında kadın tarihi, işçi tarihi, yerel, sözlü tarih gibi “ötekilerin tarihi” ortaya çıkmıştır. Artık geniş bir “biz”in tarihi yerine “ben”in tarihi yazılmaya başlamıştır (Şimşek ve Pamuk, 2019, s. 27). Bu aşamada ise tarihi oluşturan özneler ön plana çıkmaktadır. Postmodern tarih anlayışına göre yazılı tarih, anlatı tarzında oluşturulmuştur ve objektifliği şüphelidir. Aynı zamanda tarih, bireylerin hem inşa ettiği hem de bireylerin inşası aracılığıyla inşa edilen bir etkinliktir. Tarihi metinler onları yazan öznenin ayrı tutulamaz. (Macit ve İplikci, 2019, s. 159).

Tarihçi kendi yaratıcı düşüncesi ile olayların başlangıcı, ortası, sonu belli olacak şekilde ortaya koyar ve önem hiyerarşisine göre düzenler (White, 2014, s. 6). White’nin de belirttiği gibi postmodern dönemin düşünce yapısı itibarıyla tarihsel olayların yazımında tarihçilerin düşünce sistemi, anlam dünyası önemli hale gelmeye başlamıştır. Bu bağlamda tarihçi ve inşa ettiği tarih, tarihçinin kimliğinden bağımsız değildir. Carr’ın (2009, s. 12) da ifade ettiği gibi tarih doğrulanmış olgulardan oluşmaktadır. Tıpkı bir balıkçının tezgahında duran balıklar gibi tarihçinin masasında da belgeler, yazıtlar vb. bulunur. Tarihçi onları alır, evine götürür, pişirir ve nasıl istiyorsa o şekilde sofrada sunar. Bu bağlamda tarihi olayların sunumuna yönelik öznellik, tartışmalı konuların bireylere göre farklılaşmasına zemin hazırlamıştır. Tartışmalı konular bağlamında farklı görüşler, bireylerin kişisel kimliklerinden kaynaklanmaktadır. Bireylerin ve eğitim ortamında öğrencilerin etnik kimleri tartışmalı konulara dair sunulan kanıtlar hakkında düşünme ve değerlendirmelerini etkilemektedir (Peck, 2018, s. 311). Özellikle postmodern dönemde yeni tarih anlayışı ile öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmesi ve her bilginin bireylerin kimliklerine bağlı olarak biricik olması tarihi olaylara farklı bakış açıları beraberinde getirmiştir. Bu farklı bakış açıları, tarihteki tartışmalı konuların ortaya çıkmasını ve tartışılabilirliğinin artmasını sağlamıştır.

Postmodern dönemin bilim anlayışı, eğitim alanına da yansımıştır ve yapılandırmacılık ya da oluşturmancılık olarak adlandırılan eğitim yaklaşımı ön plana çıkmıştır. Yapılandırmacılık

“bireysel bilişte oluşan öznel anlamların sosyo-kültürel bağlamda özneler arası süreçlerle yeniden oluşturulmasıdır.” Çok değişkenlidir, döngüsel ve holografiktir. Bilgi, bireyden bağımsız değildir (Yurdakul, 2020, s. 41). Yapılandırmacı eğitim anlayışının felsefesi tarih öğretimine de yansımıştır. Pozitivist paradigmanın ürünü olan davranışçı tarih eğitimi anlayışında öğrenci nesnel, genel geçer bilgiyi alan, egemen söylemin ideolojisine göre şekil alan bir yapıdaydı. Postmodern paradigmanın getirisi olan yapılandırmacı tarih eğitimi anlayışıyla öğrencinin kendi bilgisini inşa etmesi beklenmektedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre düzenlenen tarih öğretiminin amacı tarihsel düşünme ve anlama becerilerini geliştirme hedefine yöneliktir. Öğrencilerin benimsenen yeni tarih öğretimi ile tarihsel düşünme ve anlama becerileri geliştirmeleri onların bir tarihçi gibi çalışmalarıyla doğru orantılıdır. Tarihsel düşünme bir dizi karmaşık zihinsel etkinliklerin deneyimlenmesiyle gerçekleşir. Buna göre öğretmenden ziyade öğrenciler çalışır. Aktif öğrenme bu anlamda anlamlı hale gelmektedir. Bu aşamada kanıt temelli tarih öğrenimi önemli rol oynamaktadır. Öğrenciler tarihteki olaylara dair farklı kanıtlarla karşılaşarak olaylara dair farklı yorumların olabileceğini görmekte ve tarihte mutlak doğruların olmayacağını fark edebilmektedirler (Dilek ve Alabaş, 2019, s. 147). Öğrencilerin, süreç içerisinde karşılaştıkları kanıtları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve analiz etme becerisi kazanmaları hedeflenmektedir. Bu şekilde düşünen, sorgulayan, eleştirel düşünebilen ve tarih biliminin doğasında var olan öznelliği fark edip kendi bilgisini inşa eden bireylerin var olması önemli hale gelmiştir. Tartışmalı konular aracılığıyla farklı bakış açılarını sınıf ortamına taşımak öğrencilerin bakış açılarını değiştirmekten ziyade onların tarihçi becerilerini kazanarak kendi anlatılarını oluşturmalarını sağlamak için önemlidir. Bu şekilde birinci ve ikinci el kanıtlara doğrudan ulaşmaları ve öğretmen ya da eğitim programının hazırladığı etkinliklerle bu kanıtları analiz etmeleri sağlanır. Bu da kanıt temelli tarih öğrenme ile mümkündür (Yazıcı, 2015, s. 80). Yapılandırmacı tarih öğretiminin en önemli özelliği ise öğrencilere kanıtı sorgulama becerisi kazandırmasıdır. Öğrenciler, tarihçiler gibi birinci ve ikinci el kanıtlara ulaşacaktır. Yapılandırmacılığın merkezinde bulunan tarihsel sorgulamaya da kanıtları sorgulayarak ulaşmaktadırlar. Bu bağlamda öğrenci yapılandırmacı eğitim anlayışında özne konumuna gelmektedir (Pamuk, 2014, s. 117). Kanıt temelli tarih öğretimi yöntemiyle tarihte var olan tartışmalı konuların öğrenciler tarafından konuşulması ve farklı bakış açılarını görebilmeleri sağlanmaktadır. Bu süreçte öğrenciler, tartışmalı konular bağlamında sorgulama, çözüm üretme, karar verme gibi üst düzey becerileri kazanabilmektedir. Aynı zamanda tartışmalı konulara dair konsensus oluştururken iş birlikçi öğrenmeden de faydalanmaktadırlar (Seeds for Change Kooperatif, 2022).

Tarih Eğitiminde Tartışmalı Konular ve Düşünme Becerileri

Tarihsel düşünme, tarihi anlamak, geçmişte yaşananlar hakkında yorum yapmak ve geçmiş, güncel arasında köprü kurmayı öğrenmektir. Düşüncelerin zihinde oluşması ve ifade yoluyla başkalarına aktarılması bireyin sözcük ve kavramlarla uğraştığı mantıksal sürecin ürünüdür (Dilek, 2007, s. 55). Tarihsel düşünme kavramı tarih eğitiminde yeni bir süreci başlatmıştır. Tarihsel düşünme bağlamında öğrencilere kazandırılacak beceriler ortaya çıkmıştır (Demircioğlu, 2015, s. 37). Ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren eğitim sisteminde değişiklikler yaşanmaya başlamıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle eğitim programları ve ders kitaplarında değişimler görülür. Yenilikler 2007 yılında tarih öğretim programına yansımıştır ve bu bağlamda ders kitaplarında düzenlemeye gidilmiştir. 2007 yılında yayımlanan tarih öğretim programında öğrencilere tarihsel düşünme becerileri olarak şu beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır: “Kronolojik düşünme, Tarihsel kavrama, Tarihsel analiz ve yorum, Tarihsel sorun analizi ve karar verme, Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma” (MEB,

2007, s. 10). 2017 yılında tekrar bir değişime gidilmiştir ve taslak olarak sunulan tarih öğretim programı 2018 yılında kabul edilmiştir. 2018 tarih öğretim programında yer verilen tarihsel düşünme becerileri şu şekildedir: “Kronolojik düşünme, Tarihsel kavrama, Neden-sonuç ilişkisi kurma, Değişim ve sürekliliği algılama, Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, Tarihsel analiz ve yorum, Tarihsel sorun analizi ve karar verme, Tarihsel empati” (MEB, 2018, s. 13-17). 2023 yılında tarih öğretim programında değişikliğe gidilmiştir. 2023 yılında tarih öğretim programında “Kronolojik düşünme, Tarihsel kavrama, Tarihsel analiz ve yorum, Tarihsel sorgulamaya dayalı araştırma, Tarihsel sorun analizi ve karar verme, Tarihsel empati” gibi düşünme becerilerine yer verilmiştir (MEB, 2023, s. 12). 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çalışması ile öğretim programlarında tekrar bir yeniliğe gidilmiştir. Tüm dersler için ortak bir metin hazırlanmıştır ve düşünme becerileri sosyal bilimler alan becerileri başlığı altında verilmiştir. 2024 Maarif Modeli tarih öğretim programında yer verilen sosyal bilimler alan becerilerinde tarih dersinde öğrencilere kazandırılacak düşünme becerileri şu şekildedir: “Zamanı algılama ve kronolojik düşünme, Kanıta dayalı sorgulama ve araştırma, Tarihsel empati, Değişim ve sürekliliği algılama, Tarihsel sorun analizi ve karar verme” (MEB, 2024, s. 24). Bahsedilen becerilerin öğrencilere kazandırılmasında tartışmalı konular önemli rol oynamaktadır. Tarih eğitimi bağlamında tartışmalı konular, farklı görüş ve yaklaşımları içermektedir. Öğrencilerin tartışmalı konularla karşılaşmaları düşünme sürecinin aktif olarak başlamasını sağlamaktadır.

Tartışmalı konular, öğrenciler arasında fikir çatışmalarının yaşanması için alan açmaktadır. Öğrenciler için eleştirel düşünmeyi teşvik eder, farklı görüşlere saygıyı geliştirir, öğrencilerin dünyayı anlamasına yardımcı olup kendilerini motive etmelerini sağlamaktadır (Eulie, 1966, s. 89). Tarih eğitiminde müfredatta tartışmalı konulara yer verilmesiyle “öğrenciler arasında yansıtma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, değerleri ve uygulamaları analiz etme, karar verme ve problem çözme” gibi becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Aynı zamanda tartışmalı konular ile öğrenciler toplumda var olan tarihsel sorunları ortaya çıkarabilmekte ve bu sorunlara dair birinci ve ikinci elden kaynakları toplayıp bu kaynakları analiz edebilmektedir (Miralles ve Ibagón, 2022). Sınıf ortamında tartışmalı konuların konuşulması sırasında gençler farklı bakış açılarını birbirleri ile paylaşıırken iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Bunun yanında öğrenciler “bilgi işleme, muhakeme becerisi, sorgulama becerisi, yaratıcı düşünme becerisi ve değerlendirme becerisi” kazanmaktadırlar (OXFAM, 2006, s. 5). Sınıflarda politik içerikli tartışmalı konuların konuşulması ile öğrencilerin, sınıf içinde sorunlara müzakerelerde bulunmalarını, farklı bakış açılarına saygı duymalarını, kanıtlar arası bağlantı kurmalarını, soruna dair farklı görüşleri dinleyip adil bir karar almalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda sınıf ortamında politik içerikli tartışmalı konuların konuşulmasıyla öğrencilerin kanıtlara ulaşma, farklı bakış açılarını dinleme, saygı gösterme, değerlendirme, sorunları analiz etme ve sorunlara dair çözüm üretme de aktif katılım göstermelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda karar alma becerilerinin de gelişmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle demokratik toplumlarda bireylerin sahip olması gereken becerilerin tartışmalı konular ile kazandırılabilmesi ve bu bağlamda öğretim programında yer alan tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında tartışmalı konuların katkısı olduğu ifade edilebilir (Hess ve McAvoy, 2015, s. 77-78).

Tartışmalı Konuların Öğretiminde Tarihsel Sorun Analizi ve Karar Verme Becerisi

NCSS’nin beceri ve tutumlarına bakıldığında tarih derslerinde tartışmalı konular bağlamında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ön plana çıkmaktadır (UCLA, t.y.).

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin neliğine bakıldığında ilk olarak sorun kavramını açıklamak gerekmektedir. Sorun, genel olarak belirsizlik, gerçekliğinden emin olunamayan durumlar, güçlük içeren sorulardan oluşmaktadır. Bir başka ifadeyle sorun “gerginlik, dengesizlik, uyumsuzluk, belirsizlik” içeren durumlardır (Gülfidangil, 2007, s. 30). Low-Beer’e (1999, s. 13) göre öğrenciler sorunları analiz esnasında; birçok sorunun birden fazla nedeninin var olduğunu, konuyla alakalı bilgileri toplayıp ve bu bilgilerdeki boşlukları aramayı, aynı konunun farklı kişiler tarafından yapılan anlatımlarındaki benzerlikleri ve farklılıkları ayırt edebilmeyi öğrenmektedirler. Karar verme ise insan iradesi ile gerçekleşen birçok seçenek arasında ya da bilgiler neticesinde sonlandırılan süreç olarak tanımlanabilir. Harren’e (1979, s. 119) göre karar verme, kişinin bilgiyi organize ettiği, alternatifler arasında tercih yaptığı ve yaptığı tercih sonucunda eylem planına bağlı kaldığı bir süreçtir. Karar verme davranışı, karar gerektiren bir sorunu çözmeye yönelik bir eylemdir (Bronner, 1993, s. 8). Karar verme süreci ile alakalı kavramlardan biri konsensustur. Konsensus, birçok farklı fikrin alınarak gelişen, yaratıcı düşünme süreci olarak tanımlanmaktadır. Konsensus ile karar vermede amaç; soruna dair tüm bireylerin görüşlerini ifade etmesi, endişelerinden bahsetmesi ve herkesin sesine kulak vermektir. Süreç sonunda ise yaratıcı çözümler ortaya çıkmaktadır (Seeds for Change Kooperatif, 2022). Konsensus, eğitim hayatında tartışmalı konular bağlamında uygulanabilir. Tarihsel soruna dair konsensus sürecinde öğrencinin sorunu analiz etmesi, farklı bakış açılarını dinledikten sonra zihninde özetleme yapması ve sonrasında ise soruna dair çözümler üreterek sentezlemesi sağlanabilir.

