

**İHMAL EDİLEN EĞİTİM PROGRAMINDA
TARTIŞMALI KONULARIN İLK VE
ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARI
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Doktora Tezi

Şefika TATAR

Eskişehir 2018

**İHMAL EDİLEN EĞİTİM PROGRAMINDA TARTIŞMALI KONULARIN İLK
VE ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Şefika TATAR

DOKTORA TEZİ

**Eğitim Programları ve Öğretim Programı / Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2019**

Bu tez çalışması BAP Komisyonunca kabul edilen 1606E542 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Şefika TATAR'ın "İhmal Edilen Eğitim Programında Tartışmalı Konuların İlk ve Ortaokul Öğretim Programları Bağlamında İncelenmesi" başlıklı tezi 07.12.2018 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Üye : Prof.Dr. Ali ERSOY

Üye : Doç.Dr. Hanife AKAR

Üye : Doç.Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU

Prof.Dr. Handan DEVECİ

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdür

Vekili

ÖZET

İHMAL EDİLEN EĞİTİM PROGRAMINDA TARTIŞMALI KONULARIN İLK VE ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARI BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Şefika TATAR

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2019

Danışman: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL

Bu araştırmada eğitimin paydaşlarından olan öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşlerine dayalı olarak, Türkiye’deki tartışmalı konuların belirlenmesi ve ilk-ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konular bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel modelde genel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili merkez ilk ve ortaokullarında görev yapan sınıf, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilimleri, matematik ve İngilizce alanlarından olmak üzere yirmi altı öğretmen; üniversitelerin eğitim bilimleri, matematik ve fen bilimleri, Türkçe ve sosyal bilimler, temel eğitim, yabancı diller ve güzel sanatlar eğitimi anabilim dallarında eğitim vermekte olan iki yüz elli öğretim elemanı ve beş eğitim sendikasının temsilcilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri öğretmenlerden yarıyapılandırılmış görüşmeler; öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinden açık uçlu anketler yoluyla toplanmıştır. Ayrıca, ilk ve ortaokullarda okutulan zorunlu derslerin öğretim programları doküman incelemesi yoluyla incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen tüm verilerin analizinde tümevarımsal analiz; yarıyapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye’de tartışmalı konular belirlenmiş ancak bu tartışmalı konuların ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarının amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında ihmal edilen eğitim programı kapsamında kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Tartışmalı konular, Eğitim programı türleri, İhmal edilen eğitim programı, Genel nitel araştırma.

ABSTRACT

THE INVESTIGATION OF THE CONTROVERSIAL ISSUES IN THE NULL CURRICULUM IN THE CONTEXT OF ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL CURRICULA

Şefika TATAR

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2019

Supervisor: Prof. Dr. Oktay Cem ADIGUZEL

This study aims to identify the controversial issues in Turkey based on the views of some of education stakeholders such as teachers, instructors and delegates of education unions; and analyze the curricula of elementary education in the context of those controversial issues. The research design of the study is basic qualitative research which is one of the descriptive research models. The participants of the study were twenty six class, religious culture and ethics, Turkish, science, maths and English teachers who taught in public elementary and secondary schools in the center of Eskişehir in 2016-2017 school year; two hundred and fifty instructors from the departments of universities' educational sciences, maths and science, Turkish and social sciences, primary education, foreign languages and fine arts; and the delegates of five education unions. The data were collected through semi-structured interviews with teachers and open ended questionnaires with instructors and the delegates of education unions. Besides, the curricula of compulsory courses in elementary education were analyzed through document analysis. Inductive analysis method was used to analyse all the data collected through research and content analysis was used to analyze the semi-structured interviews. The study revealed that the controversial issues which were identified by the help of education stakeholders were covered at the least within the aim, content and instruction components of curricula of compulsory courses in elementary education, in other words it was null curriculum.

Keywords: Controversial issues, Curriculum types, Null curriculum, Basic qualitative research.

TEŞEKKÜR

Öncelikle doktora eğitimimin tez sürecinde, fikirlerine ihtiyacım olduğu her anda yoluma ışık tutarak beni aydınlatan, sürekli desteğini yanımda hissettiğim ve araştırmanın başından sonuna kadar araştırmaya büyük katkılar sağlayan değerli danışman hocam Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e çok teşekkür ederim.

Doktora tez sürecimin başından sonuna kadar tez izleme komitelerinde yanımda olup hem değerli görüşleriyle hem de yapıcı önerileriyle bana destek veren değerli hocalarım Prof. Dr. Ali ERSOY ve Dr. Öğretim Üyesi Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Tezimin savunma jürisinde bulunmayı kabul edip yapıcı önerileriyle tezimin daha iyi olması için katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Hanife AKAR ve Doç. Dr. Nihal TUNCA GÜÇLÜ'ye teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez sürecimin her aşamasında desteğini yanımda hissettiğim değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Derya ATİK KARA'ya teşekkür ederim.

Doktora tez süreci gibi uzun bir yolda bana yol arkadaşlığı yapan değerli arkadaşım Dr. Cahit ERDEM'e ve veri toplama sürecindeki yardımlarını asla unutamayacağım arkadaşım Dr. Onur ERGÜNAY'a teşekkürü bir borç bilirim.

Veri toplama sürecinde okullarda araştırma yapmama izin veren Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne ve araştırmamı destekleyen Anadolu Üniversitesine teşekkür ederim. Çok değerli vakitlerini ayırarak araştırmaya katılan tüm öğretmenlere, öğretim elemanlarına ve eğitim sendikası temsilcilerine teşekkürlerimi sunmak isterim. Ayrıca uzman görüşü sunarak çalışmaya önemli katkılar sağlayan tüm alan uzmanlarına ve meslektaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Beni dünyaya getiren ve her zaman sevgi ve fedakârlıkla yanımda olan annem Sevgi TURGUT'a, çok istemesine rağmen doktor unvanını aldığımı görmeye ömrü vefa etmeyen melek babam Mustafa TURGUT'a, bu süreçte dertlendiğim zamanlarda sabırla beni dinleyen ablam Sevil TURAN'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Son olarak bu uzun süreci benimle birlikte göğüsleyen, her türlü derdime katlanan ve bana destek olan sevgili eşim Cihan TATAR'a, bu sürecin bitmesini ve ona daha çok vakit ayırmamı sabırla ve inançla bekleyen canımın içi biricik kızım Alkım TATAR'a minnettar olduğumu belirtmek isterim.

Şefika TATAR

Eskişehir 2019

04/01/2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Şefika TATAR

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
GRAFİKLER DİZİNİ	xv
KISALTMALAR DİZİNİ	xvi
1. PROBLEM DURUMU	1
1.1. İhmal Edilen Eğitim Programı	7
1.2. Tartışmalı Konular	12
1.3. Araştırmanın Amacı	22
1.4. Araştırmanın Önemi	22
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
2.1. Tartışmalı Konuların Öğretim Programında İhmal Edilen Boyutuna Odaklanan Araştırmalar	26
2.2. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara İlişkin Algı, Tutum ve Özyeterliklerine Odaklanan Araştırmalar	29
2.3. Öğrencilerin Tartışmalı Konularla İlgili Tutumlarına Odaklanan Araştırmalar.....	36
2.4. Tartışmalı Konuların, Öğrencilerin ve Öğretmen Adaylarının Muhakeme ve Argümantasyon Yeteneği Üzerindeki Etkisine Odaklanan Araştırmalar	39
3. YÖNTEM	46
3.1. Araştırma Deseni.....	46
3.2. Katılımcılar	47
3.2.1. Öğretim elemanları	48
3.2.2. Öğretmenler	49

	<u>Sayfa</u>
3.2.3. Eğitim sendikası temsilcileri	51
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi	52
3.3.1. Veri toplama yöntemleri	52
3.3.1.1. Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler	53
3.3.1.2. Açık uçlu anketler	56
3.3.1.3. Dokümanlar	58
3.3.2. Verilerin analizi	58
3.3.2.1. Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler	59
3.3.2.2. Açık uçlu anketler	60
3.3.2.3. Doküman incelemesi	61
3.4. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik	62
3.5. Araştırmada Etik	65
3.6. Araştırmacı Rolü	66
4. BULGULAR	69
4.1. Eğitim Programı Paydaşlarının Türkiye’de Güncel ve Tarihsel Olarak Süregelen Tartışmalı Konuların Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	69
4.2. İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında, İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Tartışmalı Konuların Ele Alınma Durumuna İlişkin Bulgular	85
4.2.1. İlk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının, tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin eğitim programı paydaşlarının görüşlerinin incelenmesi	86
4.2.1.1. Eğitim programlarının “amaç” ögesine yönelik paydaş görüşlerinin tartışmalı konular kapsamında incelenmesi	86
4.2.1.2. Öğretim programlarının “içerik” ögesine yönelik paydaş görüşlerinin tartışmalı konular kapsamında incelenmesi	95
4.2.1.2.1. Öğretim programlarında yer almayan ancak yer almas gerektiği düşünülen tartışmalı konulara ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi	96

4.2.1.2.2. Öğretim programlarının tartışmalı konular bakımından yeterliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	109
4.2.1.3. Öğretim programlarının tartışmalı konular kapsamında “öğrenme-öğretme süreçleri” ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi	114
4.2.1.3.1. Öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konuların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi	115
4.2.1.3.2. Tartışmalı konulara yönelik öğretmen yaklaşımlarının ve yeterliklerinin incelenmesi	117
4.2.1.3.3. Tartışmalı konuların ele alınmasında öğrenci yaklaşımlarının incelenmesi	122
4.2.1.3.4. Tartışmalı konuların ele alınmasında karşılaşılan sorunların kaynaklarının incelenmesi.....	124
4.2.2. İlk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konuları ne ölçüde kapsadığının incelenmesi.....	133
5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	189
5.1. Eğitim Programı Paydaşlarının, Türkiye’de Güncel ve Tarihsel Olarak Süregelen Tartışmalı Konuların Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma	189
5.2. İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında, İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Tartışmalı Konuların Ele Alınma Durumuna Yönelik Sonuç ve Tartışma	196
5.2.1. İlk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının, tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik sonuç ve tartışma.....	197
5.2.2. İhmal edilen eğitim programı bağlamında, ilk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının tartışmalı konuları kapsama durumuna yönelik sonuç ve tartışma	210
5.3. Öneriler	224
5.3.1. Tartışmalı konuların uygulamada ihmal edilen boyutuna yönelik öneriler	224

Sayfa

5.3.2. Tartışmalı konuların resmi eğitim programında ihmal edilen	
boyutuna yönelik öneriler	225
5.3.3. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler	227
KAYNAKÇA	229
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1. Öğretim elemanlarının bölüm ve anabilim dallarına göre dağılımı	48
Tablo 3.2. Öğretmen katılımcılara ilişkin bilgiler.....	50
Tablo 3.3. Eğitim sendikalarına ilişkin bilgiler.....	52
Tablo 3.4. Uzman değerlendirme formundan bir kesit	54
Tablo 3.5. Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler izleme çizelgesinden bir kesit	55
Tablo 3.6. Veri toplama yöntemleri, katılımcılar, örnekleme ve analiz türü	59
Tablo 3.7. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği arttırmaya yönelik yöntemler	63
Tablo 4.1. Öğretim elemanlarının insan hakları ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri	70
Tablo 4.2. Öğretim elemanlarının fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri	74
Tablo 4.3. Öğretim elemanlarının din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri	79
Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri	82
Tablo 4.5. Öğretim elemanlarının ekonomi, felsefe, medya ve sanat ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri	84
Tablo 4.6. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında insan hakları ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular	97
Tablo 4.7. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında fen ve teknoloji ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular	101
Tablo 4.8. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında din ve siyaset ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular	104
Tablo 4.9. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular.....	107
Tablo 4.10. Öğretim elemanlarının ekonomi, felsefe, medya ve sanat konularının öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri.....	108

Tablo 4.11. Öğretim programlarının tartışmalı konular bakımından yeterli/yetersiz olduğuna ilişkin alanlar bazında öğretmen görüşleri	112
Tablo 4.12. İnsan hakları ile ilgili tartışmalı konular ve kazanım sayıları.....	136
Tablo 4.13. Toplumsal değerler konusunun dersler bazında kazanım sayıları	137
Tablo 4.14. Katılım ve vatandaşlık konusunun dersler bazında kazanım sayıları	142
Tablo 4.15. Çokkültürlülük konusunun dersler bazında kazanım sayıları.....	148
Tablo 4.16. Cinsel saldırı konusunun dersler bazında kazanım sayıları	151
Tablo 4.17. Terör ve şiddet konusunun dersler bazında kazanım sayıları	152
Tablo 4.18. Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konular ve kazanım sayıları	153
Tablo 4.19. Bilim/bilimsellik konusunun dersler bazında kazanım sayıları.....	153
Tablo 4.20. Çevre duyarlılığı konusunun dersler bazında kazanım sayıları	157
Tablo 4.21. İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunun dersler bazında kazanım sayıları	160
Tablo 4.22. Enerji kaynakları konusunun dersler bazında kazanım sayıları.....	163
Tablo 4.23. Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunun dersler bazında kazanım sayıları	165
Tablo 4.24. Hastalıklar ve ilaç/aşılar konusunun dersler bazında kazanım sayıları	167
Tablo 4.25. Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun dersler bazında kazanım sayıları	168
Tablo 4.26. Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ve organ bağışı konularının dersler bazında kazanım sayıları	169
Tablo 4.27. Ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilişkili tartışmalı konular ve kazanım sayıları	170
Tablo 4.28. Sanat konusunun dersler bazında kazanım sayıları	171
Tablo 4.29. Ekonomi konusunun dersler bazında kazanım sayıları	173