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi “kritik dönemlerin sorun veya konularıyla yüzleşmek, mevcut alternatifleri analiz etmek, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçlarının ne olacağı hakkında değerlendirmeler yapmak ve bunları tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırmak öğrencilerin bu konulara ilgisini ve katılımını artıracaktır” (MEB, 2018, s. 16). 2023 yılında MEB tarafından hazırlanan tarih öğretim programında tarihsel sorun analizi ve karar verme beceri “geçmişte yaşayan insanların kritik anlarda yüz yüze geldiği sorun, ikilem ve çıkmazları anlar. Mevcut çözümün alternatiflerini belirler, tercih edilmemiş seçeneklerin sonuçları hakkında öngörüler geliştirir ve bunları tercih edilmiş çözüm yollarının sonuçlarıyla karşılaştırarak değerlendirir” şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2023, s. 14-15). Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine Maarif Modelinde de yer verilmiştir, bu beceri “Sosyal Bilimler Alan Becerileri” başlığı altında yer almaktadır. Öğretim programında beceriye dair “geçmişteki bir sorunu tarihsel bağlamında ve olayı yaşayan insanların gözünden değerlendirerek dönemin şartları içinde neler yapılabileceğini analiz etme ve karar verme becerisini ifade eder” söylemi bulunmaktadır (MEB, 2024, s. 48).

Demircioğlu’na (2015) göre tarihi öğrenebilmek için geçmişte yaşanan olayların nedenleri, sonuçları, bu konuya dair farklı bakış açıları incelenmelidir. Bu bağlamda geçmişte yaşayan insanların problemleri, sorunlara dair aldıkları kararlar, kararları etkileyen etmenler, kararların sonuçları da değerlendirilmelidir. Bu bağlamda tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılmasında tartışmalı konuların etkisi bulunmaktadır. NCSS tartışmalı konuların incelenmesi için beceri ve tutumları yayımlamıştır. Öğrenciler tartışmalı konuları sınıf ortamında konuşarak, geçmişteki ve günümüzdeki sosyal ve toplumsal sorunlara dair bilinçli karar alabilir. Bunun yanında sorunlara dair akıl yürütme, analiz gibi beceriler kazanabilir. Soruna dair farklı bakış açılarının farkına varıp karar alma sürecine aktif olarak katılabilir (NCSS, 2010, s. 334). Tartışmalı konuların yapısı ile tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin alt bağlamları birbirini karşılamaktadır. Tarihsel sorun analizi ve karar verme

becerisi tartışmalı konular bağlamında öğrencilerin geçmişte yaşanan sorunları tanımlamasını, soruna taraf olanların çıkarlarını, değer yargılarını analiz edebilmeyi sağlayan bir beceridir. Aynı zamanda öğrencilerin soruna neden olan faktörleri analiz edebilmelerini ve makul bir çözüm yolu bulabilmelerine imkân sağlamaktadır (UCLA, t.y.).

Türkiye’de ilgili alan yazına bakıldığında sosyal bilgiler eğitiminde tartışmalı konulara dair çalışmalar yoğunluktadır. Peker, 2024; Özudoğru, 2022; Aynuz, 2020; Kırbağ, 2020; Tuncer, 2018; Öztürk, 2017; Çopur, 2015; Seçgin, 2009 yapılan doktora ve yüksek lisans çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğretmen adaylarının tartışmalı konulara dair tutumları, görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Tatar, (2019) ise ilk ve ortaokulda öğretim programlarında tartışmalı konuları incelemiştir. Arslan (2019) ise “Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili öğrenci görüşleri” adlı çalışması ile öğrencilerin görüşlerine yer vermiştir. Tartışmalı konuların düşünme becerileri kazandıracağı yönünde çalışmalardan biri Yücel (2018), tarafından hazırlanan “Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi” yüksek lisans tezidir. Çalışma ile öğretmen adaylarının tartışmalı konular bağlamında eleştirel düşünme becerisini geliştireceği sonucu ortaya çıkmıştır. Pala (2020) ise “Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: bir eylem araştırması” çalışması ile 6. sınıf düzeyinde tartışmalı konuların nasıl ele alınabileceğini anlamak için öğrenciler ve öğretmenler ile çalışma yürütmüştür. Çalışma sonunda tartışmalı konular ile öğrencilerde eleştirel düşünme becerisinin kazandırılacağı sonucu ortaya çıkmıştır. Tarih eğitiminde ise; Koldaş, 2018; Günel, 2016; doktora ve yüksek lisans tezlerinde tarih öğretmenlerinin tartışmalı konulara dair görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Tartışmalı konular bağlamında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi ile ilgili Türkiye’de ilgili alan yazına bakıldığında bir kişinin çalışması bulunmaktadır. Yelkenci (2019), “Tarih öğretiminde öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması: Bir eylem araştırması” çalışmasında tarihsel soruları yaratıcı düşünme teknikleri ile ele almanın tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine etkisine değinmiştir. Onun dışında bahsedilen beceriye dair bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışma, alanda eksik olarak görülen tartışmalı konular bağlamında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin kazandırılmasına dair katkı sağlaması beklenmektedir.

Yapılan literatür taramasında tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine dair spesifik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. MEB tarafından hazırlanan öğretim programlarında (2007-2018-2023-2024) yer verilen bu beceriye dair çalışmaların olmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Tarih eğitiminde görülen eksik alanı doldurmak ve tartışmalı konuların tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisine katkısını ortaya çıkarmak için bahsedilen beceri tercih seçilmiştir. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinde sosyal bilimler alan becerisi başlığı altında verilen tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi; "tarihsel sorunu belirleme ve çözümleme" ve "tarihsel soruna alternatif çözüm üretme ve değerlendirme" bütünlük becerilerinden oluşmaktadır. Bu bütünlük becerilerin ise öğretim programında verilen süreç bileşenleri bulunmaktadır⁴. Yapılan bu çalışmada, tarih derslerinde tartışmalı

⁴ Becerinin süreç bileşenleri şu şekildedir: “SBAB17.1.SB1. Tarihsel bir sorunu tanımlamak, SBAB17.1.SB2. Tarihsel bir soruna ilişkin tarafların çıkar, değer ve bakış açılarını çözümlemek, SBAB17.1.SB3. Tarihsel bir sorunun çözümü için yapılan uygulamaları ve alınan kararları değerlendirmek, SBAB17.1.SB4. Tarihsel bir sorunun çözümü için yapılan uygulamaların ve alınan kararların güncel sorunların meydana gelmesine etkilerini belirlemek, SBAB17.2.SB1. Tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik alternatif öneriler geliştirmek, SBAB17.2.SB2. Tarihsel bir sorunu çözmeye yönelik geliştirdikleri alternatif önerilerin olası sonuçlarını geçmişte yaşayan

konuların; tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel sorunu belirleme” bütünlüğü becerisine ait “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenine dair katkısı incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin süreç bileşenlerinin öğrencilerde gözlemlenmesi için nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması tercih edilmiştir. Eylem araştırması öğretmenler ve eğitim açısından bakıldığında araştırma için bir konuya karar vermeyi, faaliyetleri planlayıp uygulamayı, sonuçları gözlemlemeyi ve yansıtmayı içeren yöntemdir (Costello, 2007, s. 7). Eylem araştırması belirli ortamlarda yaşayan ve çalışan insanların sürece aktif olarak katılmasını gözetken, çalışılan alanlarda iyileştirmeler yapmayı amaçlayan bir yöntemdir (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2014, s. 4). Bunun yanında eylem araştırması aynı anda değişim ve araştırmaya açık olan esnek ve döngüsel bir süreçtir (Dick, 2002, s. 2). Eylem araştırmasının süreç içerisinde döngüsel ve esnek olmasından dolayı çalışmada tercih edilmiştir.

Alan yazında eylem araştırmasına yönelik farklı modeller bulunmaktadır. Yapılan bu araştırmada Stringer modeli olan “bak, düşün, eyleme geç” kullanılmıştır (Stringer, 2007, s. 9). Bu modele göre eylem araştırması süreci planlanmıştır. Öncelikle planlama kısmında öğrencilerin ve tarih öğretmenlerinin tartışmalı konulara dair görüşlerini alabilmek için bir ihtiyaç analizi yapılmıştır. Talim Terbiye Kurulu’nun hazırlamış olduğu tarih ders kitaplarından 9, 10, 11 tarih ders kitabı, 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ve 12. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitapları incelenerek tartışmalı konular belirlenmeye çalışılmıştır. Tartışmalı konular belirlendikten sonra Pamuk’un (2014) yapmış olduğu “Kimlik ve Tarih” çalışmasından faydalanılarak konular dini, kültürel, politik ve ulusal kimlik olarak kategorilere ayrılmıştır.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 10.04.2023 tarihinde 530821 sayılı etik kurul izninin çıkmasından sonra öğrencilere ve tarih öğretmenlerine yönelik anket uygulanmıştır. Tartışmalı konuların öğrencilere ve tarih öğretmenlerine göre ne düzeyde tartışmalı olduğunu ortaya çıkarmak için “Google Formdan” çevrim içi anket hazırlanmıştır. Ankete katılanlardan tartışmalı konulara 10 üzerinden puanlandırma yapmaları istenmiştir. Anket, 12-27 Nisan 2023 tarihleri arasında ülke genelinde eğitim gören 12. sınıf öğrencilerine, özel ve devlet kurumlarında görev yapan tarih öğretmenlerine uygulanmıştır. 12. sınıf öğrencilerinin seçilme nedeni ise öğrenim hayatları boyunca müfredatta bulunan tüm konuları görmüş olmalarıdır. Türkiye genelinde ankete katılan öğrenci sayısı 210, tarih öğretmeni sayısı ise 104’tür. Anket sonucunda tasarlanan uygulamanın öğrencilere yönelik olması nedeniyle öğrencilerin verdikleri puanlardan yola çıkılarak dört kategoride en çok puanı alan konular belirlenmiştir. Bu konular şunlardır:

- Sosyal hayatta ve çalışma hayatında yaşanan kadın hakları sorunları
- Türkiye’de mülteci sorunu
- İsrail ve Filistin arasında (Yahudiler ve Müslümanlar) kutsal bölge sayılan Kudüs sorunu
- Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar

Öğrenciler tarafından seçilen konular 2024 Maarif Modeli tarih öğretim programında bulunan öğrenim çıktılarına karşılamamaktadır. Bu konular 2018 yılında hazırlanan 12. sınıf Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programındaki kazanımlarda bulunmaktadır. Kazanımlara Şekil 1’de yer verilmiştir.

Şekil 1. Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programı (MEB, 2018).

• 4.3. Yumuşama Dönemi’nde dünyadaki ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmeleri değerlendirir.
• d) Kadın hakları sorunlarına değinilir.
• 5.3. Küreselleşen dünyada Orta Doğu ve Afganistan’da meydana gelen siyasi gelişmeleri ve nedenlerini açıklar.
• a) Filistin’deki işgalin bölge politikalarının oluşumundaki rolü ve küresel güçlerin bu politikalara etkileri üzerinde durulur.
• 5.5. Küreselleşen dünyada öne çıkan olay ve olguları siyasi, sosyokültürel ve teknoloji gelişmeler açısından değerlendirir.
• b) Türkiye’nin, mülteci sorununa yaklaşımı ile diğer ülkelerin bu soruna yaklaşımlarının karşılaştırılması ele alınır.
• 5.7. 1990 sonrası Türkiye’de meydana gelen siyasi, ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmeleri açıklar.
• c) Etnik, ideolojik ve mezhep temelli çatışmaların toplum hayatına etkileri üzerinde durulur.

Öğrenciler tarafından seçilen tartışmalı konulara ilişkin kazanımlar belirlendikten sonra, bu konulara yönelik öğretim tasarımı sürecine başlanmıştır. Tartışmalı konulara dair öğretim tasarımı olarak çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma yapraklarında kanıt temelli tarih öğretimi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda tartışmalı konulara dair kanıtlara yer verilmiştir. Her dört konuya dair kanıtlar bulunurken öncelikle ders kitabında konuya nasıl yer verildiği incelenmiştir. Kanıtlar seçilirken farklı bakış açılarını içermesine, birinci ve ikinci el kanıtlar olmasına ve görsellere, grafiklere yer verilmesine dikkat edilmiştir. Aynı zamanda kanıtlara dair tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenine dair sorular yöneltilmiştir. Soruların hazırlanmasında yönlendirme yapmamaya dikkat edilmiştir. Öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturması, sorunu tanımlamasını sağlayacak sorular yöneltilmiştir. Çalışma yaprakları, öğrencilerin kendi bilgilerini inşa etmelerinde en önemli uygulamalardan biridir. Çalışma yaprakları, öğretmenin hazırladığı planın izlenmesinde ve öğrencilerin aktif olması, etkinliklere katılımının sağlanmasında yararlanılabilecek en iyi araçlardan biridir (YÖK, 1998, s. 94). Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin çalışma yaprakları aracılığıyla öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde pilot uygulamalar yürütülmüştür. Pilot uygulama sonrasında çalışma yapraklarında düzenlemeler yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi’nde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında 12/B ve 12/C sınıflarında, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında ise 12/C ve 12/D sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuş, etik ilkelere uygun olarak her öğrenciye kod isim verilmiştir. Öğrenciler, çalışma yapraklarının uygulanma sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3.... şeklinde numaralandırılmıştır. Bu kodlar hem doğrudan alıntılarda hem de analiz sürecinde kullanılmıştır. Kod isimler öğrencilerin başarı düzeyi ya da kimliklerini açığa çıkaracak herhangi bir bilgi içermemektedir. 18 yaşından küçük öğrenciler için veli onam

formu toplanmıştır. 18 yaşından büyük öğrencilerin bilgileri “E-Okul Bilgi Sistemi” programından alınmıştır. Araştırmaya 97 öğrenci katılmıştır.

Araştırmacı Öğretmen

Araştırmayı gerçekleştiren araştırmacı MEB’de 4 yıllık tarih öğretmenliği tecrübesine sahiptir. Aynı zamanda Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarih öğretmenliği bölümünden yüksek lisans mezunudur. 2023-2024 eğitim öğretim yılında uygulamanın yapıldığı okulda göreve başlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması sürecinde kullanılabilecek birçok veri toplama teknikleri bulunmaktadır. Bu teknikler; araştırmacı günlüğü, saha notları, video ve ses kayıtları, fotoğraflar, görüşmeler, dokümanlar ve öğrenci ürünleri ve performanslarıdır (Gürgür, 2016, s. 33). Araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Veri toplama araçları

Uygulama öncesi	Uygulama Esnası
- Anket - Çalışma Yaprakları	- Çalışma Yaprakları - Öğrenci Ürünleri - Ses Kayıtları

Araştırmaya dair yapılan çalışma yaprakları sınıfta uygulanırken ses kayıt cihazı ile öğrencilerin kanıtlara yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar kayıt altına alınmıştır. Dört konuya dair toplamda 351 dakika 05 saniye ses kaydı yapılmıştır. Ses kayıtları transkript edilerek veri analiz sürecinde kullanılmıştır. Ses kayıtlarına dair bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Toplanan ses kayıt süreleri

Tartışmalı Konular	Süre
Türkiye’de Mülteci Sorunu	95 dakika 32 saniye
İsrail ve Filistin arasında (Yahudiler ve Müslümanlar) kutsal bölge sayılan Kudüs sorunu	84 dakika 09 saniye
Sosyal hayatta ve çalışma hayatında kadın hakları sorunları	105 dakika 25 saniye
Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar	65 dakika 57 saniye

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden olan içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerdeki ilk örüntüyü belirleme, kodlama, kategorize etme ve etiketlendirmeyi kapsamaktadır. Bu şekilde mülakatlar ve gözlemlerde neyin önemli olduğunu belirlemektedir. Veri yoluyla ilk okuma, kodlama kategorilerini oluşturma ve sınıflandırma için yapılır. Daha sonrasında veri tekrar okunur ve kodlamalara başlanır (Patton, 2018, s. 463). Yapılan araştırmada, öğrencilerle yapılan çalışma yaprakları, sorulara verdikleri cevaplar, öğrenci ürünleri, etkinlikleri, gözlem verileri araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışma yaprakları uygulanırken alınan öğrenci ses kayıtları transkript edilmiştir. Ses kayıtları ayrıntılı bir şekilde okunduktan sonra veriler kodlanmaya başlamıştır. Veriler kodlanırken MAXQDA 24 nitel veri analizi programı kullanılmıştır. Bu program nitel

metinleri değerlendirmede ve yorumlamada araştırmacıya yardımcı olan PC tabanlı bir programdır (Creswell, 2009, s. 173).

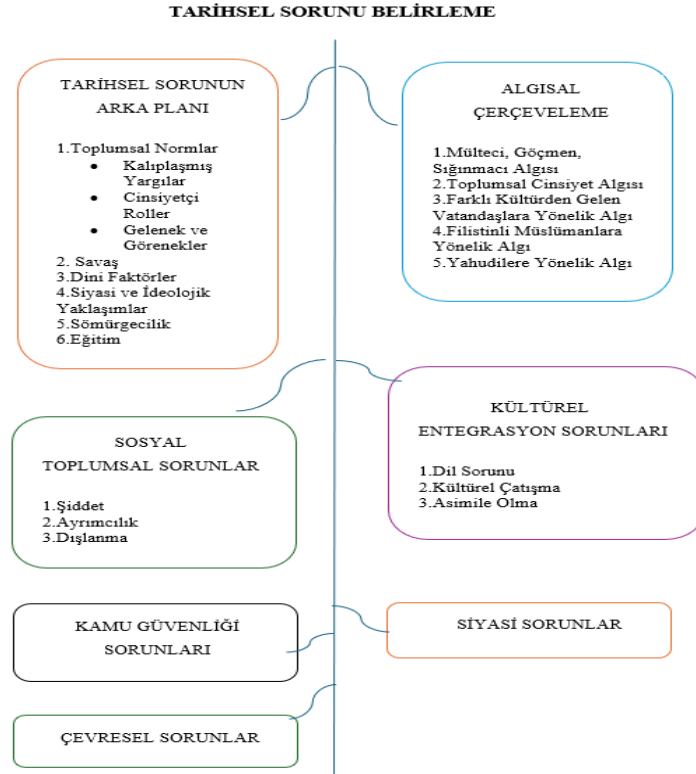
Elde edilen veriler bütüncül bir şekilde okunmuş, ardından açık kodlama süreciyle her ifade için kavramsal kodlar oluşturulmuştur. Kodlar arasında anlam ilişkisi kurularak temalar geliştirilmiştir. Kodlama sürecinde tümevarımsal bir yöntem kullanılmıştır. Ayrıca kod güvenilirliğini sağlamak için süreç uzun zamana yayılmıştır ve sürekli gözden geçirilmiştir. Kod güvenilirliğini sağlamak için tarih eğitimi alanında doktora yapan başka uzmanlara gönderilmiştir. Kodlama sürecinde, tez danışmanı, doktorasını tarih eğitimi üzerine tamamlamış uzmanlar tarafından gelen öneriler sonucunda düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Tartışmalı Konuların Tarihsel Sorunu Belirlemeye Katkısı

Tartışmalı konulara dair hazırlanan çalışma yapraklarında öğrencilerin verdikleri cevaplar ve etkinlik çıktıları neticesinde tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin ilk süreç bileşenine dair üst temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bu temalara Şekil 2’de yer verilmiştir.

Şekil 2. Tarihsel sorunu belirleme becerisine dair öğrencilere göre oluşturulan temalar



Tarihsel Sorunun Arka Planı

Öğrenciler tarihsel sorunu tanımlarken soruna neden olan, sorunun kaynağı olarak görülen birden fazla olay ve olgudan bahsetmişlerdir. Bu olay ve olgular öğrencilerin konulara dair kimliklerine, ön yargılarına, tarihsel bilgilerilerini inşa süreçlerine göre değişmektedir.

Öğrenciler tarafından seçilen tartışmalı konulara dair yapılan çalışma yapraklarından yola çıkarak öğrencilere göre tarihsel sorunun arka planı belirlenmeye çalışılmıştır.

Toplumsal Normlar

Öğrencilere göre, tarihsel bir sorunun ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri toplumsal normlardır. Tartışmalı olarak görülen dört konunun da arka planında içinde yaşanan toplumun değer yargılarının, normlarının etkili olduğu öğrencilerin cevaplarından çıkarılmıştır. Tarihsel sorunun arka planı olarak görülen toplumsal normlara dair kategorilere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Toplumsal normlar

Temalar	Frekans (f)	Öğrenciler
Kalıplaşmış Yargılar	7	Ö48, Ö49, Ö50, Ö54, Ö60, Ö62, Ö64
Cinsiyetçi Roller	3	Ö49, Ö51, Ö62
Gelenek ve Görenekler	2	Ö48, Ö62

“Sosyal hayatta ve çalışma hayatında kadın hakları sorunları” adlı konuya dair yapılan çalışma yapraklarında kanıtlar verilmiş ve bu kanıtlara sorular yöneltilmiştir. Tarihsel sorunun arka planında öğrencilerin söylemlerine göre toplumsal norm olarak kalıplaşmış yargılar bulunmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere “Kanıt 4’e göre kadın ve erkeklere dair kalıp yargılar nelerdir? Sizin de kanıt 4’tekine benzer duyduğunuz kalıp yargılar var mı, varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö64, “*Hocam diyor ki erkekler doğası gereği çapkındır. Çok saçma.*” cevabını verirken Ö48 ise “*Erkek bakımlı olmaz en saçması bu.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö64 ve Ö48 toplumdaki kalıp yargılara dair yüzeysel bir çıkarımda bulunmuşlardır. Aynı zamanda yargılara dair “saçma” şeklinde verdikleri cevap ile duygusal bir tepkide bulunmuşlardır. Çıkarımda bulunma becerisine dair gelişme gösterirken, neden saçma bulduklarına yönelik yorum geliştirmedikleri için analiz kısmında zayıf kaldıkları söylenebilir.

Tarihsel sorunun arka planında öğrencilerin söylemlerine göre toplumsal norm olarak cinsiyetçi roller bulunmaktadır. Öğrencilere “Kanıt 1 ve 3’ten yola çıkarak sizce neden yapılacak işler kadın ve erkeğe göre ayrılmaktadır? Ayrılmasının sebebi ne olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö51’in “*hocam bence şimdi ayrılmasının sebebi o iş ona uygun diye. Şimdi bir kadın gidip de durduk yere motoru tamir edemez.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö51’in söylemine bakıldığında toplumda var olan yargıları tekrar ettiği söylenebilir. “*O iş ona uygun diye*” ve “*motoru tamir edemez*” ifadeleri ile toplumdaki yargıları gözlemleyip gerekçelendirdiği gözlemlenirken, sorunun kaynağına dair analizde zayıf kalmıştır. Öğrenci bu bağlamda kendini ifade etme becerisini geliştirirken, analiz becerisinde gözlem seviyesindedir. Öğrencilere kız ve erkek çocuklar arasındaki farklı muamelelere dair kanıtlar verilmiştir. Bu kanıtlara yönelik öğrencilere “Kanıt 5’te verilen durum karşısında sizce erkek ve kız çocukları arasında herhangi bir sorun oluşabilir mi? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Ö49, “*Hocam bu şey zaten çocukluktan başlayınca ilerde böyle oluyor. İşte ne diyorlar sen erkeksin bebekle oynama, erkeksin oje süremezsin ya süremez zaten hoş değil sürmesi ama böyle böyle şeyler yapıyorlar. Sonra şu şeyle cinsiyet rolleri giriyor. Bunun dışında da işte aman oğluma çok koyuyum aman iyice doysun aman kızıma da bir şey olmaz ay oğlum benim canım oğlum diye pış pışlıyorlar. Kızım kalk sofrayı kur, kızım kalk işi yap gücü yap diyorlar, sonra erkek hocam abim var en basitinden,*

görüyorum.” cevabını vermiştir. Ö49, “...*çocukluktan başlayınca ilerde böyle oluyor... Kızım kalk sofrayı kur kızım kalk işi yap...*” söylemi ile cinsiyetçi rollerin arkla planına dair değerlendirmede bulunduğu ve aynı zamanda yapılan uygulamalara dair eleştirel bir tavır aldığı söylenebilir. Bu bağlamda öğrenci sorunu tanımlarken değerlendirmelerde bulunarak analiz becerisi ve soruna dair eleştirel bir tavır alıp tavrını gerekçelendirerek eleştirel düşünme becerisine dair gelişme göstermiştir.

Tarihsel sorunun arka planına dair bir diğer toplumsal norm ise gelenek ve göreneklerdir. Her toplumun yapısında bulunan gelenek ve görenekler öğrencilere göre toplumda kadın erkek çatışmasını ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini ortaya çıkardığı söylenebilir. Öğrencilere “Kanıt 1 ve 3’ten yola çıkarak sizce neden yapılacak işler kadın ve erkeğe göre ayrılmaktadır? Ayrılmasının sebebi ne olabilir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö48, “*Toplum yapısı.... Hocam geçmiş dönemden gelen geleneklerde böyle gösteriyor. Kadın işte evde kalır erkekler savaşa gider. Oradan da gelen bir dayatma var diye düşünüyorum.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö48’in verdiği cevaba bakıldığında kadın-erkek rol ayrımının tarihsel kökenlerine dikkat çekmiş ve neden-sonuç ilişkisi kurmuştur. Aynı şekilde normlara dair “*geçmiş dönemden gelen geleneklerde...*” ifadesi ile sorunun tarihsel sürekliliğine dair çıkarımda bulunmuş ve aynı zamanda süreçte değişim ve sürekliliğin farkına vardığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında “*dayatma*” ifadesi ile eleştirel bir tavır aldığı söylenebilir. Bu bağlamda Ö48, sorunu tanımlarken analiz, değişim ve sürekliliği algılama becerisi ve eleştirel düşünme becerisinde gelişme göstermiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi bağlamında tarihsel sorunun arka planında toplumsal normların yer aldığına yönelik çıkarımlarda bulundukları görülmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşeni kapsamında toplumsal normları belirleyerek sorunu tanımlama basamağında kazanım elde ettikleri tespit edilmiştir.