Tablo 4.30. Medya konusunun dersler bazında kazanım sayıları	175
Tablo 4.31. Felsefe konusunun dersler bazında kazanım sayıları.....	177
Tablo 4.32. Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilişkili tartışmalı konular ve kazanım sayıları	177
Tablo 4.33. Atatürk ve Atatürkçülük konusunun dersler bazında kazanım sayıları	178
Tablo 4.34. Tarihi şahsiyetler konusunun dersler bazında kazanım sayıları	180
Tablo 4.35. Lozan Antlaşması ve Tehcir Kanunu konularının dersler bazında kazanım sayıları	181
Tablo 4.36. Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konular ve kazanım sayıları.....	181
Tablo 4.37. Dini inanç ve oluşumlar konusunun dersler bazında kazanım sayıları.....	182
Tablo 4.38. Yönetim sistemi konusunun dersler bazında kazanım sayıları	183
Tablo 4.39. Dini yorumlama ve uygulamada hatalar ve uluslararası güncel siyasi sorunlar konularının dersler bazında kazanım sayıları	184
Tablo 4.40. Siyasi görüş ayrılıkları, darbeler ve tarım politikaları konularının dersler bazında kazanım sayıları	185
Tablo 4.41. İlk ve ortaokulda zorunlu olarak okutulan tüm derslerin öğretim programlarının tüm tartışmalı konu başlıkları açısından kazanım sayıları.....	187
Tablo 5.1. Ulusal alanyazında diğer lisansüstü çalışmaların sonuçlarından elde edilen tartışmalı konuların karşılaştırılması.....	195
Tablo 5.2. Uluslararası alanyazında diğer lisansüstü çalışmaların sonuçlarından elde edilen tartışmalı konuların karşılaştırılması	196

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1. Eisner, Brown ve Wilkonson'ın eğitim programı sınıflamaları	10
Şekil 3.1. Araştırma süreci	48
Şekil 3.2. Veri toplama yöntemleri ve ilişkili oldukları araştırma soruları	54
Şekil 4.1. İlk ve ortaokulların amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri	88
Şekil 4.2. Tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri	91
Şekil 5.1. Ulusal/Uluslararası çalışmalarda ve tez çalışmasında yer alan tartışmalı konular	198

GRAFİKLER DİZİNİ

Sayfa

- Grafik 4.1.** Öğretim elemanları tarafından insan hakları ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması.....98
- Grafik 4.2.** Öğretim elemanları tarafından fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması 102
- Grafik 4.3.** Öğretim elemanları tarafından din ve siyaset ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması 105
- Grafik 4.4.** Öğretim elemanları tarafından tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması 108
- Grafik 4.5.** Öğretim elemanları tarafından tartışmalı bulunan ekonomi, felsefe, medya ve sanat konuları ile bu konulardan öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması 110

KISALTMALAR DİZİNİ

AAAS	: American Association for the Advancement of Science
CMEC	: Council of Ministers of Education Canada
CSCNEPA	: Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
NCSS	: National Council for Social Studies.
NRC	: National Research Council
QCA	: Qualifications and Curriculum Authority
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

1. PROBLEM DURUMU

Eğitim sistemi, toplumsal ve kültürel yapıyla ilişkili bir sistemdir. Eğitim sisteminin en önemli paydaşlarından biri olan öğretmenler, eğitim programının içeriğinde yer alan ve bu sistemin amaçlarıyla uyumlu konuları öğrencilere ne kadar ve nasıl aktaracaklarından sorumlu olan kilit uygulayıcıdırlar. Ancak sınıfta ele alınması gerekenler tartışmalı konular olduğunda; eğitim programının dayandığı eğitim felsefesi, amaçlar ve toplumsal normlar, öğretmenlerin bu konuları sınıfta ne kadar ele alabileceğinin belirleyicisi olmaktadır. Bu bağlamda tartışmalı konular, hem resmi eğitim programlarında hem de uygulamada öğretmenler tarafından ihmal edilebilmektedir. İhmal edilen eğitim programı ile tartışmalı konular arasındaki ilişkinin anlaşılabilmesi için öncelikle eğitimin tanımından ve amacından yola çıkmak gerekmektedir.

Eğitim, insanlığın temel bir etkinliğidir ve bireyin toplumsallaşması ile eş anlamlıdır (Kaplan, 2013). “Eğitim, çok genel anlamda, insanı kültürel hayata hazırlayan tüm sosyal süreçleri içerir (Gutek, 2001, s. 5)”. Tan (1979, s. 157) eğitimi “Belli bir toplumun varoluşunu ve ilerleyişini güvenceye bağlamak amacı ile bireylere gerekli bilgi, beceri, düşünce ve davranış kalıplarını aktarması süreci” olarak tanımlamaktadır. Sönmez’e (2002, s. 33) göre de eğitim “Çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istedik yönde değiştirme ve değerlendirme sürecidir”. Eğitime ilişkin bu tanımlar incelendiğinde; bireyi toplumun kültürel yaşantısına hazırlama ve onu içinde yaşadığı toplumu ileriye taşıyacak bilgi ve becerilerle donatma gibi, temelinde bireyin davranışlarını içinde yaşadığı toplumun istediği yönde değiştirme amacının, tüm tanımlamaların ortak noktası olduğu görülmektedir. O halde eğitimin amaçlarının, toplumların amaçlarına göre şekillendiği söylenebilir (Oliva, 2005). Eğitimin söz konusu amaçlarının gerçekleştirilmesi eğitim programları aracılığıyla sağlanmaktadır (Sönmez, 2002).

“Eğitim programı, eğitim kurumlarında toplumun istediği davranış özelliklerine sahip nitelikli bireylerin yetiştirilmesine yönelik tüm eğitim etkinliklerinin sistem bütünlüğü içerisinde düzenlenmesini, uygulanmasını ve değerlendirilmesini içeren kapsamlı bir plandır (Sağlam, 2008, s. 22)”. Bu planın temelini, toplumsal sistemin oluşturduğunu söylemek mümkündür. Toplumsal sistem, politik sistemle birlikte kültürel sistemin bir alt boyutunu oluşturmaktadır. Politik sistem; devlet, devletin anayasası ve ona bağlı yasama, yürütme ve yargı ile ilgili kurum ve kuruluşlardan

oluşur. Her devlet, kendi resmi ideolojisini yeni kuşaklara kazandırmak ister (Sönmez, 2002). Öyleyse politik sistem, toplumsallaşma sürecinde bireylere bir ideolojinin aktarılmasında etkilidir (Kaplan, 2013). Politik sistem bu hedefine okullar ve eğitim programları aracılığıyla ulaşabilir ancak birbirini etkileyen bilim, sanat, felsefe, gelenek, inanç gibi eğitimi etkileyen o kadar çok değişken vardır ki eğitim sistemi, resmi ideolojiyle ters düşecek, onu değiştirmeye ve yıkmaya çalışacak insanların yetişmesine de katkı sağlayabilir. O halde politik sistem hangi felsefeye dayanıyorsa eğitim sistemi de onunla çelişmemeli ve aynı felsefeye dayanmalıdır (Sönmez, 2002).

Bir toplumda bireyler toplumsallaşma sonucunda o toplumun kurumsal yapılarıyla bütünleşirler ve o toplumun değer ve inançlarını edinirler (Kaplan, 2013). Bu doğrultuda “Eğitim programlarının en önemli işlevi, toplumun sürekliliğini sağlamakla birlikte toplumun değişimini ve gelişimini sağlayacak, toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir (Sağlam, 2008, s. 28)”. Toplumsal sistem; toplumda yer alan aile, okul, devlet gibi kurum ve kuruluşlar ile bunların arasındaki ilişkiler; toplumdaki inanç sistemleri, gelenek ve görenekler, nüfus ve meslekler gibi öğelerden oluşur. Toplumsal sistemin altında yer alan eğitim sistemi, hangi toplum için kurgulanıyorsa o toplumun gerçeklerine göre hareket etmeli ama aynı zamanda toplumu daha iyiye doğru götürmenin de yollarını aramalıdır. Toplumun gerçeklerine uymayan sistemler kendileri yıkılmaya mahkûm olduğu gibi toplumu daha iyiye götürmeyi başaramayan sistemler de toplumun yıkılmasına neden olabilirler. Toplumsal sistemle eğitim sistemi arasında var olan ilişki, ulusların ve toplumların kendi gerçekliğine göre değişir. Türkiye’nin hedefi çağdaş uygarlık düzeyine ulaşmak ve hatta bu düzeyin üzerine çıkmak ise ona uygun bir eğitim programı anlayışı olmalıdır. Ancak sadece bu da yetmez, toplumda zaman zaman baş gösteren göç ve hastalıklar gibi sorunların ve çözüm yollarının da eğitim programlarının amaç, içerik, öğretme ve değerlendirme durumlarına dâhil edilmesi gerekir. Toplumsal sistemle eğitim sistemi arasında var olan ilişki, ihtiyaç duyulan insan gücüne ve toplumun eğitime, öğrenmeye ve öğretmene yüklediği anlama göre de değişir. Toplumsal sistemle eğitim sistemi arasında var olan bu ilişkiler incelendiğinde, kişinin toplumsallaştırılması için toplumsal değerler ve ihtiyaçlara uygun özelliklerle donatılması gerektiği görülmektedir. Eğitimin ve eğitim programının amacı işte bu değerler ve ihtiyaçlardan doğmaktadır (Sönmez, 2002).

Tyler’a (1949) göre, bir eğitim programı planlanırken ilk olarak amaçların belirlenmesi gerekir. Belirlenen amaçlar; eğitim programının içerik, öğrenme-öğretme

süreçleri ve değerlendirme boyutlarının planlanmasında bir ölçüttür. “Eğitimde amaçlar, bireyin kendisi ve bireyin içinde yaşadığı toplum yönünden bireyde olması istenen ve eğitim sürecinde bireye kazandırılmak üzere seçilen, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki davranışları tanımlar (Sağlam, 2008, s. 29)”. Hemen hemen tüm demokratik toplumlarda eğitimciler tarafından öne sürülen iki amaç vardır. Bu amaçlar, “Öğrencileri demokratik yaşama hazırlamak ve kültürlü vatandaşlar yetiştirmektir (Noddings, 2007, s. 8)”. Oliva da (2005) tüm toplumlarda ortak olabilecek eğitsel amaçları; gençlerin yaşlıların değerlerine göre şekillendirilmesi, kültürel mirasın aktarılması, bireyi bir mesleğe hazırlama, bireyi toplumsallaştırma, bireyi zihinsel ve kişilik olarak geliştirme olarak sıralamıştır. Lenoir vd., (tarihsiz, s. 12) eğitimin amaçlarını; modern ve/veya geçmiş kültürün aktarımı; okuma, yazma, hesap yapma gibi temel bilgilerin edinimi; soru sorma, karşılaştırma ve ilişki kurma gibi bilişsel becerilerin geliştirilmesi; grafik ve tablo okuma, ölçme gibi teknik; yemek yapma, ev işi yapma gibi günlük becerilerin geliştirilmesi; açık fikirlilik ve eleştirel düşünme gibi zihinsel; doğaya saygı, demokrasi bilinci ve aidiyet gibi sosyal becerilerin geliştirilmesi olarak ortaya koymuşlardır.

Eğitimin amaçları ile ilgili düşünceler karşılaştırıldığında; öğrencileri sosyal rollerine hazırlama, öğrencileri birer birey olarak geliştirme ve öğrencilere bilgi verme işlevleri olmak üzere üç düşüncenin ön plana çıktığı görülmektedir (LePage ve Sockett, 2000). O halde amaçların belirlenmesinde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının incelenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda amaçların öğrencilerin bulunduğu yaş aralığına ve sınıf düzeyine uygun olup olmadığı, gerçek yaşamda bir karşılığının olup olmadığı ve belirlenen amaçlara ne kadar zamanda ulaşılabileceği, amaçların belirlenmesinde önemli ölçütlerdir. Bununla birlikte bu amaçlara ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devimsel çıktıların neler olabileceği ve amaçların birbiriyle uyumlu ve birbirini pekiştirecek yapıda olması gibi öğrenmenin gerçekleşmesine etki eden psikolojik etmenler de önemlidir. Tüm bu etmenlerin yanı sıra çağdaş yaşamın gerekleri ve toplumun ihtiyaçları incelenmeli, alan uzmanlarının görüşleri alınmalı ve eğitim felsefelerinden yararlanılmalıdır (Tyler, 1949).

Ülkelerin eğitim politikalarının belirlenmesinde ve bu politikaların eğitim programlarına yansımada eğitim felsefesi ilk ölçüttür (Sağlam, 2008). İdealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk gibi felsefi akımlar, eğitimin amaçlarını tarih boyunca şekillendirmiştir (Oliva, 2005). Örneğin idealizmin eğitimsel amaçları,

öğrencilerin doğuştan getirdikleri yetilerinin farkına varmaları ve bunu yaparken kültürel mirası oluşturan değerleri öğrenmeleri iken, realizme göre eğitimin temel hedefi “Bilgiyi kullanmak, bilgiyi keşfetmek ve onu transfer etmektir (Gutek, 2001, s. 55)”. Pragmatizmin eğitimsel amacı öğrencinin yaşamda kullanabileceği, bilgi ve becerilerle donatılmasıdır (Sönmez, 2002). Varoluşçuluk felsefesine göre ise eğitimin amacı “Öğrencilerin seçimler yapması ve yaptığı seçimlerin önemi konusunda bilinç geliştirmesidir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 36)”. Varoluşçular, öğrencileri standartlara sokan ve sınıflaşmaya neden olan, sosyoekonomik rol ve ölçütlerin egemenliğini telkin eden eğitimde etkili olmuş eğilimlere karşı çıkmaktadırlar (Gutek, 2001). Özetle, idealizm ve realizm bireyi akla uygun ve ölçülü davranmaya, toplumun başat değerlerini benimsemeye teşvik ederken pragmatizm; yaşamı yeniden kurma yetisine sahip, problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi eğitimin amacı olarak ortaya koymaktadır. Varoluşçuluk ise bir adım daha ileri giderek bireyi eğitimle sınır durumuna getirmeyi, böylelikle bireyin ve toplumun dönüşümünü hedeflemektedir.

Eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi, eğitim programının içerik boyutuyla sağlanır. Eğitim programının içerik boyutu hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrenciye kazandıracak şekilde konuların düzenlenmesini kapsar (Sağlam, 2008). Sönmez’e (2002, s. 39) göre “İçerik, hedef ve davranışların açıklandığı, ilgili örneklerin, sorunların sunulduğu; tutarlı, dirik bir bütün olarak betimlenebilir”. Eğitim programlarının içeriği belirlenirken amaçlarla uyumlu bir şekilde planlanması kadar, öğrenci yaşına ve düzeyine uygunluğu, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora olacak şekilde planlanması gerekir. Ayrıca içerik; sanatsal, bilimsel ve felsefi bilgiyle desteklenmeli, öğrenciler için anlamlı olmalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır (Sönmez, 2002; Sağlam, 2008). Öğrencilere kazandırılmak istenen içeriğin hangi derslerle ilişkilendirileceği, bunun için nasıl bir öğretme durumuna ihtiyaç olduğu ve bunun nasıl bir etkileşimle sağlanması gerektiği gibi konular öğretim programıyla ilişkilidir. Eğitim programının öğrencilere kazandırmak istediği tüm davranışlar düşünüldüğünde öğretim programı, bu davranışlardan bir dersin payına düşenleri ifade etmektedir. Bir derse ait öğretim programında kazandırılmak istenen davranışlar, birbirine uygun etkinliklerin bir araya getirilmesiyle o dersin kapsamını oluşturmaktadır (Özçelik, 2014). Bir dersin öğretim programının kapsamının belirlenmesinde ve diğer derslerle olan ilişkisinde felsefe önemli bir ölçüttür. Çünkü felsefi akımların, eğitimin amaçları doğrultusunda kendilerine özgü bir içerik anlayışları

da vardır. Örneğin, idealist ve realist eğitim programında eğitimin amaçlarına; sistematik olarak düzenlenmiş tarih, coğrafya, dil, matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi ayrı ayrı disiplinler aracılığıyla gidilmeye çalışılır. Pragmatizme göre eğitim programında içerik; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve tecrübelerinden kopuk tarih, coğrafya, matematik, vb. gibi disiplinlerin ayrı ayrı öğretimi şeklinde değil, öğrencinin en yakın çevresinden başlayarak giderek genişleyen bir çerçevede ele alınmalıdır. Çünkü öğrencinin edindiği her türlü bilgi, çevresiyle etkileşiminde geçirdiği yaşantıların bir sonucudur (Sönmez, 2002; Gutek, 2001). Varoluşçu eğitim programında ise estetik ve toplumsal değerler önemlidir; içerik öğrenciye göredir ve anlaktır (Sönmez, 2002).

İçerikle amaçlanan davranışı kazandıracak olan eğitim durumları, eğitim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutu ile ilgilidir (Sağlam, 2008). Bu boyut “İstendik davranışları her bir öğrenciye kazandırmak için işe koşulan her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2002, s. 40)”. Bu boyut hem felsefi akımlardan hem de psikolojik yaklaşımlardan etkilenmektedir. Örneğin idealist ve realist eğitim anlayışında içeriğin aktarılmasında öğretmen; düz anlatım, tartışma, deney ve gözlem gibi çeşitli yöntemleri bir arada kullanmalıdır. Öğrenciyi değerlendirme aşamasında ise deney, gözlem ve araştırmaya ağırlık verilmelidir. Pragmatizme göre ise öğrencinin edindiği her türlü bilgi, çevresiyle etkileşiminde geçirdiği yaşantıların bir sonucudur. Eğitim yaşama hazırlık değil yaşamın kendisidir (Sönmez, 2002; Gutek, 2001). Eğitim ortamında uygulamaya ağırlık verilmeli ve demokratik bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öğretmen, esnek öğrenme yaşantıları düzenleyen bir rehber görevi üstlenmelidir. Değerlendirme aşamasında öğrenciye hayatın içinden gerçek problemler sorulmalı ve bu problemleri bilimsel yöntemlerle çözmeleri istenmelidir (Sönmez, 2002; Ornstein ve Hunkins, 2009). Varoluşçu eğitim programında ise öğrenme yaşantılarını öğrenci kendisi belirlemeli; değerlendirme durumlarında ise öğrenciye, sınır durumuna gelip gelmediğini ölçecek sorular sorulmalıdır (Sönmez, 2002).

Eğitim programının öğrenme-öğretme süreçleri boyutunu felsefi akımlar kadar psikolojik yaklaşımlar da etkilemektedir. Psikoloji biliminde öğrenmeyi açıklayan başlıca kuramlardan biri olan davranışçı kurama göre içeriğin, öğrencilerin konuyu en iyi şekilde öğrenmesini sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerektiği düşünülür. Davranışçı kuramcılar aşırı derecede kuralcı olduklarından, eğitim programının adım adım ve yapılandırılmış öğrenme yöntemleri üzerine kurulması gerektiğini; zorluk

yaşayan öğrenciler için öğrenmenin uygun bir ardışıklık içinde küçük birimlere ayrılmasının ve pekiştireçlerle desteklenmesinin etkili olacağını savunmuşlardır. Öğrenenin ihtiyaçları ve davranışlarının dikkatli bir şekilde incelenmesiyle başladığı öğrenme etkinliğinde; sınav, gözlem, alıştırma ve dönüt verme davranışçı eğitim programının ayırt edici ilkeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Bilişsel alan kuramcıları davranışçı kuramcıların aksine öğrenmede bilişsel süreçlerin varlığını savunmuşlardır. Bilişsel kurama göre öğrenmede bilgi işleme, zihinsel şemalar ve tahminler etkili olmaktadır (Çeliköz, Erişen ve Şahin, 2012). Bilişsel kuramcılar bireylerin bilgi yapılarını nasıl meydana getirdikleri, muhakeme ve problem çözme stratejilerini nasıl oluşturdukları, bilgiyi nasıl düzenledikleri, depoladıkları ve geri çağırıp sonuçlar çıkardıkları gibi öğrenmenin doğasına ilişkin konularla ilgilenmişlerdir. Bilişsel kuramcılardan biri olan Piaget'e göre bilgi, zihinde şemalar halinde yapılandırılır ve yeni öğrenmeler sonucu bu şemalar arasındaki bağlar değişir ve gelişir. Çünkü bilgi, çevreden doğrudan alınan değil öğrenen tarafından yapılandırılan bir olgudur. Piaget'nin kuramına göre birey, fiziksel ve sosyal çevresiyle girdiği etkileşim sonucu çevresine ilişkin ve diğer insanların doğasına ilişkin inanç ve ahlakla ilgili bilgilerini yapılandırır. Bunun sonucunda birey kendi doğrularının mutlak olmadığını ve kendisinden farklı görüşlerin olabileceğini fark eder (Baysen ve Silman, 2012).

Bilişsel öğrenme kuramları; öğrenmeyi yorumlamada mantıksal yöntemler sunduğu, konuyu temel aldığı ve eğitimciler de bilişsel yaklaşıma göre eğitildiği için, program geliştirme uzmanları, öğrenme kuramcıları ve öğretmenler bilişsel öğrenmeye yakın hissetmektedir. Okullarda da bilişsel süreçlere ve bilişsel alanın geliştirilmesine vurgu yapıldığından dolayı öğrenme, bilişsel gelişimle eş değer görülmektedir. Çünkü okullarda uygulanan resmi eğitim programları hedefler, amaçlar, konular ve öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanmasına odaklanır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Eğitim programının temelini konuların, bilgilerin ve kültürel mirasın aktarılması ve böylelikle bireyin topluma katılımının olanaklı kılınması oluşturmaktadır (Gutok, 2011). Varış da (1994, s. 18) resmi eğitim programını “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük etkinliklerle istenen davranış değişikliğini meydana getirmek üzere hazırlanan ve düzenli olarak geliştirilen bir araç” olarak tanımlamıştır. Resmi eğitim programlarının; bilişsel süreçlere, toplumsal değerleri geliştirmeye ve toplumun ihtiyaçlarını

karşılamaya yönelik istendik davranışlar geliştirmeye dönük bu vurgusu; bilim, sanat, felsefe gibi bazı disiplinler ile bazı bilişsel ve duyuşsal süreçlerin göz ardı edilmesine ve nihayetinde, ihmal edilen eğitim programı kavramının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Eisner, 1985).

1.1. İhmal Edilen Eğitim Programı

İhmal edilen eğitim programı, öğrencilere hiç sunulmayan seçenekler, öğrencilerin hiç bilemeyecekleri bakış açıları ve zihinsel dağarcıklarının bir parçası olmayan kavramlar ve becerileri tanımlamaktadır (Eisner, 1985). İhmal edilen eğitim programı, bir şeyin varlığının ve yokluğunun yarattığı sonuçla ilgilenen eleştirel kuramın bir ürünüdür (Wilkinson, 2014). Öğretim programının göz ardı ettiklerinin sessizliğini, köklerini eleştirel kuramdan alan ihmal edilen eğitim programı kavramı bozmaktadır. İhmal edilen eğitim programı öğrencinin toplumsal hayata hazır ve hatta onu dönüştürme potansiyeline sahip bir birey olarak yetiştirilmesi için gerekli ancak göz ardı edilen tüm bilgi ve süreçlerin bir toplamıdır.

Kendi içinde farklı savunuları olan eleştirel kuramın temel hedefi pozitivistin eleştirisini yapmaktır. Pozitivist paradigmanın aksine eleştirel kuram, toplumun hali hazırdaki durumunu korumak yerine onun dönüşüm potansiyelini ortaya çıkarmayı amaçlar (Demirtaş ve Özer, 2015). Eleştirel kuram, dünyayı iyileştirmek ve dönüştürmek umuduyla tarihsel, kültürel, siyasi ve etik açıdan yönlendirmeler yapmakta ve daha iyi bir dünyanın yaratılabileceğine inanmaktadır (McLaren, 2011). Eleştirel kuramcılara göre insanlar, özgür olmadıkları ve haklar açısından asimetrik bir dünyada yaşarlar. Tek yönlü bir determinizmi savunan pozitivist kuramların aksine eleştirel kuram diyalektiktir. Diyalektik, toplumsal sorunların birey ve toplum arasındaki etkileşimli ortamın parçaları olarak ortaya çıktığını savunur. Diğer bir deyişle, yorumladığımız hâliyle dünya, bireyin gelişimiyle birlikte değişir çünkü birey ve toplum ayrılamayacak şekilde birbirine geçmiştir. Önemli olan dünyayı olduğu gibi algılayıp yorumlamak değil onun değiştirilebilir olduğu gerçeğine inanarak değiştirme kapasitesini kullanabilmektir (Mc Laren, 2011; Kesik, 2014).

Eleştirel kuramın bir yansıması olan eleştirel pedagoji, radikal demokrasi projesinin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. Eleştirel pedagojinin amacı, egemen kültürü ve baskıyı dönüştürmeyi hedefleyen hümanist ve özgürlükçü pedagojinin yeni bir sentezini üretmektir (Peters, 2005). Eleştirel pedagoji dönüşümcü eğitim

modellerinden biridir. Bu kuram, tartışmanın eğitim programının merkezinde olması fikrini destekler. John Dewey’i anımsatan eleştirel pedagoji, problem ortaya atma ve öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerinden alınmış konular etrafında tartışma yapmayı destekler. Eğitim, öğrencilerin kendilerini baskılayan sosyal koşullardan özgürleşmelerine yardım ettiği ölçüde değerlidir (Smith, 2000). Eleştirel pedagoji apolitik eğitime karşı çıkar ve özellikle büyük bir toplumun parçası olan okullardaki güç ilişkileriyle ilgilenir (Ozmon ve Craver, 2008). Eleştirel pedagojiye göre okullarda egemen sınıfın görüşleri ön planda tutulmaktadır. Eleştirel düşünürler eğitimin tarihsel amacının, baskın kültürün aktarılması ve yayılması olduğunu savunmaktadır. Eleştirel pedagoji, bilgi nasıl ve neden ortaya çıkar ve neden bazı bilgiler baskın kültürü oluştururken bazıları geri plana itilir sorularını sorarak bilginin sosyal işlevlerini sorgular (Mc Laren, 2011). Eleştirel pedagojiye göre okullar, sosyal eşitsizliklere karşı gençleri duyarlı hale getirmeli; öğrencilerin çevre tahribatının farkına varmalarına, yoksulluğun, uyuşturucu madde istismarının, işsizliğin ve bilinçsiz enerji tüketiminin sebeplerini anlamalarına yardım etmelidir. Çünkü okul, uzak ve artık etkisi olmayan geçmişte değil öğrencilerin yaşadığı ve yaşayacakları dünyada yer almaktadır. Okulların amacı daha iyi, insani ve adil bir toplum yaratmak için çocuklara imkân vermektir (Giroux, 1989). Eleştirel pedagojiye göre okullardaki bilgiler tarafsız değildir. Belirli bir amaç ve mantıksal sıra içerisinde şekillendirilmiş olduklarından öne çıkardıkları ve göz ardı ettiklerinde sessiz bir güç vardır. Bu haliyle eğitim programı belirli bilgi formlarının diğerlerinin üzerinde tutulduğu belirli bir yaşam biçimine hazırlığı temsil etmektedir (McLaren, 2011).