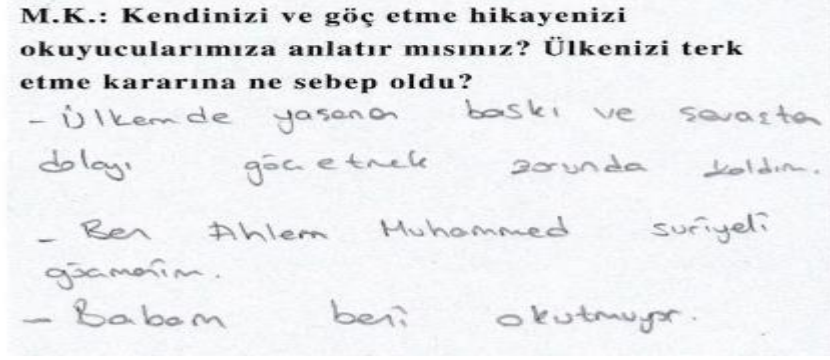
Savaş

Tarihsel sorunu tanımlama basamağında öğrencilerin çalışma yapraklarında kanıtlara verdikleri cevaplara ve etkinlik çıktılarına bakıldığında tartışmalı konular bağlamında savaşı sorunun kaynağı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Savaş temasına dair öğrenci frekanslarına Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4. Savaş teması

Tema	Frekans	Öğrenci
Savaş	11	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24

Öğrencilere çalışma yapraklarının uygulanma sürecinin sonunda “Türkiye’ye gelen göçmen, mülteci ve sığınmacı gruplardan (Suriye, Afganistan, İran) bir tanesini seçiniz ve bir gazetede röportaj sayfası hazırlayınız.” etkinliği tasarlanmıştır. Ö17, Ö18 ve Ö19’un yaptığı etkinlik şu şekildedir:



Ö17, Ö18 ve Ö19, Suriyeli mültecilerin neden göç ettiklerine dair “yaşanan baskı ve savaştan dolayı....” söylemleri ile sorunun arka planını dair açıklayıcı bir ifade kullanarak soruna yönelik neden-sonuç ilişkisi kurmuşlardır. “Babam beni okutmuyor” ifadesi ile mültecileri anlamaya yönelik sınırlı düzeyde empati geliştirmeye çalıştıkları söylenebilir. Öğrenciler Türkiye’de mülteci sorunun tarihsel arka planına dair savaştan bahsederek sorunu tanımladıkları söylenebilir.

Dini Faktörler

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin tarihsel sorunu tanımlama süreç bileşeni basamağında “İsrail ve Filistin arasında kutsal bölge sayılan Kudüs sorunu” konusuna dair öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında sorunun arka planı olarak dini faktörleri belirttikleri gözlemlenmiştir. Dini faktörlerle alakalı öğrenci frekanslarına Tablo 5’te yer verilmiştir.

Tablo 5. Dini faktörler

Tema	Frekans	Öğrenci
Dini Faktörler	8	Ö26, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö44, Ö45, Ö47

Öğrencilere “Kanıt 3 ve 15’ten yola çıkarak Kudüs’ün başkent ilan edilmesinin sizce tarihsel arka planı var mıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Ö26 “*Hocam Tevrat’ta geçiyor ya.*” cevabını vermiştir. Ö26, kanıtlar arası bağlantı kurup “*Tevrat*” kitabına atıfta bulunarak sorunun kaynağına dair tarihsel bir gerekçelendirme sunmuştur. Bu bağlamda Ö26, sorunun kaynağına dair kanıtlardan yola çıkarak çıkarımda bulunmuştur fakat açıklamada bulunmadığı için analiz becerisinde zayıf kaldığı gözlemlenmiştir.

Çalışma yaprağında öğrenciler için “İsrail, Filistin, Birleşmiş Milletler, ABD temsilcilerinden oluşan gruplara ayrılınız ve Kudüs’ün statüsüne dair bir bildirge yayımlayınız.” etkinliğine yer verilmiştir. Ö32 ve Ö33’ün yaptığı etkinlik şu şekildedir:

— Kudüs baştan beri Filistinler tarafından benimsendiği için
Orayı dini alan olarak görüyorlar böyle görmeleri orayı
kutsallaştırmıştır.

Ö32 ve Ö33, Filistin adına bildiri yayımlamışlardır. Sorunun kaynağını belirlerken “Kudüs baştan beri Filistinliler tarafından benimsendiği için...” ifadesi ile tarihsel kökene atıfta bulunmuşlardır. Aynı zamanda “orayı dini olarak görüyorlar” söylemleri ile Filistinlilerin kutsal mekân algılarına vurgu yapmışlardır. Bu bağlamda öğrenciler sorunun tarihsel ve ideolojik unsurlarını değerlendirerek analiz becerisinde gelişme gösterdikleri söylenebilir. Ö44, Ö45, Ö47’nin etkinlikte verdikleri cevap şu şekildedir:

3) Kudüs herkes için ilk ibadet yeri olduğundan
önemlidir.

Ö44, Ö45 ve Ö47 Filistin adına bildiri yayımlamışlardır. Etkinlikte verdikleri cevaba bakıldığında Kudüs’ün dini anlamda önemine dair bir değerlendirmede bulunmuşlardır fakat değerlendirmelerinin yüzeysel kaldığı görülmektedir.

Siyasi ve ideolojik yaklaşımlar

Yapılan çalışma yapıları ve etkinliklerle belirlenen tartışmalı konulara dair öğrencilerin cevaplarına bakıldığında sorunun kaynağı olarak siyasi ve ideolojik yaklaşımları gördükleri söylenebilir. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan yola çıkarak oluşturulan temalara ve öğrenci frekanslarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

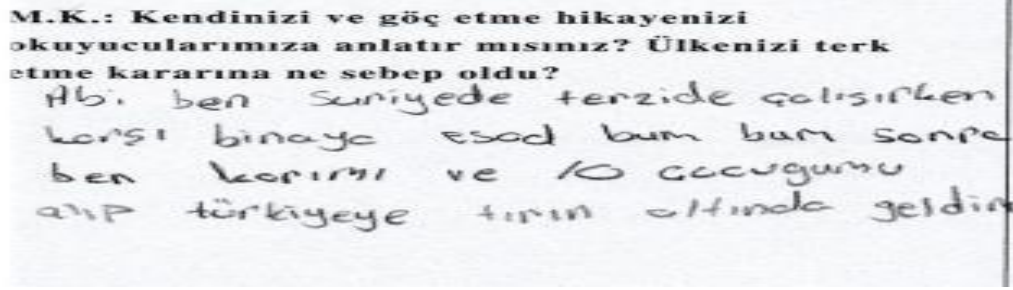
Tablo 6. Siyasi ve ideolojik yaklaşımlar

Temalar	Frekans	Öğrenciler
İç Çatışma	9	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö20, Ö21, Ö25, Ö86, Ö89
Siyasi ve İdeolojik Yaklaşımlar	6	Ö26, Ö29, Ö36, Ö39, Ö40, Ö41
Dışlanma	1	Ö82

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında öğrencilere göre siyasi ve ideolojik yaklaşımlar bağlamında iç çatışmaların tarihsel sorunun kaynağını oluşturduğu sonucu ortaya çıkmıştır. “Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” tartışmalı konusuna dair öğrencilere “Etnik milliyetçilik anlayışı sizce toplumda herhangi bir sorun oluşturmuş mudur? Nasıl?” sorusu yöneltilmiştir. Ö89 “İsyen” aynı şekilde Ö86, “iç karışıklık” şeklinde yanıt vermişlerdir. Ö89 ve Ö86’nın verdikleri cevaplara bakıldığında

yüzeysel bir şekilde çıkarımda bulunmuşlardır. Söylemlerine dair açıklama ve değerlendirmelerde bulunmadıkları için analiz becerisi zayıf kalmıştır.

Öğrencilere göre en çok tartışılmalı olarak görülen konuların başında gelen “Türkiye’de mülteci sorunu” konusuna dair çalışma yapraklarının sonunda etkinlik tasarlanmıştır. Etkinlik cümlesi şu şekildedir: “Türkiye’ye gelen göçmen, mülteci ve sığınmacı gruplardan (Suriye, Afganistan, İran) bir tanesini seçiniz ve bir gazetede röportaj sayfası hazırlayınız.” Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında sorunun kaynağı olarak iç çatışmayı görmektedirler. Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö20, Ö21 ve Ö25’in yaptıkları etkinlik şu şekildedir:



Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö20, Ö21 ve Ö25’in birlikte hazırladıkları etkinlikte verdikleri cevaba bakıldığında Suriye’de yaşanan iç çatışmayı Türkiye’de mülteci sorununun kaynağı olarak görmektedirler. “...karşı binaya Esad bum bum...Türkiye’ye geldim.” söylemleri ile göç sorununa dair neden-sonuç ilişkisi kurdukları söylenebilir. Öğrenciler aynı zamanda gelen Suriyeli mültecilerin neden geldiklerine dair perspektif almaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler sorunun taraflarından olan Suriyeli mültecilere yönelik söylem geliştirirken çocuk sayısına yönelik bir tavır sergiledikleri görülmektedir.

Öğrenciler, Kudüs sorunu bağlamında verdikleri cevaplara bakıldığında sorunun arka planında siyasi ve ideolojik yaklaşımların olduğunu belirtmişlerdir. “İsrail ve Filistin arasında (Yahudiler ve Müslümanlar) kutsal bölge sayılan Kudüs sorunu” tartışılmalı konusuna dair yapılan çalışma yaprağında öğrencilere “Sizce Siyonizm’in amacı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplara bakıldığında Kudüs sorununa dair sorunun arka planında öğrencilere göre siyasi ve ideolojik fikirlerin olduğu görülmüştür. Ö26, “Filistin topraklarında bağımsız Yahudi devleti kurmak” cevabını verirken aynı şekilde Ö29 ise “Yahudi devleti kurmak” cevabını vermişlerdir. Ö26 ve Ö29 verilen kanıtlara dair çıkarımda bulundukları söylenebilir. Yüzeysel cevaplar verdikleri için analiz becerisinin zayıf kaldığı söylenebilir.

Siyasi ve ideolojik yaklaşımlar bağlamında tarihsel sorunun arka planı olarak öğrencilerin söylemlerine bakıldığında dışlanma teması ortaya çıkmaktadır. “Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” konusuna dair öğrencilere “Sizce etnik milliyetçilik nedir?” nedir sorusu yöneltilmiştir. Ö82, “Türklük. Bence hocam rahatsız oldular iki millet dediler ya kendi devletlilerini kurmak için de şey yapmış olabilirler kendileri ayrı bir devlet Türkler ayrı bir devlet olmasını da istemiş olabilirler çünkü Lozan Antlaşması’ndan sonra İsmet Paşa Türk ve Türkler olarak bahsediyormuş. Sonra hep tek Türklerden bahsediyor. Yani onlar dışlanmış olmuş... Yani Türkiye Cumhuriyeti’nde kalıyorsan Türkçe öğren kendi kültüründen vazgeç gibi bir şey olmuş. Kürtler dışlanmış bu sonuç içerisinde.” cevabını vermiştir. Ö82, etnik milliyetçilikle alakalı “Lozan Antlaşması’ndan sonra İsmet Paşa Türk ve Türkler olarak bahsediyormuş...” söylemleri ile

verilen kanıtla dair çıkarımda bulunarak değerlendirmeler yapmıştır. Aynı zamanda “*Kürtler dışlanmış bu sonuç içerisinde.*” söylemi ile dönemin ideolojisi sonucunda toplumda ortaya çıkan soruna dair çıkarımda bulunarak analiz becerisine dair gelişme göstermiştir. Öğrencilerin tartışmalı konular bağlamında verdikleri cevaplara bakıldığında siyasi ve ideolojik yaklaşımlar başlığı altında tarihsel sorunu tanımladıkları, analiz ettikleri gözlemlenmiştir.

Sömürgecilik

“İsrail ve Filistin arasında kutsal bölge sayılan Kudüs sorununa” dair yapılan çalışma yapıları ve etkinliklerde öğrenciler sorunun kaynağı olarak sömürgecilikten bahsetmişlerdir. Sömürgecilik teması ile alakalı öğrenci frekanslarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Sömürgecilik

Tema	Frekans	Öğrenci
Sömürgecilik	8	Ö8, Ö9, Ö26, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö38

Öğrencilere “Kanıt 1’e göre sizce İngiltere neden yeni yollar aramaya başlamıştır?” sorusu yöneltilmiştir. Ö36, “*Hammadde kaynakları*” cevabını verirken Ö33, “*Önemli su kaynağı var.*” Ö26, “*Petrol*”, Ö38 ise “*Sıcak denizler. Deniz yolu ile geliniyor ya hocam oradan.*” cevabını vermiştir. Ö33, Ö26, Ö36 ve Ö38’in verdikleri cevaplara bakıldığında kanıtları inceleyerek sorunun kaynağında dair yüzeysel bir çıkarımda bulundukları gözlemlenmiştir. Öğrenciler soruna dair çıkarımlarında değerlendirmelerde bulunmadıkları için analiz becerisinde zayıf kalmışlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda tarihsel soruna dair kendilerine verilen kanıtları analiz ettikleri ve Kudüs sorunun tarihsel arka planına dair yüzeysel de olsa çıkarımlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Sömürgecilik bağlamında bölgenin neden önemli olduğuna dair çıkarımlarının tarihsel sorunun temelini oluşturduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Eğitim

Tartışmalı konulara dair tarihsel sorunun arka planı olarak öğrenciler tarafından eğitim konusu belirtilmiştir. Eğitim temasına dair öğrenci frekanslarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Sorunun kaynağı olarak eğitim

Tema	Frekans	Öğrenci
Eğitim	4	Ö69, Ö72, Ö75, Ö76

“Sosyal hayatta ve çalışma hayatında kadın hakları sorunlarına” dair etkinlik olarak öğrencilerden TBMM’de bildiri sunmaları istenmiştir. Ö69 ve Ö72’nin etkinliği şu şekildedir:

Kız...Gosullarını...erken...yaşlarında...evlendirmek...onun...hayata...dair...
çocukluğunu...almak demektir...
kız...yaşlarında...kız...Gosullarını...evlendirmek...onun...baba...algınlığı...
denektir...
Bunun...en büyük...sebebi...eğitimsiz...toplum...ve ailesidir...

Ö69 ve Ö72, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesini kadın hakları sorunlarından biri olarak belirlemişlerdir. “Kız çocuklarını erken yaşta evlendirmek onun hayata dair çocukluğunu... almak demektir” söylemleri ile bireylerin yaşadığı sorunun duygu dünyasındaki etkisinden bahsetmişlerdir. Bu şekilde sorunu içselleştirip empati kurmaya çalıştıkları söylenebilir. Sorunun temel kaynağını ise “bunun en büyük sebebi eğitimsiz toplum ve ailesidir.” söyleminde belirtmişlerdir. Öğrenciler, toplumda var olan bu soruna dair farkındalığa sahip olup bu şekilde soruna dair çıkarım yaparak analizde bulunmuşlardır. Aynı zamanda topluma dair eleştiride bulunmuşlardır.

“Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” konusuna dair iki aşamalı bir etkinlik tasarlanmıştır. İlk aşamasında öğrenciler sorunu tanımlarken ikinci aşamasında ise kağıtlar değiştirilip ve diğer grubun ürettiği soruna dair bir başka grubun çözüm önerisinde bulunması istenmiştir. Ö75 ve Ö76’nın etkinlik örneği şu şekildedir:

Etkinliğin ilk aşaması:

- 1)Yaşadığınız köyde Türk ve Kürt vatandaşlar arasında yaşanan bir sorunu ele alınız.
- 2)Bu sorunun ne zamandan beri var olduğuna yer veriniz.
- 3)Soruna sebep olan maddelere yer veriniz.
- 4)Sorun size neler hissettiriyor veya düşündürüyor buna yer veriniz.
- 5)Sorunun günlük hayatınızı nasıl etkilediğine yer veriniz.

NOT: Her grup yazdığı sorunu başka bir gruba değiştirdikten sonra etkinliğin ikinci aşamasına geçebilir.

- 1)Ayrımcılık
2)Kendimizi bildiğimizden biri
3)1).İletişimsizlik
•Eğitim
•Aile Faktörü
•Kültür Faktörü
•Sevgisizlik

Ö75 ve Ö76, sosyal hayatta Türk ve Kürt vatandaşlar arasında yaşanan sorun olarak ayrımcılığı görürken soruna sebep olarak ise eğitim gibi faktörlerden bahsetmişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler sorunun arka planına dair açıklamalarda bulunmadıkları için yüzeysel bir çıkarım yaptıkları gözlemlenmiştir. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin süreç bileşeni olan tarihsel sorunu tanımlama basamağına dair öğrencilerin cevaplarından ve etkinliklerinden yola çıkılarak öğrencilerin tarihsel sorunların arka planına dair eğitim konusunda çıkarımda bulundukları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler tarafından belirlenen tartışmalı konular bağlamında öğrencilerin, verilen kanıtları inceledikleri gözlemlenmiştir. İncelemeleri sonucunda öğrencilerin her dört konuya

dair de sorunun arka planına dair tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin tamamlayıcısı olan çıkarımda bulunma, değerlendirme, empati kurma, analiz, eleştirel düşünme gibi becerilere dair gelişme göstermişlerdir. Bu bağlamda öğrenciler “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenine dair gelişme göstermişlerdir ve sorunu tanımlamışlardır.

Algısal Çerçeveleme

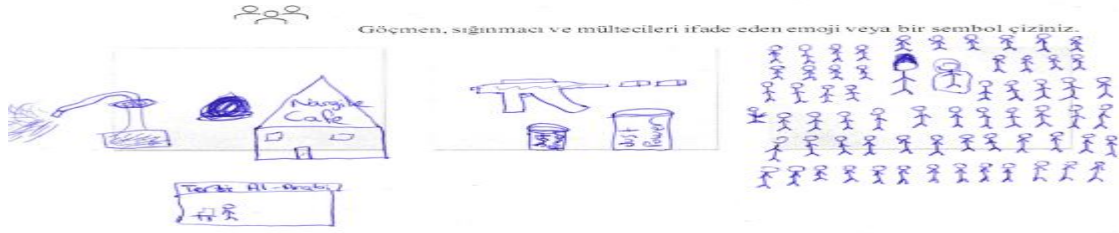
Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin süreç bileşeni olan tarihsel sorunu tanımlama basamağında öğrencilerin soruna taraf olan toplumlara, bireylere ya da olaylara dair algılarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin tarihsel sorunlara dair algılarına ve frekanslarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin algıları

Temalar	Frekans	Öğrenciler
Mülteci, Göçmen, Sığınmacı Algısı	17	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21
Toplumsal Cinsiyet Algısı	14	Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö56, Ö57, Ö58, Ö60, Ö61, Ö62, Ö66, Ö71
Farklı Kültürden Gelen Vatandaşlara Yönelik Algı	6	Ö73, Ö75, Ö79, Ö80, Ö82, Ö86
Filistinli Müslümanlara Yönelik Algı	5	Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö47
Yahudilere Yönelik Algı	3	Ö26, Ö36, Ö37

Öğrencilere mülteci sorunu bağlamında “Mülteci kavramı sosyal hayatta sizde herhangi bir sorunu çağırıştırıyor mu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Ö3 “*hocam milli içecekleri just power var. Hocam valla ayran niyetine su niyetine içiyorlar.*” cevabını verirken Ö9’da “*nargile içiyorlar hocam*” şeklinde cevap vermiştir. Ö3 ve Ö9’un cevaplarına bakıldığında sosyal hayatta mültecilere yönelik gözlemlerinden yola çıkarak toplumdaki yaşam şekilleri ve tüketim alışkanlıklarına dair rahatsızlıklarından bahsetmişlerdir. Öğrenciler gözlemleri neticesinde çıkarımda bulunmuşlardır. Bu bağlamda kalıp yargılar üretmek analiz becerisini kazanma kısmında zayıf kaldıkları görülürken kendilerini ifade etme becerisinde ise gelişim gösterdikleri söylenebilir. Aynı zamanda tarihsel sorunu tanımlarken konuya dair algılarının da etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Türkiye’de mülteci sorunu konusunda dair yapılan çalışma yaprağında öğrencilere ara etkinlik hazırlanmıştır. Verilen ara etkinlik “göçmen, sığınmacı ve mültecileri ifade eden emoji veya sembol çiziniz” şeklindedir. Yapılan ara etkinliğin sonucuna bakıldığında etkinliğe katılan öğrencilerin algılarının her üç kavram içinde aynı yönde olduğu ve onlarda olumsuz algıları yansıttığı görülmektedir. Ö3, Ö4, Ö5, Ö16’nın yaptığı ara etkinlik şu şekildedir:



Ö3, Ö4, Ö5 ve Ö16'nın göçmen, sığınmacı, mülteci kavramlarının zihin dünyalarındaki karşılıklarının aynı olduğu görülmektedir ve bulundukları bölge nedeniyle onlar için üç kavramına karşılığı da Suriyelilerdir. Yaptıkları etkinlikte Suriyeliler onlar için nargile içen, just power denilen enerji içeceği tüketen, terzi dükkanları olan ve çok fazla sayıda çocuğa sahip olan topluluktur. Öğrencilerin çizimlerine bakıldığında topluma dair gözlemlerde bulundukları ve gözlemlerinin ön yargılarını pekiştirdikleri söylenebilir. Öğrencilerde gözlemleri neticesinde oluşan olumsuz algıları, soruna dair yüzeysel analiz yapmalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda öğrenciler, analiz gibi beceriler yerine duygu ve düşüncelerini ifade edebilme becerisine dair gelişme göstermişlerdir.

Öğrenciler tarafından tartışmalı olarak görülen “sosyal hayatta ve çalışma hayatında kadın hakları sorunlarına” dair yapılan çalışma yaprağında öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları ortaya çıkmıştır. Öğrencilere cinsiyet rolleri ile ilgili “Siz bu görevler konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ö52 “*bence hocam kadının ve erkeğin görevleri bölgeye göre değişir. Örneğin Çorum’da eşim yemek yapıp evi temizlerken ben muhtemelen tarlada ya da ormanda olurum ama İstanbul’da olursak oradaki toplumun sosyal, kültürel, zihin yapısına göre olur. Yani daha medeni olursun.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö52’nin cevabına bakıldığında “*bence hocam kadının ve erkeğin görevleri bölgeye göre değişir...*” ifadesi ile toplumsal cinsiyet rollerine dair çıkarımda bulunmuştur. Aynı zamanda coğrafi faktörlere değinerek soruna dair “*toplumun sosyal, kültürel, zihin yapısına göre olur.*” ifadesi ile sorunu tanımlama basamağına dair toplumdaki sosyal kültürel yapıya dair farkındalığa sahip olduğu ve soruna dair değerlendirmelerde bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Ö52, algılarını oluştururken sosyal farkındalık ve analiz becerisinde gelişme göstermiştir.

Öğrencilere, toplumsal cinsiyet bağlamında kadın erkek eşitliği sorulmuştur. “Kadın-erkek eşitliği denilince aklınıza neler geliyor?” sorusuna Ö49, “*Hocam kadın erkek eşitliğinden ziyade toplumsal eşitlik ve adalete bakılmalı. Yani bir kesimde çocukların hepsi okula gayet güzel beslenmelerle okula gönderiliyorken ilkökul çocuklarından bahsediyorum. Bir kısmı olanla yetinmek zorunda kalıyorlar. Bu durumda şu devreye giriyor hocam eşitlik ne demek, adalet ne demek. Eşitliği herkes birbirine sağlayabilir ama şu var ki bizim yaşadıklarımız gelirlerimiz en basitinden boylarımız bile farklı. O yüzden eşitlikten ziyade adalet olmalı. Adalette de kadının erkeğin alana göre üstünlüğü sağlanmalı diye düşünmekteyim.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö49, kadın-erkek eşitliği bağlamında topluma dair analizde bulunmuştur. “*Yani bir kesimde çocukların hepsi okula gayet güzel beslenmelerle okula gönderiliyorken ilkökul çocuklarından bahsediyorum. Bir kısmı olanla yetinmek zorunda kalıyorlar...*” söylemi ile soruna dair eleştirel bir tavır aldığı görülmektedir. Toplumsal sorunlara dair “*O yüzden eşitlikten ziyade adalet olmalı.*” söylemi ile değerlendirmelerde bulunmuş ve aktif vatandaş olarak soruna dair katılım göstermektedir. Bu bağlamda öğrencinin değerlendirme, analiz, eleştirel düşünme

becerilerinde gelişme gösterdikleri söylenebilir. Aynı zamanda tarihsel sorunu tanımlarken sorunun arka planına dair çıkarımlarda bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğrenciler tarafından tartışmalı olarak görülen konulardan biri de “sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlardır.” Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel sorunu tanımlarken farklı kültürden gelenlere yönelik algılarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilere Kanıt 6’ya göre “Vatandaş Türkçe konuş kampanyasının içeriği nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö80, “*Hocam şimdi dil milletin aynasıdır. Burası da Türkiye Cumhuriyeti. Dışarıdan bir turist geldiğinde Kürtçe konuşulsa bunu yadırgayacaklar Türk devleti olarak görmeyecekler... sen illa orayı gezmek zorunda değilsin belki bir şey araştıracaksın belki toplumun yapısını araştıracaksın belki Türk tarihini araştıracaksın. O zaman Kürt biri ile tanıştın bir yadırgama başlıyor diyor ki burası Türkiye Cumhuriyeti değil mi?... Mesela Türk Kürt konusundan bağımsız bize Orta Doğu ülkesi olarak bakıyorlar. Neden Araplar fazla. Avrupa’nın algısı değişiyor. Neden değişmesin.*” cevabını vermiştir. Ö80’nin ifadelerine bakıldığında “*Dışarıdan bir turist geldiğinde Kürtçe konuşulsa bunu yadırgayacaklar...*” söylemi ile ön yargısını dile getirir. Aynı zamanda “*O zaman Kürt biri ile tanıştın bir yadırgama başlıyor diyor ki burası Türkiye Cumhuriyeti değil mi?*” söylemi ile bireysel algıların farkındalığına sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenci bireysel algılara dair değerlendirmelerde bulunarak analiz becerisinde gelişme göstermektedir. Aynı zamanda öğrencinin sorunu tanımlama aşamasında söylemlerini gerekçelendirdiği de gözlemlenmiştir.

Öğrenciler tarafından tartışmalı konu olarak görülen Kudüs sorununa dair sorunun tarafı olan Yahudilere yönelik, öğrencilerin olumsuz algıları bulunmaktadır. Öğrencilerden Kudüs sorunu bağlamında sorununa dair ülkeler adına bildiri yayımlamaları istenmiştir. Ö36 ve Ö37’nin etkinliği şu şekildedir:

VURUN: PALESTİN KATLİERİNE

ve Müslümanlar... Hristiyan, Yahudi, Ermeni ve Müslümanlar yaşarlar. Sağcı elemanlık ettilerim az da olsa varken İsrail Dev. kurulması ve zulmüyle beraber ilişkiler sadece sağcı...

Ö36 ve Ö37, bildiri için Filistin devletini seçmişlerdir. Söylemlerine bakıldığında “*İsrail Devleti’nin kurulması ve zulmüyle beraber ilişkiler...*” ifadeleriyle İsrail Devleti’ne dair ön yargılarının, algılarının şekillendirdiği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin kanıtları incelemesi sonucunda Hristiyan, Yahudi, Ermeni ve Müslümanlara dair değerlendirmelerde bulunarak analiz becerisine dair gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin Kudüs sorununda Yahudilere yönelik algılarının olumsuz yönde olduğu görülürken Filistinli Müslümanlara yönelik algılarının ise olumlu yönde olduğu gözlemlenmiştir. Ö42 ve Ö43’ün yaptığı etkinlik şu şekildedir:

Biz müslümanlar savaş yolları değil dostça yaklaşabiliriz

Ö42 ve Ö43, “Biz Müslümanız savaş yanlısı değil...” söylemleri ile Filistinli Müslümanlar ile özdeşim kurmaktadır. Öğrencilerde bulunan dini bağlılığın tutumlarını etkilediği gözlemlenmiştir.

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin süreç bileşeni olan tarihsel sorunu tanımlama basamağında öğrenciler tarihsel sorunu tanımlarken soruna taraf olan toplumlar, kişilere dair algılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin var olan bu algıları ise tarihsel sorunu tanımlama aşamasında etkili olduğu gözlemlenmiştir.