Eleştirel kurama göre eğitim programı; onu tasarlayanlar, uygulayanlar, ona katılanlar ve dolaylı olarak ondan etkilenen toplum için ontolojik (maddesel, sosyal, ekonomik, eğitsel ve psikolojik) bir gerçekliğe sahiptir. Bu ontoloji, programda hem var olanların hem de yok olanların karşılıklı ilişkisinin toplamıdır. Ancak öğretmenler, araştırmacılar, kuramcılar ve politika yapımcılar hep programda var olanlarla ilgilenmiş, öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde önemli etkileri olabilecek olan programda var olmayanlar çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Oysa yokluk, belirsiz bir hiçlik değil; nedensel olarak etkili, gerçek doğal ve sosyal çıktıları etkileyen bir olgudur. Örneğin, su kıtlığı gibi doğal yoklukların sosyal çıktıları savaşlar olabilirken, eğitim programında yetersiz çevre eğitimi gibi sosyal ve bilişsel yokluklar, doğal bir çıktı olan iklim değişikliğini etkileyebilmektedir (Wilkinson, 2014). Teknolojik bir alet olan

bilgisayarın, sınıftaki yokluğu maddesel bir yokluktur ve bilgisayarın yok oluşu programda bununla ilgili herhangi bir öğrenmeyi gözle görülür bir biçimde engellemektedir. Ancak öğrenme ortamındaki maddesel olmayan yokluklar, olayların olmasına ya da olmamasına gözle görülmeyen bir şekilde etki edebilmektedir (Brown, 2009).

Eisner'e (1985) göre ihmal edilen eğitim programının iki boyutu bulunmaktadır. Birinci boyut, programda vurgulanan veya göz ardı edilen bilişsel süreçler; ikinci boyut ise programda yer verilen veya programın dışında bırakılan konulardır. Okul programlarında yoğun olarak bilişsel süreçlerin geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Biliş kelimesi orijinal olarak, organizmanın çevresinin farkına vardığı tüm süreçleri kapsamaktadır. Ancak eğitim programlarında biliş kelimesi duyuşsal ve psikomotor alanlardan soyutlanmış, sadece kelimeler veya rakamlarla ilgili bir kavrammış gibi kullanılmaya başlanmıştır. Oysa düşüncenin en üretken biçimleri; görsel, işitsel ve metaforik olabilir, hatta mantıksal ve matematiksel düşünmenin sınırlarını aşabilir. Düşüncenin bu üretken biçimlerine eğitim programlarında yer verilmediğinde, öğrencilerde üretici düşüncenin gelişmesi engellenmektedir (Eisner, 1985).

İhmal edilen bilişsel süreçlerin yanı sıra; hukuk, antropoloji, güzel sanatlar, iletişim ve ekonomi gibi disiplinler de pek çok ilk ve ortaokulda ihmal edilen eğitim programında ikinci boyutu oluşturmaktadır (Eisner, 1985). İhmal edilen eğitim programının içerikle ilgili bu boyutunu, bütün bir disiplin alanının eğitim programına dâhil edilmemesinden bir konunun bir boyutunu yok saymaya kadar giden bir hiyerarşi gibi düşünmek mümkündür. Örneğin, tarih disiplini içinde bilim tarihine yer vermemek bir disiplin alanı içindeki alt alanlarla ilgili ihmal edilen boyutu ortaya koymaktadır. Fen disiplininin alt alanı olan biyoloji öğretim programında evrim konusuna yer verilmemesi ise konularla ilgili ihmal edilen boyutu ortaya koymaktadır. Son olarak Amerikan tarihi dersinde Amerikan buhranından kurtulmak için düzenlenen ekonomi programına yer verip bu programın işsizliği çözmedeki başarısızlığına yer vermemek ise, konular altındaki bölümlerle ilgili ihmal edilen boyutu ortaya koymaktadır (Flinders, Noddings ve Thornton, 1986).

Eğitim programında ihmal edilen bilişsel süreçler ve konular kadar, Eisner'ın ayrı bir boyut olarak ele almadığı ve bilişsel süreçlerin alt boyutu olduğunu öne sürdüğü duyuşsal boyut da önemlidir. Duyuşsal boyut; değerler, tutumlar ve duygularla ilgili öğeler içerir. Eğitsel amaçların belirlenmesinde duyuş sıklıkla bilişsel işlevlerden ayrı

ele alınmakta ve bilişsel işlevlerin duyuşsal alanla ilgili olanlardan daha önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum, pek çok konunun olası duyuşsal etkisi dolayısıyla ihmal edilen program içinde kalmasına sebep olmaktadır (Flinders, Noddings ve Thornton, 1986). Eisner'in (1985) eğitim programı sınıflamasına göre okullar eş zamanlı olarak üç tür eğitim programı sunmaktadır. Bu program türleri resmi, örtük ve ihmal edilen programlardır. Brown da (2009) eğitim programını resmi, uygulanan, örtük ve ihmal edilen olmak üzere dörde ayırmıştır. Eisner (1985) ve Brown'ın (2009) sınıflamalarına Wilkinson (2014) seçilmiş ve olmayan (namevcut) eğitim programı kavramlarını eklemiştir. Eisner ve Brown'ın sınıflamalarındaki ihmal edilen program, Wilkinson'ın sınıflamasında yer alan olmayan (namevcut) programda bir alt boyut olarak ele alınmıştır. Eğitim programına yönelik bu üç sınıflamaya Şekil 1.1'de yer verilmiştir.

EISNER (1985)	BROWN (2009)	WILKINSON (2014)
• Resmi eğitim programı • Örtük program (okul-sınıf) • İhmal edilen eğitim programı (ulusal/okul/sınıf)	• Resmi eğitim programı • Uygulanan eğitim programı (sınıf) • Örtük program (okul-sınıf) • İhmal edilen eğitim programı (ulusal/okul/sınıf)	• Resmi eğitim programı • Seçilmiş eğitim programı (okul) • Uygulanan eğitim programı (sınıf) • Örtük program (okul-sınıf) • Olmayan (namevcut) eğitim programı • Olmayan (namevcut) ihmal edilen eğitim programı (ulusal) • Olmayan (namevcut) seçilmemiş eğitim programı (okul) • Olmayan (namevcut) uygulanmayan eğitim programı (sınıf)

Şekil 1.1. *Eisner, Brown ve Wilkonson'ın eğitim programı sınıflamaları*

Şekil 1.1'de görüldüğü gibi tüm sınıflamalarda resmi eğitim programı, ulusal boyutta uygulanan program türünü tanımlamaktadır. Resmi program, okulda öğretilecek her şeyin çok iyi bir şekilde önceden tanımlandığı yazılı program türüdür (Eisner, 1985). Brown (2009) resmi eğitim programını, ilgili politika dokümanlarını içeren ders programı olarak tanımlamaktadır. Resmi eğitim programı; öğrenme amaçları, öğretilecek konular, içerik ve öğretme modelleri ile bilgi ve becerilerin öğretilmesi için gerekli materyalleri kapsamaktadır. Okullarda öğrencilere öğretilen okuma, yazma,

hesap yapma, ülkeler tarihi ve coğrafyası gibi konular, bu konulara ilişkin hedefler ve değerlendirme faaliyetleri resmi program kapsamındadır. Bu doğrultuda resmi eğitim programı, belirli hedefler belirlenmesini ve bu hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin değerlendirmeler yapılmasını esas alır (Eisner, 1985). Wilkinson'ın (2014) sınıflamasında yer alan seçilmiş eğitim programı da resmi eğitim programının bir türüdür. Ancak seçilmiş eğitim programı ulusal boyutta değil, okul idaresinin okul temelli olarak yapacağı uygulamaları gösteren bir plandır. Wilkinson ve Brown'ın sınıflamalarında yer alan uygulanan eğitim programı, sınıfta fiili olarak ne öğretildiğiyle ilgili olan programı tanımlamaktadır (Brown, 2009).

Üç sınıflamada da ortak olarak yer alan örtük program, öğrencilerin resmi programda belirtilenlerin dışında kazandıkları bilgi, görüş ve değerleri tanımlayan yazılı olmayan programdır. Örtük program kavramı; okulda görevli öğretmen ve yöneticilerin inanç ve değer yargıları, okul atmosferi, okul içi yazılı olmayan kurallar, disiplin ve otoriteye itaat gibi kültürel tutumları içeren, daha çok okul örgütlenmesi ile ilgili bir kavramdır. Öğretmen ya da okul tarafından amaçlanmış ya da amaçlanmamış bu öğrenmeler konusunda öğrenciler bilgilendirilmemiştir (Tezcan, 2013).

Eisner (1985) ve Brown'a (2009) göre ihmal edilen, Wilkinson'a (2014) göre olmayan (namevcut) eğitim programı, öğretilebilecekken öğretilmeyenlerin tamamıdır. Hem ihmal edilen hem de olmayan (namevcut) eğitim programının ulusal, okul ve sınıf olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır.

Ulusal boyutta ihmal edilen eğitim programı, ülkenin eğitim sistemine hâkim olan genel eğitim politikası, program yapıcılarının ilgi ve yetenekleri ile iktidardaki partinin politikalarından etkilenir. İhmal edilen eğitim programının bu boyutunda, politika yapıcılar ve eğitim programı uzmanları tarafından kasıtlı olarak programın dışında bırakılanların tamamı yer almaktadır. Örneğin bazı ülkelerin eğitim programları dini inançları, bazılarınıninki ise cinsellik konusunu kapsamamaktadır (Assemi ve Sheikzade, 2013).

Okul boyutunda ihmal edilen eğitim programı, resmi programda seçimlik olarak yer alan ancak okul idaresi tarafından seçilmemiş ya da içlerinden birisi seçilebilecek şekilde birbirinin karşısına yerleştirilmiş ders veya konuları içeren programdır. Örneğin yabancı dil, marangozluk ve aşçılık birbirinin karşısına seçimlik dersler olarak yerleştirildiğinde, akademik olarak başarılı kız ve erkek öğrenciler yabancı dile, akademik olarak başarısız olan erkekler marangozluğa ve kızlar da aşçılığa

yönlendirilecektir. Yüzeysel olarak bakıldığında bu çoğunluk için bir seçilmiş gibi görünmektedir. Ancak arka planda yer alan, akademik başarı ve cinsiyet rollerinin seçimdeki etkisi görünmemektedir (Brown, 2009; Wilkinson, 2014).

Sınıf boyutunda ihmal edilen program, resmi eğitim programında veya okulun uyguladığı programda yer alan ancak sınıf içi uygulamada, öğretmenler tarafından ele alınmayan konulardan veya süreçlerden oluşmaktadır (Wilkinson, 2014). İhmal edilen eğitim programının bu boyutu; değerler, tutumlar ve duygularla ilgilidir. Öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve değerler ile bundan etkilenen öz yeterlik inançları, öğretmenlerin bazı konuları ele almasını engellemektedir. Öğretmenler çoğunlukla güvenli ve güvende hissettikleri alanların öğretimini tercih etmekte çünkü karşılaşılabilecekleri sorunlardan kaçınmaktadırlar (Holden ve Hicks, 2007). Sınıf boyutunda ihmal edilen programın ortaya çıkmasında öğretmenler kadar öğrenciler de etkilidir. Çünkü birçok öğrenci daha önce öğrendikleri bilgileri onaylayan bilgiyi bulma ve bildiklerine ters düşen bilgiyi de görmezden gelme veya değersiz kılmaya meyillidir (Baysen ve Silman, 2012).

Eğitsel değeri yanlış anlaşılan süreçlerin ve konuların eğitim programlarında ihmal edilmesi, öğrencilerin bu süreçlerin ve konuların kendilerine sunacağı olanaklardan ve bakış açılarından yoksun bırakılmasına sebep olmaktadır. Okullarda öğretilen konular, çoğunlukla zor konuların öğretilmesini uygun gören gelenekçi bir bakış açısı üzerine temellendirilmiştir. Gelenek, alışkanlık ve sorgulanmayan inançlar öğrencilere gerçek yaşamda karşılaştıkları görevlerin ve problemlerin öğretilmesinin önüne geçmektedir (Eisner, 2005). Kasıtlı veya kasıtsız olarak ihmal edilen program öğrencilere bazı konuların gelecekteki yaşantılarında ve/ya yaşadıkları toplumda önemli olmadığı mesajını vermektedir. Okullarda öğretilen konular; beklenti, tahmin edilebilirlik ve istikrarın devamlılığının güvencesi olan geleneğin bir uzantısı olarak görülmeye devam etmektedir (Eisner, 1985). Oysa ırk, cinsiyet ve din gibi konulara değinirken sınıfta söylenmeyen ve yapılmayanlar söylenenler ve yapılanlar kadar etkili olmaktadır (Datum, 1992; Crocco, 2001). Irk, cinsiyet, din gibi konular genellikle tartışmalı olduğu düşünülen konulardır ve ihmal edilen eğitim programının konularla ilgili boyutunda, genellikle tartışmalı konuların ihmal edildiği görülmektedir.

1.2. Tartışmalı Konular

İhmal edilen eğitim programında göz ardı edilen tartışmalı konuların ne olduğuna ilişkin farklı görüşler vardır. Basitçe söylemek gerekirse tartışmalar, iki meşru zıt bakış

açısı olan mantıklı anlaşmazlıklardır (Levinson, 2008). Wellington'a (1986) göre tartışmalı konu, hatırı sayılır sayıda insan tarafından önemli bulunan ve değer yargıları içerdiğinden dolayı sadece gerçekler, kanıt ve deneyimle çözümlenemeyen konudur. Tartışmalı konuları genel anlamda tanımlamak gerekirse, güncel ilgi uyandıran, çatışan fikirler, değerler, öncelikler barındıran, güçlü duyguları harekete geçiren, karmaşık bir konu alanıdır (Claire ve Holden, 2007). Bir konunun tartışmalı olarak sınıflandırılması güç ilişkilerinden etkilenir. Bu ilişkiler, neyin tartışmalı olup neyin olmadığını etkiler. Okullardaki eğitim programları büyük ölçüde toplumdaki ideolojik mücadelenin gelgitlerinden etkilenir. Programda hangi konuların tartışmalı olarak görüleceği de dolayısıyla bir gelgittir (Camicia, 2008). Bir konunun tartışmalı olup olmaması, ideolojik olmanın yanı sıra yüksek ölçüde bağlamsaldır. Güney Afrika'da HIV / AIDS, cinsellik eğitimi, tecavüz, işkence, ırkçılık, din, evrim, yaratıcılık gibi konular tartışmalıyken; İngiltere'de iklim değişikliği, uyuşturucu, boşanma, göç, cinsiyet, suç, yoksulluk, savaş, ırkçılık, cinsellik ve okullarda zorbalık konuları tartışmalıdır (Chikoko vd., 2011).

Küresel dünyaya uyum sağlayabilen insan olmanın merkezi zorluğu, çatışma ve tartışmayla yaratıcı bir şekilde başa çıkabilmeyi öğrenmek ve fikirler arasında doğru seçimler yapabilmektir (Gerzon, 1997). Bu sebeple 21. yüzyıl eğitim programları küresel bir bakış açısını yansıtmalıdır. Küreselleşen ekonomi, su ve enerji kıtlığı, küresel ısınma ve salgın hastalıklar, ırkçılık ve etnik ayrımcılık, uluslararası göçlerle ortaya çıkan uluslararası iş gücü fırsatları, bireylere eğitimle kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların belirleyicisi olmaktadır (Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations [CSCNEPA], 2007). 21. yüzyılda öne çıkan en önemli kavramlardan biri farklılıklar olmuştur. Farklılık kavramı genelde ırk ve etnik kimlik çerçevesinde tanımlanmakla birlikte, cinsel kimlik ve cinsel eğilimde farklılık gibi birçok kültürel sistemi de içinde barındırmaktadır (Johnson, 2011). Eğer öğrencilerde çok boyutlu düşünme yetisi geliştirilmezse farklılıklara ilişkin süre giden çatışmaları çözmede yetersiz kalacaklar ve başkalarının bakış açılarına saygı duymayı öğrenemeyeceklerdir (Eng, 2015). Farklılıklara saygı duyan, eşitlikçi ve demokratik bir gelecek, cinsiyet ve ırk ayrımcılığını yok sayan, gönüllü ve katılımcı bir tavırla mümkün olacaktır. Bireyleri birbirine karşılıklı olarak bağımlı ve ekolojik olarak sürdürülebilir bir gelecek için eğitmek, bireysel olarak yarışa sürükleyen öğrenme ortamlarından çok işbirlikli grup çalışmalarıyla mümkündür (Hutchinson, 1996).

Çoğulculuğa dayanan küresel dünyada özgür, aktif ve ahenkli sosyal yaşamı sürekli kılan beceriler ve eğilimler geliştirmede eğitim, gittikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Gelecek yılların barış, sosyal adalet ve ilerlemeye ne tür tehditler getireceği bilinmemektedir. Oluşabilecek tehditleri, yarının yetişkinleri olacak çocuklar etkisiz hale getirmek zorunda kalacaktır. Bu sebeple, tartışmaları nasıl anlamlandıracağını bilmek ve çatışmayla başa çıkmak için gerekli becerilere sahip olmak, eğitimde isteğe bağlı seçenekler değil, dünyanın devamlılığının sağlanması için olmazsa olmazdır. Ancak çocuklar bunun nasıl yapılacağını bilerek doğmadıklarından; dinleme becerilerini işe koşma, bir konuda görüş belirtme, eğer gerekliyse fikirlerini değiştirme veya değerlerini gözden geçirme gibi konularda eğitilmeye ihtiyaç duyarlar (Claire ve Holden, 2007). Dewey (1933) tartışmayı, yansıtıcı düşünme sürecinin merkezi dayanak noktası olarak alır. Dewey'e göre şüphe ve tartışma olmaksızın muhakeme de olmaz, yalnızca algılama ve onaylama olur. Tartışmalarda bulunan şüphe, cevaplar için araştırmaya ve yargının süzgülenden geçirilmesine kaynak sağlar. Ancak mevcut eğitim sistemleri, dar içerik bilgisi odaklı, tartışmalı konulardan soyutlanmış ve ortak faydayla ilgili düşünceleri geliştirip desteklemeye ilgili tecrübelerle çok az yer bırakmıştır. Tartışmalı konulardan kaçınma eğilimli bu yaklaşım, disiplinleri sosyal bağlamlarından soyutlamış ve koparmış, böylelikle faydalarına gölge düşürmüştür (Dewey, 1933). Oysa öğrenciler, sosyal değerler ve önceden belirlenmiş tartışma götürmez standartların nasıl ortaya çıktığı ve ebedileştirildiği konusunda yargıda bulunma ve tartışmalı konularda tartışma şansına ihtiyaç duyarlar (Griffin, 1942).

Hess (1998), tartışmalı konuların sınıfta neden ele alınması gerektiğine ilişkin birtakım gerekçeler öne sürmektedir. İlk olarak tartışmalı konular, öğrencide yarattığı bilişsel uyumsuzluk ve ahlaki muhakeme yoluyla, farklılıklara saygı ve eşitlik gibi demokratik değerlerin geliştirilmesini sağlamaktadır. Tartışmalı konuların bir diğer faydası, bu konuların öğrencilerin siyasete ve siyasi katılıma ilgi duymasını sağlamasıdır. Ayrıca grup tartışmaları yoluyla tartışmalı konularla ilgili fikir alışverişinde bulunan öğrenciler; karşıt görüşleri görme, fikirlerini derinleştirme ve süzgeçten geçirme şansına sahip olarak konuları daha iyi anlayabilmektedir. Son olarak tartışmalı konuların öğrencilerin, hem eleştirel düşünme hem de kişiler arası ilişki becerilerini geliştirdiğine inanılmaktadır. Öğrencilerin görüşleri ile ilgili kanıtlar bularak, bu kanıtları analiz ederek ve akranlarının görüşleri ile karşılaştırarak eleştirel düşünme becerilerinin geliştiği düşünülmektedir. Ayrıca, karşındakini dikkatle ve

nezaketle dinleme ve karşısındakinin görüşlerine saygılı bir şekilde itiraz etme gibi kişiler arası ilişki becerileri de tartışmalı konuların geliştirdiği düşünülmektedir.

Farklılıklarla baş etme ve çatışma çözümleme becerileri bağlamında tartışmalı konuların öğretimi, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) çoğulculuk ve insan hakları, birbirine saygı, hoşgörü atmosferi içinde öğrenme, uluslararası anlayış, demokrasiyi uygulama ve kültürel kimliklerin farklılığı gibi eğitim hedeflerini desteklemektedir (Misco, 2011). Ayrıca, demokrasi yönetimini seçmiş ülkeler de eğitim programlarında tartışmalı konulara yer vererek öğrencileri tartışmalı konuların çözümü ve demokrasinin etkin vatandaşları olmaları için gerekli becerilerle donatmaya çalışmaktadırlar. 21. yüzyılda yaşanan küresel gelişmeler sonucu dünyadaki farklı kültürel değerlerin çatışması ve bölgesel, ulusal, küresel siyasi anlaşmazlıkların ortaya çıkması, etkin vatandaşların tartışmalı konuların farkında olması ve bu konulara çözüm önerileri getirmesi gerekliliğini artırmıştır. Bu nedenle, tartışmalı konular vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere gelmiştir (National Council for Social Studies [NCSS], 1992).

Tartışmalı konuların öğretimi, toplumsal olaylara vurgusu gereğince daha çok etkili vatandaşlar yetiştirmek üzerine odaklanmıştır. Sosyal bilgileri oluşturan disiplinler; tarih, ekonomi, coğrafya, vatandaşlık, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji ve psikoloji gibi birbiriyle ilişkili disiplinler olup her biri etkin vatandaş yetiştirmede kritik öneme sahiptir (NCSS, 1992). Bu sebeple, tartışmalı konulara ilişkin resmi eğitim politikalarının daha çok sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi kapsamında ele alındığı görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi, Amerika Birleşik Devleti'nde (ABD) sosyal bilgiler programının resmileşmiş amacı olarak bilinmektedir (Hoge, 1988). Vatandaşlık eğitimiyle ilgili ilk ve en önemli belgelerden birisi, 1916 tarihli ABD'de ortaöğretimin yeniden düzenlenmesine dair Sosyal Bilgiler Milli Eğitim Komisyonu Komite Raporudur. Bu rapor, sosyal problemlerin öğretilmesini, vatandaşların eğitiminin önemli bir parçası olarak tanımış ve 12. sınıflara toplum için önemli olan konuların sosyolojik, ekonomik ve politik yönlerini içeren Demokrasinin Problemleri dersinin koyulmasını önermiştir. Sosyal problemlerin öğretilmesi fikri, 1930'lar ve 1940'ların başında Harold Rugg tarafından yazılan sosyal bilgiler ders kitabı serileri tarafından biraz daha ileri taşınmıştır. Rugg, sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkili sosyal problem veya konuların öğretilmesini temel alan bir yaklaşımı savunmuştur. Rugg tarafından yazılan sosyal bilgiler kitaplarında; ticaretin

düzenlenmesi, sosyal refahı sağlama ve işsizliğin çaresi gibi hükümetin geleneksel rolüne dair ciddi sorunlar ortaya koyulmuştur (Evans, 2010). 1960'ların yeni sosyal bilgiler döneminde, eğitimde Kamusal Sorunlar Modeli tasarlanmıştır. Yeni sosyal bilgiler döneminde pek çok eğitim programı sosyal bilgiler disiplininin yapısında sorgulama yaklaşımına odaklanmışken; kamusal sorunlar modeli, tarihte süregiden politik etik sorulara dikkat çekmiş, öğrencileri ve öğretmenleri doğru ve kesin cevapları olmayan karmaşık problemlere ilişkin rasyonel karar veren aktif katılımcılar olma yönünde cesaretlendirmiştir (Bohan ve Feinberg, 2008). NCSS'nin (2016) raporunda, ABD'de sosyal bilgiler derslerinde tartışmalı konuların öğretilmesi sonucu öğrencilerde gelişmesi beklenen tutum ve beceriler; geçmiş ve günümüzdeki sosyal sorunları öğrenme ve bu sorunların çözümüne ilişkin karar verme, bu sorunların analizinde eleştirel düşünme ve değerlendirme yapma; farklı bakış açılarının olağan ve değerli olduğunu ve akla yatkın uzlaşmanın demokratik karar verme sürecinin bir parçası olduğunu anlama olarak belirtilmiştir.

İngiltere'de tartışmalı konuların okullarda ele alınmasına ilişkin 1998 yılında yayınlanan Okullarda Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi tavsiye raporunda eğitimin, ulusun çocuklarını yetişkin yaşamının tartışmalarından korumaya değil çocukların bu tartışmalarla bilgili, sağduyulu, hoşgörülü ve ahlaklı bir şekilde başa çıkabilmeyi öğrenmesine odaklanması gerektiği vurgulanmıştır. Vatandaşlık eğitimi programında tartışmalı konular ele alınarak öğrencilerde; diğer insanların bakış açıları, inançları ve ilgilerini anlamaya, bir fikri benimserken gerçeğe ve kanıtlara saygı duymaya, karar verme süreçlerine katılmaya, özgürlüğün değerini bilmeye, alternatifler arasından seçimler yapmaya ve karar verirken dürüstlüğü temel almaya istekli olma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998). 2002 yılında uygulamaya konulan vatandaşlık eğitimi programı da, öğrencilerin demokrasinin aydın ve aktif vatandaşları olmalarını sağlamak için hassas konular hakkında sınıf tartışmalarına etkin olarak katılmalarını öngörmektedir (Levinson, 2006).