Sosyal Toplumsal Sorunlar

Tartışmalı konuların öğretiminde tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin katkısını ortaya çıkarabilmek için belirlenen tartışmalı konulara dair yapılan çalışma yapraklarında ve etkinliklerde öğrenciler, tarihsel sorunlara dair çıkarımlarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar ve etkinliklerine bakıldığında konular bağlamında sosyal toplumsal sorunlara dair söylemleri bulunmaktadır. Sosyal toplumsal sorunlara dair temalara ve öğrenci frekanslarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal toplumsal sorunlar

Temalar	Frekans	Öğrenciler
Şiddet	16	Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59, Ö60, Ö61, Ö63, Ö64, Ö66, Ö67
Ayrımcılık	16	Ö1, Ö3, Ö5, Ö15, Ö50, Ö52, Ö53, Ö65, Ö71, Ö73, Ö75, Ö76, Ö77, Ö82, Ö86, Ö94
Dışlanma (Toplumsal Bağlar)	4	Ö74, Ö79, Ö86, Ö96

Öğrencilerden “Kadın hakları sorunlarından birini seçip buna dair mecliste sunabileceğiniz bir önerge hazırlayınız.” etkinliğini yapmaları istenmiştir. Öğrenciler sosyal ve çalışma hayatında kadın hakları sorunlarına dair yaptıkları etkinlikte kadına şiddet konusunu sorun olarak belirlemişlerdir. Ö49, Ö63, Ö64 ve Ö67’nin yaptıkları etkinlik şu şekildedir:

Parti sembolü: 

T.B.M.M.
Parti ismi: Salkun parti
Tarih: 08.10.2024

TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞINA

Ülkemizde ki... sorun olaylardan sonra artık sessiz kalmayacağız. Sürekli olarak gündeme gelen... ve gerçekten bu... felaketten eden... kadına şiddet... hakkında... sürekli olarak... görmezden... gelen... protestolar... ve “Kadın hak ve özgürlükleri” hak etmiş... değer... görmesini... istiyoruz

Gereğini arz ederim.

Ö49, Ö63, Ö64 ve Ö67, kadına şiddeti toplumda devam eden bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin “artık sessiz kalmayacağız, sürekli olarak gündeme gelen....” ifadeleri

ile toplumda var olan şiddet konusunu gözlemledikleri ve “görmezden geline...” söylemleriyle toplumdaki uygulamalara yönelik eleştirel bir tavır aldıkları görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin aktif vatandaşlığın getirdiği bilinçli farkındalığa sahip olup hak ve hürriyetler için katılım göstermeye çalıştıkları söylenebilir. Bu aşamada ise analiz, eleştirel düşünme becerisinin gelişme gösterdiği gözlemlenmektedir. Aynı şekilde Ö50, Ö51 ve Ö54’te yaptıkları etkinlikte kadına şiddet konusunu seçmişlerdir. Yaptıkları etkinlik şu şekildedir:

Parti sembolü:

T.B.M.M.
Parti ismi: <u>KADER</u> Partisi
Tarih: <u>08.10.2024</u>

TÜRKİYE BÜYÜK MİLLET MECLİSİ BAŞKANLIĞINA

Ülkemizde kadına şiddet ve cinayetler her geçen gün artıyor. Bunda devletin, bizzat yasaya koyduğu bu durumda kadına şiddet uygulayan erkeklerin ve bunlara hala ceza vermeyip... şeklinde ifadeleri ile toplumsal soruna dair demokratik yurttaşlık becerisi bağlamında katılımcı yaklaşım sergileyip sorunu tanımlayarak soruna dair analiz ve eleştirel düşünme becerisinde gelişme göstermektedirler.

Gereğini arz ederim.

Ö50, Ö51 ve Ö54’ün söylemlerine bakıldığında soruna sebep olanlara yönelik eleştirel bir tavır aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin “...Bu durumda kadına şiddet uygulayan erkeklerin ve bunlara hala ceza vermeyip...” şeklinde ifadeleri ile toplumsal soruna dair demokratik yurttaşlık becerisi bağlamında katılımcı yaklaşım sergileyip sorunu tanımlayarak soruna dair analiz ve eleştirel düşünme becerisinde gelişme göstermektedirler.

Öğrenciler tarafından sorun olarak görülen bir diğer konu ise ayrımcılıktır. Öğrenciler, Türkiye’de mülteci sorununa dair ayrımcılık sorununu ön plana çıkarmışlardır. Öğrencilere, “Mülteci kavramı sosyal hayatta sizde herhangi bir sorunu çağırıyor mu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Örneğin, Ö1 “Hocam ekonomik anlamda onlara daha fazla ayrıcalık tanınıyor. Mesela Filistinli öğrencilere üniversitede bizden önce girmelerine izin veriyorlar. Sınavsız giriyorlar biz sınavlı giriyoruz. O zaman böyle bir ayrımcılık yaşıyoruz.” şeklinde cevap vermiştir. Ö1’in söylemine bakıldığında edindiği bilgi nedeniyle ayrımcılığa uğradığını düşünmekte ve bu bilginin Ö1’de nefret ve ön yargı duygularının ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir. Aynı zamanda soruna dair kıyaslamada bulunarak neden-sonuç ilişkisini kurmaya çalıştığı söylenebilir. Ö1, gözlem yoluyla çıkarımda bulunma becerisine dair gelişme gösterirken, soruna dair detaylı söylem üretmediği için analiz becerisinin zayıf kaldığı gözlemlenmiştir. Aynı şekilde Ö5 “hocam geçen hafta bankaya gittim bizim devletimiz bunlara bir tane kart vermiş ... Arapça şeyler yazıyordu üstünde de bizim devletimiz kendi milletine para filan vermiyor açlıktan ölüyor. Onlara veriyor.” şeklinde cevap vermiştir. Ö5, yaşadığı toplumda gözlemleri sonucunda ön yargıların oluştuğu görülmektedir. Ö5, gözleme dayalı çıkarımda bulunma becerisini geliştirirken neden-sonuç ilişkisi kurma, çok yönlü bakabilme gibi becerilerde gelişme gösterememiştir. Öğrencilerin bilgileri ve yaşamışlıkları tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisi bağlamında tarihsel sorunu tanımlamada etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğrenciler tarafından sorun olarak görülen bir diğer konu ise dışlanmadır. Öğrencilere “sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” bağlamında hazırlanan çalışma yaprağında “Vatandaş Türkçe Konuş Kampanyası sizce ülkede yaşayan farklı dil konuşan insanlar için herhangi bir sorun oluşturmuş olabilir mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında toplum tarafından dışlanma sorunu ortaya çıkmıştır. Ö86, “*Vatandaş mıyım diye düşünürdüm.*” cevabını verirken Ö96 ise “*Türk müyüm diye düşünürdüm. Türk değilsem giderdim.*” cevabını vermiştir. Ö86 ve Ö96’nın verdikleri cevaplara bakıldığında Kürt vatandaşlara dair dışlanma duygusu ile empati kurmaya çalıştıkları gözlemlenmiştir. Öğrenciler bu aşamada toplumda var olan soruna dair çıkarımda bulunma ve empati becerisinde gelişme gösterdikleri söylenebilir.

Genel olarak öğrencilerin verdikleri cevaplara ve etkinliklerine bakıldığında seçilen tartışmalı konuların ortaya çıkardığı sorunlar, sosyal toplumsal sorunlar teması altında toplanmıştır. Öğrencilerin, tartışmalı konular bağlamında tarihsel sorunu tanımlama noktasında başarılı oldukları gözlemlenmiştir.

Kültürel Entegrasyon Sorunları

Tarihsel sorunu tanımlama aşamasında öğrencilerin söylemlerinden yola çıkılarak tartışmalı konular ekseninde öğrencilere göre toplumda kültürel entegrasyon sorunlarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Entegrasyon farklı grupların birbirine uyum süreci olarak görülebilir. Kültürel Entegrasyon sorunlarına dair temalara ve öğrenci frekanslarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

Tablo 11. Kültürel entegrasyon sorunları

Temalar	Frekans	Öğrenci
Dil Sorunu	13	Ö11, Ö73, Ö75, Ö76, Ö78, Ö80, Ö82, Ö83, Ö84, Ö86, Ö87, Ö90, Ö97
Kültürel Çatışma	7	Ö12, Ö73, Ö75, Ö76, Ö78, Ö80, Ö97
Asimile Olma	2	Ö7, Ö79

Öğrencilerin “sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” konusuna dair verdikleri cevaplara bakıldığında dil bağlamında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Sosyal hayatta Türk ve Kürt vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar bağlamında öğrencilere “Sizce farklı dili konuşmanın ortaya çıkardığı sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö80 “*hocam şimdi bizim iş yerimizde on beş yirmi tane eleman çalışıyor. Bunların on tanesi Arap ben mesela iş yerinde Arapça konuşmayı yasakladım hocam çünkü mesela işi yapıyorlar yanlış hazırlıyorlar.... Dedim ki bu böyle olmaz Türkçe konuşun birbirimizi anlayalım. Bir yerden sonra şey olmaya başlıyor. Biz Türkçe konuşmayı bırakmaya başlıyorduk. Onlar konuşuyordu sadece.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö80’nin söylemine bakıldığında “*Arapça konuşmayı yasakladım çünkü iş yapıyorlar yanlış yapıyorlar...*” ifadesi ile toplumda yaşanan dil sorununa dair deneyimlerini gerekçelendirerek ifade etmiştir. Bu bağlamda öğrenci, yaşanan dil sorununa dair duygu ve düşüncelerini gerekçelendirerek ifade etme ve değerlendirme becerisinde gelişme gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin “Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” konusunda söylemlerine bakıldığında kültür çatışması sorunu ortaya çıkmaktadır. Sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlara dair “Kanıt 11’de yer alan kişiye göre akraba evliliği neden önemlidir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö73, “*Evet hocam çünkü Kürtçe konuştuklarında ne dediklerini anlamıyor. Bende şahit oldum ablam ablam. Hocam benim ablam Türk şu an yani biz Türk’üz ama ablam Kürtlere gitti hocam. Eşi Kürt. Gittiğinde hocam Kürtçe konuşuyorlar yanında ablamda o zaman hiçbir şey anlamıyor. O zaman da kavga oluyor hocam... Hocam benim eniştemin ailesi Malatya’da bayramdan bayrama görse bile yine sorun olabiliyor çünkü onlar Kürtçe konuşuyor biz Türkçe. Hem kültür çatışması oluyor hem de anlaşıyorlar. Mesela annesi hiç Türkçe bilmiyor hocam. Anladınız mı yani nasılsın dese bile farklı bir şey anlayabilir. O zaman da ablamda konuşamıyor...*” şeklinde cevap vermiştir. Ö73’ün cevabına bakıldığında “onlar Kürtçe konuşuyor biz Türkçe. Hem kültür çatışması oluyor hem de anlaşıyorlar...” deneyimlerinden yola çıkarak kültürel çatışmalara dair çıkarımda bulunduğu söylenebilir. Öğrenci ortaya çıkan soruna dair değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu bağlamda analiz becerisinde gelişme gösterdiği söylenebilir. Aynı zamanda tarihsel sorunu tanımladığı görülmektedir.

Öğrencilerin tartışmalı konular bağlamında cevaplarına bakıldığında asimile olma sorunu ortaya çıkmaktadır. Türk ve Kürt vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar bağlamında öğrencilere “Sizce farklı dili konuşmanın ortaya çıkardığı sorunlar var mıdır? Varsa nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö79, “*Mesela hocam ben okula gelmeden çalışıyorum iki tane Suriyeli vardı. Biri biliyordu biri hiç bilmiyordu. Ben artık Arapça söylemeye başlıyordum. Hamsin hamsin.*” şeklinde cevap vermiştir. Ö79’un söylemine bakıldığında toplumda yaşanan soruna dair farkındalığının olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda deneyimlerinden yola çıkarak soruna dair yorum becerisinde gelişme gösterdiği söylenebilir.

Öğrencilerin verdikleri cevaplara ve etkinliklere bakıldığında kültürel entegrasyon sorunu bağlamında dil sorunu, kültürel çatışma, asimile olma gibi sorunların toplumda var olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin tarihsel sorunu tanımlama basamağında öğrenciler inceledikleri kanıtlar, çevresel faktörler ve kendi inşa ettikleri bilgiler neticesinde sorunları tanımlamışlardır.

Öğrencilere Göre Belirlenen Tartışmalı Konulara Dair Diğer Sorunlar

Öğrenciler, tartışmalı konuların ortaya çıkardığı sorunlara dair kamu güvenliği sorunları, siyasi sorunlar, çevresel sorunlara dair tanımlamalarda bulunmuşlardır. Sorunlara dair temalara ve öğrenci frekanslarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12. Tarihsel sorunlar

Tema	Frekans	Öğrenci
Kamu Güvenliği Sorunları	7	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Siyasi Sorunlar	4	Ö26, Ö27, Ö35, Ö36
Çevresel Sorunlar	3	Ö1, Ö5, Ö6

Öğrencilerin “Türkiye’de mülteci sorununa” dair yöneltilen sorulara verdikleri cevaplara bakıldığında öğrenciler, ülkeye giren mültecilerin toplumda güvenlik sorunu oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilere mülteci sorunu bağlamında “Sığınmacı kavramı sosyal hayatta sizde herhangi bir sorunu çağrıştırıyor mu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Ö10, “*güvenlik sorunu*” cevabını verirken, Ö8, “*iç karışıklık*” cevabını vermiştir. Ö10 ve Ö8’in cevaplarına bakıldığında sığınmacıların -onlar için sığınmacı Suriyeliler olarak görülmekte-kamu güvenliğini bozdukları yönünde algılarının olduğu ifade edilebilir. Düşüncelerini ifade ederken olumsuz algıları ortaya çıkmıştır. Toplumsal sorunlara dair yüzeysel bir çıkarımda bulundukları gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin özellikle “İsrail ve Filistin arasında yaşanan Kudüs sorununa” dair söylemlerine bakıldığında siyasi sorunlardan bahsetmişlerdir. İsrail ve Filistin arasında yaşanan Kudüs sorununa dair öğrencilere “Yahudilerin ve Müslümanların kutsal kitaplarında Kudüs’e verilen önem sizce Yahudiler ve Filistinli Müslümanlar arasında siyasi ve sosyal alanlarda herhangi bir sorun yaşanmasına etkisi nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Ö26’da “*hocam Yahudileri ele geçirmeye çalışıyor. Filistinlilerde yani Müslümanlar da elindeki bu önemli yeri kaybetmek istemez. Şey oluyor aslında hocam cihat savaşı dediğiniz yapılan savaş gibi oluyor aslında.*” cevabını vermiştir. Ö26’nın verdiği cevaba bakıldığında her iki devletin amacına dair çıkarımda bulunmuştur. Aynı zamanda “*...cihat savaşı dediğiniz yapılan savaş gibi oluyor aslında.*” ifadesi ile iki devletin amaçlarının ortaya çıkardığı sonuçlara dair değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu bağlamda öğrencinin çıkarımda bulunma, değerlendirme ve analiz becerisinde gelişme gösterdiği söylenebilir.