Sosyal bilgiler disiplininin adı, ABD'de 1916 yılında toplumsal olayları inceleyen ayrı bir ders olarak konulmuş olsa da Türkiye'de sosyal bilgiler dersi adı ve öğretim programı ilk defa 1968 yılında uygulamaya konmuştur (Kan, 2010). 1926'da coğrafya, tarih, yurttaşlık bilgisi adları altında ayrı birer ders olarak ele alınan, 1968'den itibaren sosyal bilgiler adı altında programlarda yerini alan bu dersin amaçları, felsefesi, içeriği ve öğretim yöntemleri, 2004 yılında yapılandırmacılık felsefesi doğrultusunda

gerçekleştirilen program güncelleme çalışmasına kadar pek fazla değişiklik göstermemiştir (Çatak, 2015). Gerek ABD gerekse İngiltere vatandaşlık eğitimi programlarında, katılımcı ve demokratik vatandaş olmanın gereklerinden biri olarak tartışmalı ve hassas konuların sınıf ortamına getirilmesi ön plana çıkarılmıştır. Ancak, 2005 yılında uygulanmaya başlanan 4-7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programında, tartışmalı konulara sadece iki yerde değinilmiştir. Bunlardan ilki, Sosyal Bilgiler Öğretimi Açısından Öğretmen başlığı altında, iyi bir sosyal bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özelliklerden biri olarak tartışmalı konuları incelemelerinde öğrencilerine yardımcı olması gerektiği yönündeki açıklamadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Diğeri ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanması İle İlgili Açıklamalar başlığı altında 5. maddede geçen “(...) Öğretmen, okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrencileri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlamalıdır (MEB, 2005, s. 3)” şeklindeki açıklamadır. 2017 yılında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmasında yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programında da uygulamada dikkat edilecek hususlar başlığı altında 9. maddede tartışmalı konulara yer verilmiştir. Bu maddede “Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir (MEB, 2017, s. 13)” denilmektedir. Her iki öğretim programının da diğer bölümlerinde, tartışmalı konuların sınıfta ele alınması ve bu konuların düşünme becerileri üzerindeki etkisi ile ilgili herhangi bir ifade yer almamaktadır.

Ortaöğretimin yeniden yapılandırılmasında Amerikan Milli Eğitim Komisyonu 1916’da demokrasinin problemlerini ele alan bir ders geliştirilmesini önerdiğinden bu yana, sosyal bilgiler reformcuları tartışmalı konuların sosyal bilgiler programında yer alması için sürekli olarak çağrıda bulunmuştur. Toplumsal sorunların sosyal bilgiler derslerinde tartışılması 1916 tarihine kadar uzanmasına rağmen tartışmalı konular hala çok az ele alınmaktadır (Hess ve Posselt, 2002). Oysa tartışmalı konular, disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalı ve her bir dersin içeriğine uygun tartışmalı konulara okul programının tümünde yer verilmelidir (QCA, 1998). Çünkü bazı konular, sadece bir disiplinin sınırları içine kolaylıkla sığmayabilir. Konular, disiplinler arası, çok disiplinli ve disiplinler üstü olabilir; aynı şekilde yaşamın sosyal, politik, kültürel, ekonomik, etik ve bilimsel boyutlarını da kapsayabilir (Boahene, 2007). Hemen her

konunun öğretiminde tartışmalı konular ortaya çıkabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde tartışmalı konulara hem sosyal bilimler (Healey, 2012; Neal, 2013) hem de fen bilimleri (Levinson, 2006; Khishfe, 2012) ilgili derslerde yer verilebileceği görülmektedir.

Herkesin sorumlu ve üretken hayatlar yaşaması için fen okuryazarlığı, 21. yüzyıl dünyasında bir gereklilik haline gelmiştir. Bu sebeple, yakın zamanda yapılan tüm eğitim reformlarında fen okuryazarlığının başlıca ögesi olarak öğrencilerin bilimin doğasını anlamalarına yardımcı olmak vurgulanmaktadır (American Association for the Advancement of Science [AAAS], 1989, 1993; Council of Ministers of Education Canada [CMEC] Pan Canadian Science Project, 1997; National Research Council [NRC], 1996). 1970'lerin sonlarına doğru pek çok fen eğitimi araştırmacısı; fen, teknoloji ve toplumun birbirleriyle olan etkileşimini yansıtan çalışmalar geliştirmek üzerine odaklanmışlardır. İlk olarak geliştirilen fen-teknoloji-toplum (FTT) yaklaşımı, fen ve teknolojiadaki gelişmelerin toplum üzerindeki etkisini ele almakla birlikte sebepler ve sonuçlar arasındaki etik konuları ya da öğrencilerin ahlak ve kişilik gelişimini göz ardı etmesi gibi sebeplerle eleştirilmiştir (Zeidler vd., 2005). FTT yaklaşımının toplumsal ve kişisel etik konulara vurgusunun zayıflığı, yeni bir yaklaşım olan fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) yaklaşımını gündeme getirmiştir. Bu yaklaşım fen bilimini daha sosyal, kültürel ve politik bir bağlamda ele almayı savunmuş ve fenle ilgili etik ikilemlere odaklanmıştır. Ancak bu yaklaşım da söz konusu etik ikilemlerin pedagojik olarak faydasını ve öğrenci gelişimini göz ardı ettiği için eleştirilerden kurtulamamıştır (Topçu, 2008). Bu sebeple, konu temelli yaklaşımların bir ürünü olan sosyobilimsel konular adında yeni bir fen eğitimi yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Sosyobilimsel konular; fenle ilgili sosyal ikilemler barındıran, fen biliminin süreç ve ürünlerinde sosyal olarak zıt düşünceler yaratan; klonlama, kök hücre, genetiği değiştirilmiş gıdalar gibi biyoteknolojik gelişmelerle; küresel iklim değişikliği, toprakların doğru kullanımı, biyolojik ve biyolojik olmayan yabancı kimyasal maddelerin piyasaya sürülmesi gibi çevresel mücadeleleri içeren tartışmalı konulardır (Sadler ve Zeidler, 2005).

İngiliz Ulusal Fen Eğitimi Programı dördüncü dönemin hedefleri; fen biliminin gücü ve sınırları ile bundan kaynaklanabilecek etik konular, fen biliminin günlük hayatta kullanımı ile kişisel, sosyal, ekonomik ve çevresel doğurguları hakkında bilimsel düşünce kazandırma olarak belirlenmiştir. Programda yer alan konular; cinsel

yolla bulaşan hastalıklar, yaşam biçiminin hastalıkların ortaya çıkması üzerindeki etkisi, insan davranışlarının ekosisteme etkileri, gen teknolojisi gibi modern biyoteknolojinin kullanımı ve bunun etik sonuçları, evrime uzanan doğal seleksiyon süreci gibi tartışmalı sosyobilimsel konulardır (National curriculum in England: Science programmes of study, 2015). İsrail’de, 9. sınıf fen dersi öğretim programında hastalıkların kontrolü, kalıtsal hastalıklar ve genetik mühendisliği gibi insan hayatını etkileyen konular ile 12. sınıf fen dersi öğretim programında moleküler biyoloji ve genetik mühendisliği konularına yer verilmiştir. İspanya’da zorunlu fen dersi 10. sınıf öğretim programında gen kavramı, kalıtsal hastalıklar ve genlerle oynama konuları ile seçmeli fen dersi 12. sınıf öğretim programında yeni kaynakların oluşumunda ve tıpta kalıtım biliminin rolü, insan genom projesi, klonlama, genetik müdahalenin sosyal etkileri ve etik değerlendirmesi konuları yer almaktadır (Martinez-Gracia, Gil-Quilez ve Osada, 2003).

Türkiye’de fen eğitiminde, sosyobilimsel konulara ilişkin gelişmeler 1992 yılından sonra başlamıştır. FTT yaklaşımı, 1992 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programına yansısı da programın genel amaçlarında sadece bir maddede yer almıştır. Bu yaklaşım, 2000 ve 2004 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programlarında daha çok vurgulanmıştır. 2000 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programında bu yaklaşımın adından açıkça bahsedilmemekle birlikte ilgili kazanımlara her üniteye yer verilmiştir. 2006 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programı, FTTÇ yaklaşımının açıkça adının geçtiği ilk program olmuştur. Bu programda, öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olması için gerekli yedi öğrenme alanına yer verilmiş, fen ve teknolojinin birey, toplum ve çevre üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin fark ettirilmesi hedeflenmiştir (Yetişir ve Kaptan, 2008). 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında; DNA, doğal seçim, adaptasyon, mutasyon, modifikasyon ve evrim konularına da yer verilmiştir. 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında bu kavramlardan adaptasyon, mutasyon, modifikasyon ve evrim konuları, ders kazanımlarından çıkarılmıştır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017). 2013 yılında yapılan program güncelleme çalışmasında, fen öğretimi yine FTTÇ yaklaşımı üzerine kurulmuş ve sosyobilimsel konular başlığı ilk kez programda yer almıştır. Sosyobilimsel konular, fen bilimleri dersi öğretim programının amaçlarının 12. maddesinde “Sosyobilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıkları geliştirmektir (MEB, 2013, s. 11)” cümlesinde ve fen-teknoloji-toplum-çevre öğrenme alt alanlarında geçmektedir. 2017 yılında yapılan öğretim programı güncellemesinde fen eğitimi, fen-teknoloji-

mühendislik ve matematik (FeTeMM) yaklaşımı üzerine kurgulanmıştır. 2017 tarihli bu programda, 2013 yılındaki sosyobilimsel konularla ilgili maddeye, muhakeme yeteneği ve karar verme becerilerini geliştirmek ibareleri eklenerek yer verilmiştir. 2017 yılı 8. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programında, 2013 yılında yapılan güncellemede programdan çıkarılan; kalıtım, mutasyon, modifikasyon, adaptasyon ve seçim konuları programa tekrar eklenmiş; genetik mühendisliği ve biyoteknoloji uygulamaları ise programa yeni eklenen konular olmuştur. Evrim konusu ise 2017 tarihli fen bilimleri dersi öğretim programında yine yer almamıştır (MEB, 2017). Bu yönüyle evrim konusu, Türkiye’de eğitim açısından tartışmalı bir konu haline gelmiştir.

Birçok farklı ülkenin eğitim programları incelendiğinde tartışmalı konuların vatandaşlık, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Oysa tartışmalı konuların tüm derslerle ilişkilendirilebileceğine dair örnekler verilebilir. Örneğin, tarih dersi öğretim programı da savaşların nedenleri, endüstriyel anlaşmazlıklar, devrimler ve benzer konularda tartışmalı konulara değinebilir. Coğrafya dersi öğretim programında, doğal ve inşa edilmiş çevrelerin kullanımı ve bundan kaynaklanan kirlilik, yol, havalimanı ve enerji santrali gibi konular ele alınabilir. Edebiyat dersi öğretim programı; yurtseverlik, insan hayatının değeri, politik ve sivil ihanetler gibi insan yaşamından örneklerle ilişkilendirilebilir. Dini eğitim, ahlaki davranış ve yaşamın anlamı gibi konularla tartışmanın en can alıcı noktasını oluşturabilir. Sanat kuramları, toplumdaki uygulamalarıyla tartışmadan uzak tutulamayacak konulardır (QCA, 1998). Matematik dersi öğretim programında, ülkelerin ortalama yıllık geliri, okuma yazma oranları ve ortalama yaşam süreleri kıyaslanarak ya da sıralanarak ele alınabilir. Hükümetlerin orduya yaptığı yatırımla eğitim ve sağlığa yaptığı yatırımların oranı kıyaslanarak para ve finans konuları ele alınabilir. İngilizce dersi öğretim programında, yerel, ulusal ve küresel olarak endişe uyandıran konularda kompozisyon, şiir yazılabilir ya da tartışma yapılabilir, aynı konu hakkında farklı gazetelerde yazılmış haberleri okuyarak farklı ideoloji ve kimliklerin basındaki yansımaları keşfetme gibi etkinlikler yapılabilir (Oxfam, 2015).

Tartışmalı konulara farklı disiplinlerde yer verilebileceği gibi, ilköğretimden (McBee, 1996; Zembylas ve Froso, 2012) yükseköğretime (Payne ve Gainey, 2003; Rambosk, 2011) kadar tüm öğretim kademelerinde yer verilebileceğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. İngiltere merkezli bir kuruluş olan Oxfam’ın hazırladığı “Education for Global Citizenship: A guide for schools (Küresel vatandaşlık için eğitim:

Okullar için bir rehber) dokümanında da okul öncesinden yükseköğretime kadar çeşitli tartışmalı konuların hangi çerçevede ele alınabileceğiyle ilgili bir program örneği tasarlanmıştır. İlgili dokümandan bir kesit EK-1’de sunulmuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazında, tartışmalı konuların hem sosyal bilgiler (Rambosk, 2011; Yılmaz, 2012; Ersoy, 2013; Çopur, 2015; Cocke, 2017; Shaver, 2017) hem de fen bilimleri (Baltacı, 2013; Lindahl ve Linder, 2013; Koçyiğit, 2015; Sönmez, 2015; Walsh ve Tsurusaki, 2018) boyutuna ilişkin birçok çalışma gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalar; tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmen tutum ve yeterlikleri, öğrenci tutumları ve bu konuların öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmedeki etkisine odaklanan çalışmalardır. Bu çalışmaların çoğunluğunda tek bir eğitim kademesine, tek bir dersin öğretim programına ve öğretim programında yer alan / almayan tek bir konuya (Örn: Ortaokul fen bilimleri dersi GDO konusu, ortaokul sosyal bilgiler dersi demokrasi konusu) odaklanıldığı görülmüştür. Bununla birlikte, tartışmalı konular ile ihmal edilen eğitim programının ilişkisini ortaya koyan sınırlı sayıda uluslararası çalışmaya (Moy, 2006; Watson vd., 2013; Wilkinson, 2014; Harestani, Mahram ve Mohammad, 2015; Wojcik ve Titone, 2015; Chowdhury ve Siddique, 2017; Gottlieb, 2018) ulaşılabilmektedir. Bu çalışmalarda, tartışmalı konuların eğitim programının belli bir ögesiyle (amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreci) ilişkilendirilmediği görülmüştür. Ulusal alanyazında ise ihmal edilen eğitim programını doğrudan ele alan veya tartışmalı konularla ilişkilendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda; farklı eğitim kademelerindeki farklı disiplinleri ve bu disiplinlerdeki farklı tartışmalı konuları bir arada ele alan ve bu konuları ihmal edilen eğitim programı ile ilişkisi bağlamında inceleyen bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ihmal edilen eğitim programının hem uygulama (öğretmenler) hem de konular (öğretim programı) ile ilgili boyutlarının birlikte ele alınması konusunda da, gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında eksiklik olduğu görülmektedir.

Özetle, ulusal alanyazında, eğitim programı paydaşlarının fikir birliğince belirlenmiş tartışmalı konular, bu konuların uygulama boyutunda ihmal edilip edilmediği, eğer ediliyorsa bunda etkili olan sorun kaynakları ile bu konuların ilk ve ortaokul öğretim programlarındaki ihmal edilen boyutları hakkında bir eksiklik olduğu ve bu çalışmanın bu eksikliği tamamlayabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında; eğitim paydaşlarından olan öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen tartışmalı konuların, yine paydaş görüşleri doğrultusunda uygulamada ihmal edilen boyutunun ortaya koyulması; ilk ve ortaokul öğretim programlarında tartışmalı konuların ihmal edilen eğitim programı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin, Türkiye’de güncel ve tarihsel olarak süregelen tartışmalı konuların ne olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İhmal edilen eğitim programı bağlamında, ilk ve ortaokul eğitim programlarında tartışmalı konuların ele alınma durumu nedir?

2.1. İlk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının, tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri nelerdir?

2.2. İhmal edilen eğitim programı bağlamında, ilk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının tartışmalı konuları kapsama durumu nedir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim programı en geniş anlamıyla, toplumun ihtiyaçları doğrultusunda okullarda yapılanların tümüdür. Toplumun okuldan beklentileri, eğitim programlarının amaç ve içerik boyutlarında hayat bulur. Eğitim programlarının amaç ve içerik boyutlarıyla hedeflenen davranış değişikliklerinin sağlanması ise öğretim etkinliklerinin nasıl yapılacağı ile ilişkilidir. Eğitim programının öğrenme-öğretme süreçlerini oluşturan bu boyutta, öğretmenin öğrenciler için düzenleyeceği öğrenme yaşantıları etkili olmaktadır. O halde, eğitim programı ve programın öngördüğü davranış değişikliğini yaratacak öğrenme yaşantıları, toplumun hedeflediği bireyi yaratmada olmazsa olmaz iki unsurdur.

Okullar bireylere, 21. yüzyıl yeterlikleri bağlamında problem durumlarında nasıl davranmaları gerektiğine ilişkin öğrenme ve uygulama fırsatları yaratmalıdır. Eğitim programının yerleşik gerçeklerini ve değerlerini aza indirgmeden fakat sosyal

değişimin kaçınılmaz olduğu gerçeğini kabul ederek çözülemeyen problemler ve tartışmalı konuların okullarda ele alınması ve öğretilmesi teşvik edilmelidir. Öğrenciler ancak böylelikle küresel dünyaya uyum sağlayabilecektir. Okul tüm öğrencilere bu yeterlikleri geliştirme ve uygulamada yardımcı olmaktan sorumludur ve bu sorumluluğunu eğitim programı aracılığıyla yerine getirmektedir. Eğitim programının resmi, örtük ve ihmal edilen boyutları bu sorumluluğu eşit olarak üstlenmelidir. Resmi ve örtük programın amacı, özellikleri, etkililiği ve çıktıları üzerine ulusal ve uluslararası alanyazında birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen, 1980'lerde ortaya atılan bir kavram olan ihmal edilen eğitim programının çok az çalışmaya konu olduğu görülmektedir. Ancak, daha önce de değinildiği üzere öğrenme çıktıları üzerinde, programlarda yer verilen konular kadar ihmal edilen konuların da etkisi bulunmaktadır. Diğer taraftan, öğretim programlarının amaç ve içerik boyutlarında yer verilen tartışmalı konuların doğru öğrenme yaşantılarıyla ele alınması, öğretmenlerin bu konulara karşı tutumlarına ve bu konulardaki yeterliklerine bağlıdır. Öğretim programlarında yer verilse dahi öğretmen tarafından yok sayılan ya da etkili bir şekilde ele alınamayan tartışmalı konuların, öğrenci davranışını değiştirme konusunda başarıya ulaşamayacağı söylenebilir.

Türkiye'deki eğitim programları tartışmalı konular açısından incelendiğinde, bu konuların eğitim programlarında çok yakın bir geçmişten beri ele alındığı ve sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programları ile sınırlı olduğu görülmektedir. Bu konularla ilgili ulusal alanyazında yapılan lisansüstü çalışmalar (Goloğlu, 2009; Deveci, 2009; Domaç, 2011; Gülhan, 2012; Soysal, 2012; Öztürk, 2013; Cansız, 2014; Saylan, 2014; Karahan, 2015; Sağlam 2016) incelendiğinde ise, çalışmaların çoğunluğunun ilköğretim anabilim dalı ve fen bilgisi bilim dalında gerçekleştirildiği görülmektedir. Ayrıca, lisansüstü çalışmaların tamamına yakınının fen bilimleri alanında yapılmış olması, Türkiye'de tartışmalı konular denince sosyobilimsel konuların anlaşıldığını göstermektedir. Çalışmaların neredeyse tamamına yakınının ilköğretim ve yükseköğretim kademesinde yapılmış olması, bu konuların okul öncesi ve ortaöğretim kademeleriyle ilişkilendirilmediğini göstermektedir. Gerçekleştirilen lisansüstü çalışmaların en çok, tartışmalı konuların öğrencilerin ve öğretmen adaylarının alan bilgisi, muhakeme ve argümantasyon yeteneği üzerindeki etkisine odaklandığı görülmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili tutum ve epistemolojik inançlarını ele alan çalışmalar (Gedik, 2010; Karakaya, 2011; Taşpınar,

2011; Çavuş, 2013; Çopur, 2015; Gözüml, 2015; Karahan, 2015; Koçyiğit, 2015; Sönmez, 2015) ise oldukça azdır. Tartışmalı konuların öğretim programında ihmal edilen boyutunun ise ulusal lisansüstü çalışmalarda hiç ele alınmadığı görülmektedir. Ayrıca, tartışmalı konular ile ilgili gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazın incelendiğinde, tartışmalı konuların araştırmacılar tarafından belirlendiği ve araştırmanın, araştırmacıların bakış açısına göre tartışmalı bulunduğu konularla ya da bu konuların tek bir boyutuyla sınırlandırıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın alana katkısı bakımından ilk önemli boyutu, tartışmalı konuların öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcileri gibi eğitim paydaşlarından bazıları tarafından belirlenmiş olması, böylelikle bu konuda diğer araştırmalarda olan araştırmacı etkisinin ortadan kaldırılmış olmasıdır. İlk boyut çok önemlidir çünkü tüm araştırma süreci ilk boyutta belirlenen tartışmalı konular üzerine kurgulanmıştır. Belirlenen tartışmalı konulara bağlı olarak bu çalışmanın; insan haklarından fen ve teknolojiye, din ve siyasetten, tarihsel olay, sorun ve kişiliklere, ekonomi ve medyadan, sanat ve felsefeye uzanan çok geniş bir yelpazede tartışmalı konular ile ilgili araştırma imkânı sunması, sadece sosyal bilgiler ve fen bilimleri ile sınırlı tartışmalı konuları içeren diğer çalışmalardan kapsam olarak farkını ortaya koymaktadır. Tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasında iki önemli paydaş olan öğrenci ve öğretmenlerin, bu konulara yaklaşımlarının ve inançlarının, bu konularla ilgili yaşanan gerçek sorunları ortaya çıkarmada alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca tartışmalı konuların ele alınmasında etkili olan sorun kaynaklarına ilişkin, öğretim elemanı ve sendika temsilcilerinin görüşleri de bu konularla ilgili daha büyük resme ışık tutulması bakımından önem taşımaktadır. Son olarak, tartışmalı konuların zorunlu derslere ait ilk ve ortaokul öğretim programlarındaki kazanım sayısı ve konu kapsamı bakımından betimlenmesi, öğretim programı boyutunda ihmal edilen konuları ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırmada veriler yarıyapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu anketler yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle araştırma sonuçları, katılımcıların görüşmelerde ve açık uçlu anketlerde belirttikleri görüşleri ile sınırlıdır.

- Bu araştırmada ele alınan tartışmalı konular; eēitim sendikası temsilcileri, öğretmenler ve öğretim elemanlarının görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca katılımcıların belirttikleri tartışmalı konular ilk ve ortaokul öğretim programları kapsamında yer verilebilecek tartışmalı konularla sınırlıdır. Diğer tartışmalı konular kapsam dışı tutulmuştur.
- Bu araştırmada ele alınan öğretim programları, ilk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslerin 2016-2017 yılında güncellenen öğretim programları ile sınırlıdır.
- Bu araştırma kapsamında ulaşılan alışmalar EbscoHost, JSTOR, OECD iLibrary, ProQuest Dissertations and Theses Global, SocINDEX with Full Text, SpringerLink, Taylor&Francis, Swisslex, Wiley Online Library ve Ulakbim veritabanlarından 2015-2017 yılları arasında tartışmalı konular, controversial issues, sosyobilimsel konular, socioscientific issues, ihmal edilen eēitim programı, null curriculum, eleştirel pedagoēi, critical pedagogy, ideoloji ve eēitim programı, ideology and curriculum anahtar sözcükleriyle yapılan taramalardan elde edilmiş olan çalışmalarla sınırlıdır.
- Bu araştırmanın katılımcılarından olan
 - Öğretmenler, Eskişehir ili merkez ilçelerinde 2016-2017 eēitim-öēretim yılında ilkokulda görev yapan 6 sınıf öğretmeni ile ortaokulda görev yapan ve toplam 20 kişiden oluşan fen bilimleri, sosyal bilgiler, Türkçe, matematik, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ile sınırlıdır.
 - Öğretim elemanları; üniversitelerin eēitim fakültelerinin Türkçe ve sosyal bilimler eēitimi, matematik ve fen bilimleri eēitimi, eēitim bilimleri, temel eēitim, yabancı diller ve güzel sanatlar eēitimi bölümlerinde 2016-2017 öğretim yılında görev yapan 250 öğretim elemanı ile sınırlıdır. Araştırma kapsamında öğretim elemanlarından evrimii anket yoluyla veri toplanmış olması da bir sınırlılıēa sebep olmuştur. Zira evrimii anket yoluyla 4287 öğretim elemanına ulaşılmış olmasına raēmen 250 öğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Bunun sebebinin, araştırmanın 15 Temmuz sonrası olaēanüstü hal sürecinde yapılması ve öğretim elemanlarının görüşlerini belirtmek için evrimii anketi güvenli bulmaması olabileceēi düşünlmektedir.
 - Eēitim sendikaları, 2017 yılında Türkiye’de faaliyette olan, üye sayısı bakımından temsil gücü yüksek beş sendikayla sınırlıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma konusu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Eğitim programlarıyla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok resmi ve örtük programların araştırma konusu olduğu görülmektedir. İhmal edilen eğitim programının araştırmalara konu olmamasının sebebinin, görünüşte var olmayan bir durumun sınırlarının çizilmesinin ve tanımlanmasının zorluğundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim programı alanında yapılan çalışmaların çoğunlukla deneysel araştırmalar olması ve ihmal edilen eğitim programının doğası gereği deneysel çalışmaya uygun olmaması gibi sebeplerle de bu konuda çok fazla çalışma yapılmamış olabileceği düşünülmektedir.

İhmal edilen eğitim programının, tartışmalı konular boyutuyla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan taramada, tartışmalı konuları ihmal edilen programla doğrudan ilişkilendiren çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak, tartışmalı konuları eğitimin ve özellikle sosyal bilgiler, fen bilimleri ve vatandaşlık eğitiminin farklı boyutlarıyla ilişkilendiren araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Alanyazın taramasında ulaşılan çalışmalar incelendiğinde tartışmalı konularla ilgili ulusal ve uluslararası çalışmaların dört başlık altında toplandığı görülmüştür:

- Tartışmalı konuların, öğretim programında ihmal edilen boyutuna odaklanan çalışmalar
- Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışmalı konular hakkında algı, tutum ve özyeterliklerine odaklanan çalışmalar
- Öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili tutumlarına ve bu konuların içerik bilgisi geliştirmeye etkisine odaklanan çalışmalar
- Tartışmalı konuların, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının muhakeme ve argümantasyon yeteneği üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalar

Tartışmalı konularla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında ulaşılan çalışmalar; amaç, yöntem ve bulgular açısından aşağıda özetlenerek verilmiştir.

2.1. Tartışmalı Konuların Öğretim Programında İhmal Edilen Boyutuna Odaklanan Araştırmalar

Alanyazında, öğretim programında ihmal edilen tartışmalı konularla ilgili sadece uluslararası çalışmalara rastlanmıştır. Ulusal alanyazında, bu konuyla ilgili çalışma

yapılmadığı saptanmıştır. Bu konuyla ilgili ulaşılan makale ve tezlere bu bölümde yer verilmiştir.