Öğrenciler ile yapılan “Türkiye’de mülteci sorunu” konusuna dair yöneltilen sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında mültecilerin çevre kirliliğine sebep olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilere “Mülteci kavramı sosyal hayatta sizde herhangi bir sorunu çağrıştırıyor mu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Ö5, “*hocam Suriyeliler...bunlar mesela dükkân açıyor ya terzi dükkânı filan onların pisliklerini yere atıyorlar o da çevre kirliliği.*” cevabını vermiştir. Ö5, mültecilere dair yaşadığı bölgede çevrelerinde gördükleri bağlamında çıkarımda bulunmuştur. Öğrenci bu bağlamda gözlemleri neticesinde çıkarımda bulunma becerisinde gelişme gösterirken soruna çoklu bakış açısı ile bakamadığı için analiz kısmında zayıf kaldığı söylenebilir.

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel sorunu belirleme” bütünlüklük becerisine ait “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşeninde, öğrencilerin tartışmalı konulara ilişkin sorunları kendi algılarına göre tanımladıkları görülmektedir. Öğrenciler, belirtilen tartışmalı konuların tarihsel arka planına dair söylemler üretmişlerdir. Toplumsal normlar, savaş, dini faktörler, eğitim, sömürgecilik, siyasi ve ideolojik yaklaşımlar gibi sorunun arka planına dair çıkarımda bulunmuşlardır. Öğrencilerin tarihsel sorunlara dair algılarının, farklı olduğu ve bu algıların sorunu tanımlamada etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, belirlenen tartışmalı konuların ortaya çıkardığı sorunları; sosyal ve toplumsal sorunlar, kültürel entegrasyon sorunları, siyasi sorunlar, kamu güvenliği sorunları ve çevresel sorunlar olarak tanımlamışlardır. Hazırlanan çalışma yapıları ve etkinlikler bağlamında öğrencilerin söylemleri incelendiğinde tarihsel sorunu tanımladıkları ve tartışmalı konuların tarihsel sorunu tanımlamaya katkısının olduğu sonucuna varılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışma grubunda 97 öğrencinin olduğu araştırmanın sonucunda, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel sorunu belirleme” bütünleşik becerisinin “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenine dair tartışmalı konular bağlamında hazırlanan çalışma yapraklarına 83 öğrencinin katılım gösterdiği ve tarihsel sorunu tanımlayarak sorunu belirleme becerisini kazandıkları ortaya çıkmıştır. 14 öğrencinin ise sürece katılmayarak tarihsel sorunu belirleme becerisini kazanamadıkları gözlemlenmiştir.

Öğrenciler sürecin başında “Türkiye’de mülteci sorunu”, “İsrail ve Filistin arasında yaşanan Kudüs sorunu”, “sosyal hayatta ve çalışma hayatında kadın hakları sorunları” ve “sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” gibi tartışmalı konuları seçmişlerdir. Öğrenciler tarafından seçilen tartışmalı konulara bakıldığında, QCA tarafından hazırlanan “Education for citizenship and the teaching of democracy in schools, (1998) (Okullarda vatandaşlık ve demokrasi eğitimi)” adlı çalışmada bahsedildiği gibi sabit görüşlerin olmadığı, çelişkili açıklamaların ve farklı çözümlerin olduğu konuları kapsamaktadır. Aynı zamanda Stradling (1984) çalışmasında, okulda öğretmenlerin; nükleer silahlar, ırkçılık, ırk ilişkileri, işsizlik yoksulluk, politik eylemler gibi konularla sınıf içinde ve dışında sıkça karşılaştıklarından bahsetmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin seçtikleri konuların sınıf içinde ve dışında sıklıkla tartışılan, gündemde yer alan ve sosyal çevrelerinde karşılaştıkları konulardan oluştuğu görülmektedir.

Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenine dair öğrenciler ilk olarak sorunların tarihsel arka planına dair söylemler üretmişlerdir. Öğrencilere göre “Türkiye’de mülteci sorunu”, “İsrail ve Filistin arasında yaşanan Kudüs sorunu”, “sosyal hayatta ve çalışma hayatında kadın hakları sorunları” ve “sosyal hayatta Türk ve Kürt kökenli vatandaşlar arasında yaşanan sorunlar” başlıklı konuların tarihsel arka planında; toplumsal normlar, dini faktörler, savaş, eğitim, siyasi ve ideolojik yaklaşımlar, sömürgecilik unsurları yer almaktadır. Öğrenciler bu konulara dair söylemler üretirken tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini oluşturan alt becerilere dair kazanımlar elde etmişlerdir. Sorunu tanımlama aşamasının ilk basamağı olan tarihsel sorunun arka planını oluşturma kısmında Hicks (1991) ve Low-Beer’in (1999) bahsettikleri gibi öğrenciler yeni bilgilerle karşılaştıklarında önceki bilgileriyle kıyaslamalar yaparak çıkarımda bulundukları sonucu ortaya çıkıştır.

Öğrencilere tartışmalı konular bağlamında farklı bakış açılarını içeren kanıtlar sunulmuştur ve bu kanıtlara tarihsel sorunu tanımlama basamağına dair sorular yöneltilmiştir. Öğrenciler, tartışmalı konular bağlamında tarihsel sorunların arka planını ortaya çıkarırken kanıtları analiz ettikleri, sorguladıkları ve kanıtlar arasında bağlantı kurarak çıkarımlarda bulundukları gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Hicks, Doolittle ve Ewing’in (2004) yaptıkları SCIM-C (Özetleme-Bağlamsallaştırma-Çıkarım Yapma-İzleme ve Doğrulama) modeli ile yapılan çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Tarihsel sorunun arka planını belirlerken öğrenciler, toplumsal normlara dair SCIM-C’nin bağlamsallaştırma aşamasında kanıt yorumlarken dönemin şartlarına göre yorumlama becerisini kazanmışlardır. Bunun yanında tarihsel sorunu tanımlama aşamasında öğrenciler, sürecin başında kanıtlara dair yüzeysel çıkarımlarda bulunurken sürecin sonuna doğru çıkarımlarını gerekçelendirdikleri sonucu ortaya çıkıştır.

Yapılan bu çalışmada öğrenciler, tarihsel sorunu tanımlarken tarihsel sorunların arka planına, bahsedilen tartışmalı konuların ortaya çıkardıkları sonuçlara (kültürel entegrasyon sorunları, sosyal toplumsal sorunlar, kamu güvenliği, siyasi, çevresel, ekonomik sorunlar) dair verilen kanıtlar arasında bağlantı kurma becerisini kazandıkları sonucu ortaya çıkıştır.

Şahin'in (2021) kanıt temelli tarih öğrenme yöntemine ilişkin çalışmasında, verilen kanıtlar aracılığıyla öğrencilerin geçmişteki insanların nasıl hissettiklerine dair anlayış geliştirdikleri ve tarihsel bağlama uygun olarak değerlendirme becerilerini kazandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kanıtlar üzerinde benzerlik ve farklılıkları belirleme, kaynakları karşılaştırarak analiz edebilme becerilerinde gelişme gösterdikleri görülmüştür ve bu bağlamda Şahin'in yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Öğrenciler, kadın hakları sorunlarına dair verilen kanıtlar üzerinden geçmiş ve günümüz hakkında çıkarımda bulunarak sorunu tanımlamışlardır. Var olan sorunu analiz ederek, toplumsal normlar bağlamında kalıplaşmış yargılar, gelenek-görenekler, cinsiyetçi rollere dair değerlendirme yaptıkları ve bu bağlamda yorum ve analiz becerisinde gelişme gösterdikleri gözlemlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde, Karaaslan Bolat'ın (2025) tartışmalı konulara ilişkin çalışmasında, öğrencilerin kendi seçtikleri kadın-dini yaşam gibi konuları tarihsel-toplumsal bağlamda ele alarak toplumsal cinsiyet rollerine dair tarihsel algıları sorguladıkları ve bu rollerin zaman içinde dönüşümlerini değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, tarihsel sorunun arka planına dair çıkarımda bulunurken Paul'un (2019) ifadesiyle genelleyici ve sentezleyici çıkarımlar yapmışlardır. Sürecin başında tarihsel soruna dair genelleyici çıkarımlarda bulunan öğrencilerin sürecin sonuna doğru sentezleyici çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin, tarihsel sorunu tanımlama aşamasında verilen kanıtlar aracılığıyla sınıf içerisinde yaşanan etkileşim neticesinde toplumda var olan toplumsal cinsiyet rollerine, sosyal toplumsal sorunlara dair çok yönlü düşünerek eleştirel düşünme becerisinde gelişme gösterdikleri sonucuna varılmıştır. Tarihsel sorunu tanımlama süreç bileşenine dair kanıtlara yöneltilen soruların öğrencilerin sorunu tanımlamalarında ve sorgulamalarına etkili olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Paul ve Elder'in (2019) "öğrencilerin etkili ve üretken olması için daha fazla soru ile karşılaşmaları gerektiği ve bu şekilde öğrencilerin sorgulama becerisi ve doğal olarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği" yönündeki ifadesi, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Kabapınar ve Yetiş'in (2019) öğretmen ve öğrencilerle yaptıkları kanıt temelli öğrenmeye ilişkin eylem araştırmasında, bu yöntemin mukayese yapma, karar verme, perspektif kazanma, bilgiler arası ilişki kurma, sentez yapma, yorum yapma, empati kurma gibi becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Sorunu tanımlama aşamasının ikinci kısmını ise algısal çerçeveleme oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde ve sonrasında yapılan etkinliklerde öğrencilerin sorunu tanımlama aşamasında algılarının etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle mültecilere ve farklı kültürden gelen vatandaşlara yönelik öğrencilerin sorunları tanımlarken ön yargılarının olduğu fark edilmiştir ve bu algıların sorunun tanımlanmasında etkili olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler tarafından mültecilerin yaşam tarzlarına dair ön yargılar; Türk-Kürt vatandaşlar arasında yaşanan sorun bağlamında özellikle dil ön yargısı ön plana çıkmıştır. Öğrenciler bu aşamada düşüncelerini ifade etme becerisini kazanmışlardır fakat yargılayıcı bir dil kullandıkları gözlemlenmiştir. Sürecin başında mültecilere ve Kürt vatandaşlara yönelik farklı bakış açılarını içeren kaynaklar verilmesine rağmen çok boyutlu düşünemedikleri nefret dilini ve ön yargılarını devam ettirdikleri gözlemlenmiştir. Tribukait'in (2021) çalışmasında, tartışmalı ve hassas konuların ders içerisinde konuşulmasıyla öğrencilerin bahsedilen konulara dair ön yargılarının olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada öğrenciler tarafından tartışmalı konulara

dair üç tür öğrenci ön yargısının olduğu belirtilmiştir. Bunlar; milliyetçilik, yabancı düşmanlığı ve antisemitizmdir. Bu bağlamda yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlikler göstermektedir.

Öğrencilerin tarihsel sorunlara dair var olan olumsuz algılarının, ön yargılarının sorunu analiz etme ve tanımlama kısmında etkili olduğu sonucuna Pala'nın (2020) yaptığı çalışmada da rastlanmıştır. Pala'nın (2020) tartışmalı konulara dair yaptığı eylem araştırmasında öğrencilerin sığınmacılara/mültecilere ve göç sorununa yaklaşımları “ön yargılı”, “empatik”, “sağduyulu” ve “kayıtsız/duyarsız” olarak bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada tartışma boyunca öğrencilerin göçmen karşıtı söylemler ürettikleri gözlemlenmiştir.

Tarihsel sorunu tanımlama aşamasında öğrenciler tarafından belirtilen kültürel entegrasyon sorunlarında öğrenciler, topluma dair gözlemlerde bulunarak çıkarımda bulunmuşlardır. Aynı zamanda mültecilere ve Kürt vatandaşlara yönelik düşüncelerini ifade ederken yargı dilini kullanmaya devam ettikleri gözlemlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tarihsel sorunlara dair var olan algılarının tarihsel sorunu tanımlama, sorunu analiz etme kısmında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Prutzman ve Judith'ın da (1997) ifade ettiği gibi herkes birbirine bir miktar ön yargıya sahiptir. Sorunu tanımlamada bireylerin ön yargılarının farkına varması ve bunu incelemesi önemlidir. Ön yargıya etkili bir şekilde yanıt vermek için iş birliği, iletişim, onaylama, problem çözme ve çatışma çözme becerilerinin tümüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Prutzman ve Judith'ın ifadeleri yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Genel olarak, öğrencilerin tarihsel sorunu tanımlama aşamasındaki söylemleri ve etkinlik çıktıları incelendiğinde, tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin “tarihsel bir sorunu tanımlamak” süreç bileşenini kazandıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

Öneriler

Araştırmacının ortaya koyduğu bulgular bağlamında MEB, araştırmacılar ve öğretmenlere yönelik öneriler sıralanmıştır.

MEB'e Yönelik Öneriler

- Tarih öğretim programında (MEB, 2024) sosyal bilimler alan becerileri başlığı altında yer verilen tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için farklı tarihsel kanıtların yer aldığı içerikler geliştirilmelidir.
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için, farklı tarihsel kanıtların yer aldığı içeriklerde öğrencilerin aktif katılımını ve sorgulama süreçlerini destekleyen etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinlikler, buluş yoluyla öğrenme modeline uygun olmalıdır.
- Tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için tarihsel sorunlara dair çözüm aşmasında sosyal etkileşimi artırmaya yönelik iş birlikçi öğrenme modeline uygun içerikler ve etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Öğrencilerde tarihsel empati, hoşgörü, saygı temelli tartışma kültürünü oluşturabilmek için duygusal farkındalık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesini sağlayan etkinlikler tasarlanmalıdır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler, tartışmalı konuların öğretiminde öğrencilerin tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisini geliştirebileceği sorgulamaya dayalı öğrenme ortamları oluşturmalarıdır. Bu tür öğrenme ortamlarında öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli ve destekleyici sınıf iklimi oluşturulmalıdır.

- Tartışmalı konular bağlamında öğrencilerin bir olay ya da güncel konuya farklı bakış açılarından yaklaşabilmelerini sağlamak için öğretmenler tarafından farklı kanıtlar sunulmalıdır ve bu kanıtlara yönelik tarihsel sorun analizi ve karar verme becerisinin süreç bileşenlerine dair sorular sorulmalıdır.
- Sınıf ortamında tartışmalı konuların konuşulmasını sağlamak için öğretmenler, derslerini etkileşimli ve öğrenci merkezli yapmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada öğrencilerin seçimi ile uygulanan tartışmalı konuların dışında başka tartışmalı konulara dair materyaller tasarlanarak, uygulamalar yapılabilir.
- Tarih dersinde kullanılabilecek olan sosyal bilimler alan becerilerine dair tartışmalı konular bağlamında yeni çalışmalar yapılarak alana katkı sağlanmalıdır.
- Yapılan bu araştırmada öğrencilerin önyargıları nedeniyle tarihsel sorunlara taraf olanlara dair empati kurmada zorlandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğrencilerde tartışmalı konular üzerinden tarihsel empati becerisinin gelişmesini sağlamak için farklı materyaller hazırlanarak eylem araştırması tasarlanabilir.

Çıkar Çatışması: Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Yazar Katkı Beyanı: Araştırmacılar %50, %50 olarak çalışmaya katkıda bulunmuşlardır.

Araştırma Yayın Etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş olup; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

- Arslan, İ. E. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların öğretimi ile ilgili öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aynuz, A. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik algı, tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Bailey, C. (1971). Rationality, democracy and the neutral teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68–76. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764710010203>
- Baki Pala, Ç. (2020). *Tartışmalı ve hassas konuların sosyal bilgiler öğretimi bağlamında incelenmesi: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi.] Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bolat, B. K. (2025). *Ortaokul sosyal bilgiler dersinde tartışmalı konuların ters yüz öğrenme modeliyle öğretiminde kanıta dayalı sorgulama ve araştırma becerisinin geliştirilmesi: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bronner, R. (1993). Decision-Making in Complex Situations-Results of German Empirical Studies. *Management International Review*, 33(1), 7-25.
- Carr, E. H. (2009). *Tarih nedir?* (11. Baskı). M. G. Gürtürk, (Çev.), İletişim Yayınları.
- Costello, P. J. M. (2007). *Action research*. London: Continuum.

- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3.baskı). California: SAGE Publications.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretime ilişkin düşüncelerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial issues and the curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37–44. DOI: <https://doi.org/10.1080/0022027810130105>
- Demircioğlu, İ.H. (2015). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Dick, B. (2002). *Action research: Action and research* [Çevrimiçi makale]. <http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*. Nobel Yayın.
- Dilek, D. ve Alabaş, R. (2019). Tarihsel imgelem. İçinde M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir* (s. 144–151). Yeni İnsan Yayınları.
- Eulie, J. (1966). Controversial issues and the social studies. *The Clearing House*, 40(2), 89–91.
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve bireysel kimlik: Geç modern çağda benlik ve toplum* (Ü. Tatlıcan, Çev.). Say Yayınları.
- Gülfidangil, U. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde sorun çözme becerilerinin gelişimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günel, H. (2016). *Tarih öğretmenlerinin tartışmalı ve hassas konulara yaklaşımları (Erzurum örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 1–50). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gulbenkian Komisyonu. (2014). *Sosyal bilimleri açın: Sosyal bilimlerin yeniden yapılanması üzerine rapor* (10. Baskı; Ş. Tekeli, Çev.), Metis Yayıncılık.
- Harren, A.V. (1979). A Model of Career Decision Making for College Students (4. basım). *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harwood, A. M. Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. *ERIC Development Team*, ED327453, 1-8.
- Hess, D. E., ve McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hicks, N. L. (1991). Expenditure reductions in developing countries revisited. *Journal of International Development*, 3(1), 29–37. <https://doi.org/10.1002/jid.4010030103>
- Hicks, D., Doolittle, P. E., ve Ewing, E. T. (2004). The SCIM-C strategy: Expert historians, historical inquiry, and multimedia. *Social Education*, 68(3), 221–225.
- Iggers, G. G. (2000). *Yirminci yüzyılda tarih yazımı: Bilimsel nesnellikten postmodernizme*. G. Ç. Güven, (Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Jenkins, K. (1991). *Tarihi yeniden düşünmek*. Dost Kitabevi.
- Kabapınar, Y., ve Yetiş, A. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin “kanıt temelli tarih öğretimi”ne ilişkin görüşleri: Bir durum saptaması. *Turkish History Education Journal*, 8(1), 231–262. <https://doi.org/10.17497/tuhed.555574>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. London: Springer.

- Kırbağ, O. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika konularına yönelik eğilim düzeyleri ile tartışmalı konulara yönelik tutumlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koldaş, M. (2018). *Türkiye'de tarih derslerinde tartışmalı konuların sunumunun incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Low-Beer, A. (1999). *Teaching controversial and sensitive issues in history education for secondary schools: Report* (Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 19–20 November 1999). Council of Europe.
- Liotard, J.-F. (1997). *Postmodern durum: Bilgi üzerine bir rapor*. (A. Çiğdem, Çev.). Vadi Yayınları.
- Macit, M. H., ve İplikçi, A. (2019). *Tarih felsefesi* (3. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2007). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Ortaöğretim tarih dersi (9, 10 ve 11. sınıflar) öğretim programı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı: Ortak metin*.
- Miralles, P. ve Javier Ibagón N. (2022). Historical Thinking and Controversial Issues in Social Studies Education. Delfin Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching* içinde (s.65-80). Springer.
- National Council for the Social Studies. (2010). Academic freedom and the social studies teacher. *Social Education*, 74(6), 334–335.
- Oxfam GB. (2006). *Global programme learning report 2006: A review of evaluations and assessments of Oxfam GB's programme work*.
- Öztürk, D. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüş ve uygulamaları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özudoğru, G. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pamuk, A. (2014). *Kimlik ve Tarih: Kimliğin İnşasında Tarihin Kullanımı*, Yeni İnsan Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir,) (2. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Paul, R., ve Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (8.bas.). Foundation for Critical Thinking.
- Paul, H. (2019). *Tarih teorisi* (B. Helvacıoğlu, Çev.). Yeni İnsan Yayınevi.
- Peck, C.L. (2018). National, Ethnic, and Indigenous Identities and Perspectives in History Education.
- Peker, G. (2024). *Sosyal bilgiler eğitiminde tartışmalı konuların incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Prutzman, P., ve Johnson, J. (1997). Bias awareness and multiple perspectives: Essential aspects of conflict resolution. *Theory Into Practice*, 36(1), 26–31.
- Qualifications and Curriculum Authority (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Qualifications and Curriculum Authority.
- Seeds for Change Kooperatifi. (2022). *Konsensüs: Aktivistler, kooperatifler ve topluluklar için iş birliği karar verme*. (Z. Yıldırım, Çev.). Yeni İnsan Yayınevi.

- Seçgin, F. (2009). *Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Stradling, R. (1984). The teaching of controversial issues: An evaluation. *Educational Review*, 36(2), 121–129. <https://doi.org/10.1080/0013191840360202>
- Stringer, E. T. (2007). *Action research*. (3. baskı). Sage Publications.
- Şahin, E. (2021). *Kanıt temelli tarih öğretiminde öğrencilerin kanıt kullanma becerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şekerci, A. E. (2016). Aydınlanma ve bilim: Bilimsel zihnin yeniden inşası ve dönüşümü. Ö. Bozkurt (Ed.), *Bilim tarihi ve felsefesi: Tarih ve problemler içinde* (s. 353–372). Pegem Akademi.
- Şimşek, A., ve Pamuk, A. (2019). Tarih yazıcılığının dünü, bugünü ve yarını üzerine kısa bir bakış. (2.baskı). İçinde M. Safran (Ed.), *Tarih Nasıl Öğretilir? Tarih Öğretmenleri İçin Özel Öğretim Yöntemleri* (s. 23–28). Yeni İnsan Yayınevi.
- Tatar, Ş. (2019). *İhmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların ilk ve ortaokul öğretim programları bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tribukait, M. (2021). Students’ prejudice as a teaching challenge: How European history educators deal with controversial and sensitive issues in a climate of political polarization. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 540–569. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1947426>
- Tuncer, H. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UCLA Public History Initiative. (t.y.). *Standard 5: Historical issues—Analysis and decision-making*. National Center for History in the Schools.
- White, H. (2014). *Metahistory: The historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.
- Yazıcı, F. (2015). *Azınlık okullarında tarih eğitimi ve çokkültürlülük*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Yelkenci, Ö. F. (2019). *Tarih öğretiminde öğrencilere yaratıcı tarihsel düşünme becerisinin kazandırılması: Bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, B. (2020). Yapılandırmacılık. İçinde Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler* (8. baskı, s. 41–68). Pegem Akademi.
- Yücel, A. G. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme düzeylerinin gelişiminde tartışmalı konuların etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Fakülte–okul iş birliği kılavuzu (Öğretmen Eğitimi Dizisi; Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi)*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.

Extended Summary

Purpose

From 2007 to 2024, history curricula have aimed to enable students to construct their own knowledge as “little historians” and to develop thinking skills throughout this process. In this context, controversial issues play an important role in achieving the objectives of the curriculum. One of these skills is historical problem analysis and decision-making. The aim of this study is to reveal the contribution of controversial issues to the process of “defining a historical problem” within the scope of historical problem analysis and decision-making skills through worksheets and activities conducted with students in the classroom. Students’

perceptions of controversial issues were identified. Throughout the process, evidence reflecting different perspectives was presented in order to enable students to define the historical problem.

Method

In this study, the contribution of controversial issues in history lessons to historical problem analysis and decision-making skills was examined through worksheets and activities implemented in the classroom environment. A qualitative research method and action research, which is a design within qualitative research, were preferred for the observation process, as action research enables the development and implementation of content related to controversial issues in the classroom and allows for detailed observation of students throughout the process. Stringer's "look, think, act" model was employed, and the research was conducted in accordance with these stages. In the first stage, a needs analysis was carried out by reviewing the literature and history textbooks, through which controversial issues were identified and categorized into four groups: religious, cultural, political, and national identity. An online questionnaire on controversial issues was prepared and administered to 12th-grade students and history teachers, and worksheets were developed based on the controversial issues selected by the students. During the preparation of the worksheets, an evidence-based history teaching approach was adopted, and questions were directed toward the evidence included in the worksheets within the context of the process component of "defining a historical problem" in historical problem analysis and decision-making skills. The worksheets were implemented with 12th-grade students, and during the data collection process, worksheets, audio recordings, and student products were used. The data were coded using MAXQDA 24 software, and content analysis and descriptive analysis were employed to analyze the data.

Results

In this study, the controversial issues selected by the students were "women's rights problems in social and working life," "the refugee problem in Turkey," "the problem of Jerusalem, which is considered a holy site between Israel and Palestine (Jews and Muslims)," and "problems between Turkish and Kurdish citizens in social life." A total of 97 students participated in the study. The results revealed that 83 students participated in the worksheets prepared in the context of controversial issues related to the process component of "defining a historical problem," which is part of the integrated skill of "identifying a historical problem" within historical problem analysis and decision-making skills, and that these students acquired the ability to identify the problem by defining the historical problem. It was observed that 14 students did not participate in the process and were unable to acquire the skill of identifying a historical problem. Student discourses and activities related to the stage of defining a historical problem, which is the first process component of historical problem analysis and decision-making skills, were analyzed. Based on the students' responses, the following themes emerged: the background of the historical problem, perceptual framing, social and societal problems, cultural integration problems, public security problems, political problems, and environmental problems.

Conclusion and implications

An examination of the students' responses revealed that, within the context of controversial issues, students developed skills such as analyzing the background of historical problems and making inferences based on evidence as part of the process component of defining a historical problem within historical problem analysis and decision-making skills. In this context, students defined historical problems by making inferences related to underlying factors such as social norms, war, religious factors, political and ideological approaches, colonialism, and education. It was found that students' perceptions played a significant role in defining

historical problems within the context of controversial issues. In addition, students defined historical problems by referring to societal issues such as violence, exclusion, discrimination, language barriers, assimilation, and cultural conflict. Furthermore, students developed skills such as interpreting evidence, analysis, inference, empathy, and critical thinking while defining historical problems. At the end of the study, it was concluded that controversial issues were effective in enabling students to acquire the process component of “defining a historical problem” within historical problem analysis and decision-making skills. In this respect, the present study provides an example of how historical problem analysis and decision-making skills can be fostered among students.