Gottlieb (2018) araştırmasında, arttırılmış gerçeklik tarih oyunu üzerinden tasarım temelli bir durum çalışması yapmıştır. Bu oyun, eğitim programlarında yer almayan, haklarından mahrum edilmiş toplulukların tarihsel anlatımı üzerine tasarlanmıştır. Çalışmada, oyuncu günlükleri, görüşmeler ve video kayıtlarıyla veri toplanmıştır. Anlatılarda, 20. yüzyılın başlarında, kadın göçmen işçi liderlerinin hikâyeleri ele alınmıştır. Projede, tarih eğitimiyle bilgili vatandaşlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, haklarından mahrum edilmiş topluluklara ilişkin tarihsel ve çağdaş anlatılar arasındaki ilişkilerin ortaya koyulmasına çalışılmıştır. Araştırma, bu tür anlatılar için yeni bir bilgi tasarımı tartışmaktadır. Bu tasarımın, geçmişte ve şimdi haklarından mahrum edilmiş topluluklar arasındaki ana bağlantıları kurmaya yardımcı olabileceği düşünülmüştür. Bu proje tasarımı, farklılıklar ve haklarından mahrum edilmiş topluluklara ilişkin konuların sınıfta göz önüne getirilmesini sağladığı gibi eğitim programlarının dışında bırakıldığını ortaya koymuştur.

Chowdhury ve Siddique (2017), Bangladeş ortaokul fen bilgisi öğretim programının öğretme ve öğrenme etkinliklerinde ihmal edilen içeriğini, bu ihmalin arkasındaki sebepleri ve bunun öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada sekiz öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden, derslerinde hangi konuları ihmal ettikleri ve bunun arkasındaki sebepleri içeren veriler toplanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin öğrencileriyle de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Daha sonra, program geliştirme uzmanları, kitap yazarları ve öğretmen eğitimcileriyle ihmal edilen programın öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkisi ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tüm katılımcı öğretmenler, fen bilimleri kitabındaki üreme organları, ergenlikte meydana gelen fiziksel ve psikolojik değişimler, hamilelik ve evrim konularını içeren üniteyi anlatmadan geçmektedir. Öğretmenler, bu konularda rahat hissetmediklerini, bu konuların dinle ters düştüğünü, öğrencilerin yanlış anlayıp ahlaki olmayan ilişkilere girebileceğini düşünmektedirler. Bununla birlikte, program geliştirme uzmanları ve kitap yazarları, bu konulara yer vermenin ergenlik hataları, çocuk tecavüzü ve çocuk gebeliği ile çarpık fantezilerin önüne geçebileceğini düşünmektedir. Ayrıca, uzmanlara göre ergenlik, cinsellik ve evrim gibi konuların öğretmenler tarafından göz ardı edilmesi, bilimsel okuryazarlığın da önünü kapatmaktadır.

Wojcik ve Titone (2015), lisans ve lisansüstü öğrenimine devam eden yüz kırk üç öğrenciyle yüz yüze eğitimleri ve WebCT'yi kullanarak, eğitim programı dışında tutulan kadın filozoflar ve çalışmalarına yönelik farkındalığa ilişkin bir araştırma tasarlamıştır. Öğrencilerden dersle ilgili okumalarını ve düşüncelerini her hafta WebCT'yi kullanarak tartışma panosuna yüklemeleri istenmiştir. Öğrenciler birbirlerinin gönderileri hakkında yorum yapmak zorunda tutulmamış, ayrıca öğretmenler de ne öğrencilerin gönderilerine yorum yapmış ne de onları puanlamıştır. Bu durum, öğrencilerin ön yargılardan ve izlenme korkusundan sıyrılarak gerçek düşüncelerini açıklamalarına fırsat tanımıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğu eğitim programında göz ardı edilen kadın filozoflarla ilgili bilinçlenme deneyimi yaşadıklarını söylemektedir. Öğrenciler, kadının bilimsel dünyadan dışlanması ile daha geniş anlamda toplumdan nasıl dışlandığı arasında yansıtıcı deneyimler yaşamışlardır. Bu anlamda, ihmal edilen programı kullanmak öğrencilerin gerçekliği daha geniş algılamalarına yardım etmiş; kadın öğrenciler bu süreçten sonra özgürleşme ve güven duygusu yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışma, öğrencileri kayıp kadın yazarlar ile ilgili ihmal edilen programla yüz yüze bırakınca, özgürleştirici bir zihinsel deneyim yaşadıklarını ortaya koymuştur.

Harestani, Mahram ve Mohammad (2015) İran'da ortaokula devam eden erkek öğrenciler için cinsellik eğitimi programını ve ihmal edilen programını incelemeyi amaçlamışlardır. Cinsellik eğitimiyle ilgili hangi konuların ihmal edildiğini belirlemek için daha önce bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar ve uzman görüşleri gözden geçirilmiş ve araştırmacı tarafından bir anket hazırlanmıştır. Bu anketle iki üniversitenin eğitim bilimleri, psikoloji ve rehberlik bölümlerindeki akademisyenlerden bu konuların önem derecesini belirlemeye yönelik veri toplanmış ve daha sonra öğrencilerle yarıyapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bulgulara göre mevcut eğitim sisteminin öğrencilerin bu konuyla ilgili ihtiyaçlarını karşılayamadığı ve daha önce cinsellik eğitimine ilişkin belirlenen alanların çoğunun ihmal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wilkinson da (2014) çalışmasında, İngiliz milli tarih öğretim programında Müslümanların dünya tarihindeki katkılarının ihmal edilmesinin, iki yüz doksan beş İngiliz Müslüman erkek öğrenci üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada, anket, yarıyapılandırılmış görüşme ve katılımcı olmayan sınıf gözlemleriyle veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ulusal programda Müslümanların dünya tarihindeki katkılarının yer verilmemesinin, programın ihmal edilen boyutunu oluşturduğu ve İngiliz Müslüman

çocukların kendilerini toplumun önemsiz vatandaşları olarak görmelerine sebep olduğu saptanmıştır.

Watson vd., (2013) hizmet öncesi öğretmen eğitim programlarında kullanılan yirmi beş popüler metnin, İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına ilişkin ne kadar bilgi içerdiğini incelemiştir. Beş öğretmen, İngilizce öğretimine ilişkin metinleri değerlendirme konusunda eğitilmiş ve eğitimden sonra metinleri İngilizce öğrenen öğrencilerin eğitimiyle ilgili içerdiği öğeler bakımından incelemeleri istenmiştir. Metinlerin, İngilizce öğrenen öğrencilerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına ilişkin bilgiden yoksun olduğu ve bu durumun programın ihmal edilen boyutunu oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moy (2006) çalışmasında, Amerikan tarihinin koloni günlerinden bugüne çok kültürlü boyutunun, toplumun ve kilisenin çoğulcu gerçekliğini anlamada önemli olduğunu; bu ırksal farklılığı göz ardı etmenin din eğitiminde örtük olarak sadece Avrupa-Amerikalı bir bağlamda verildiğini tartışmaktadır. Din eğitiminde Amerikan ırkçılığının ihmal edilen program olmasının sebebi olarak Avrupa merkezli tutsaklık gösterilmiştir. Çalışmada sonuç olarak, eğer Avrupa-Amerikalı din eğitimcileri batı ideolojisinin tutsaklığından kurtulmak istiyorsa ırkçılık konusuyla yüzleşmeleri ve öğrencilerini ırkçılığın ve asimilasyonun sosyal ve yasal sonuçları hakkında bilgilendirmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

2.2. Öğretmenlerin ve Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara İlişkin Algı, Tutum ve Özyeterliklerine Odaklanan Araştırmalar

Tartışmalı konuların uygulamada ihmal edilen boyutunu, bu konulara ilişkin öğretmen algı, tutum ve öz yeterlikleri etkilemektedir. İhmal edilen eğitim programıyla ilişkilendirilmemekle birlikte, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının algı, tutum ve öz yeterliklerine odaklanan çalışmalar, programların uygulamada ihmal edilen boyutunu gözler önüne sermektedir. Bu konuda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de yapılan çalışmaların çoğunluğunun fen bilgisi öğretmen adaylarıyla ve sosyobilimsel konularla ilgili olduğu görülmektedir. Sosyal bilimler alanında ve öğretmenlerle yapılan çalışmaların ise yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda yapılmış olan önce uluslararası ve daha sonra ulusal çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Pollak vd., (2018) çalışmalarında, İsrail’de iki ilkokulda görev yapan öğretmenlerin tartışmalı konuları öğretirken nasıl bir yaklaşım sergilediklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Etnografya olarak desenlenen çalışmada öğretim programlarından ve üç sınıfta, katılımcı olmayan gözlemlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim programı tartışmalı konu içermesine rağmen, öğretmenler ortak milli değerleri aşlamaya odaklandığından dolayı tartışmadan kaçınmaktadırlar. Tartışmalı konuların gerçek dünya problemlerinden arındırılmış bir şekilde ya da tartışmayı edebi uygulamalara kurban edecek şekilde öğretmen tarafından bertaraf edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bautista, Misco ve Quaye (2018), okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından dar görüşlü olarak tanımlanan beş adayın, tartışmalı konuların öğretimine yönelik özelliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, durum çalışması olarak desenlenmiştir. Dar görüşlü adayların belirlenmesi için ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının dini görüşlerinin, epistemolojik ve ontolojik görüşlerini etkilediği; sosyal adalet ve kamu yararı gibi kavramların dini görüşlerine ters olduğu için bu konulardan kaçındıkları belirlenmiştir. Ayrıca adayların, kendi dini fikirlerinin kabul görmediğini düşündüklerinden bu konulardaki görüşlerini saklamayı tercih ettikleri ve öğretmen eğitim programlarının onlara görüşlerini değiştirme şansı verecek öğrenmeler sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Shimojima (2017) çalışmasında, iki Japonca öğretmenin Japonca sınıfında farklı kültürlerden gelmiş öğrencilerle tartışmalı konuları nasıl ele aldıklarını incelemiştir. Araştırmada, katılımcı gözlem ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, dil öğretiminin ülkeye yeni gelen öğrenciler için öncelikli olduğunu ancak eğer o toplumda yaşayacaklarsa toplumun kültürel yapısına da hâkim olmaları gerektiğini düşündükleri; diğer taraftan öğrencilerin küreselleşen dünyada bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin eleştirel düşünme doğrultusunda geliştiğine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Hung (2017) Tayvan’da ortaokul öğretmenlerinin, kişisel yaşam hikâyelerinin öğrettikleri dersin öğretim programına nasıl etki ettiğini incelemeyi amaçladığı çalışmada altı tarih öğretmenini incelemiştir. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü teori ile yapılmış ve görüşme, katılımcı olmayan gözlem, sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının incelenmesi gibi veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kişisel bilgi ve inançlarının

tartışmalı konularla ilgili karar alma süreçlerini ve beklentilerini etkilediği; ayrıca, öğretmen rolünün öğrencilerin hayal dünyasını açığa çıkarabilecek şekilde olması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir.

Cocke (2017) ABD'deki tarih öğretmenlerinin, standart temelli ve test odaklı eğitim sisteminde tartışmalı konulara nasıl yaklaştıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda on iki tarih öğretmeniyle görüşmeler ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencinin aileden ve toplumdan gelen geçmiş deneyimlerinin, öğretmenin ne kadar süredir öğretmenlik yaptığının, öğretmenin ailelerle ve müdürlerle yaşadığı geçmiş deneyimlerinin tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasını etkileyen etmenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Shaver (2017) sosyal bilgiler öğretmenlerinin iş güvenliği sorunlarının olduğu ve tartışmalı konuları ele almanın riskli olduğu böyle bir çağda bu konuları niçin ele almayı tercih ettiklerini araştırmıştır. Bunun için derslerinde bu konuları ele almakla tanınan beş öğretmen seçilmiştir. Öğretmenlerle görüşmeler ve gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretmenlik eğitimlerinde onları tartışmalı konuları ele almaya teşvik edecek bir eğitim almamış olmalarına rağmen, daha hakkaniyetli ve eşit bir toplum yaratmak adına bu konuları ele aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonunda tartışmalı konuları ele almak için en iyi yöntemler, öğretmenlerin bu konuları ele almak için güdülerinin neler olduğu ve bunun önündeki engeller de tespit edilmiştir. Ayrıca, tartışmalı konuları sınıfta ele aldığını düşünen ama yapmayanlar ile bunu gerçekten yapanlar arasındaki fark da çalışma sonucunda ortaya konmuştur.

Bruen vd., (2016) çalışmalarında öğretim elemanlarının tartışmalı konuları ele almaya ne kadar hazır olduklarını ve yapılandırılmış akademik çatışma stratejisi hakkındaki düşüncelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Altı öğretim elemanı ile yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretim elemanları tartışmalı konuları ele aldıklarını ancak bazılarının bunun için kendisini hazırlıksız hissettiği, sınıf büyüklüğü ve program yükü gibi sebeplerle yapılandırılmış akademik çatışma stratejisini kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte katılımcıların, tartışmalı konuların öğrencide çok görüşlülük, eleştirel düşünme, dinleme ve tartışma becerilerini geliştirdiğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Meehan (2012) doktora tez çalışmasında, eğitim programları ve öğretmenlerin küresel ısınmayla ilgili bilimsel uzlaşma ve toplumsal şüphe arasındaki uyumsuzlukla

nasıl baş ettiklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bunun için araştırmacı yaygın olarak kullanılan dokuz adet fen bilimleri ve sosyal bilgiler kitabı ile küresel ısınma hakkında devlet tarafından basılan sekiz adet yardımcı materyal kitabını incelemiş ve küresel ısınmayla ilgili ders deneyimi olan on dört lise öğretmeniyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, programda küresel ısınma ve onunla ilgili tehditlerle başa çıkma stratejileriyle ilgili çok sınırlı bilgi yer aldığı, sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin küresel ısınma konusuna sınıflarında yer verdikleri ancak öğrettikleri şeylerin bazen kendi inançlarıyla örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Rambosk (2011) doktora tez çalışmasında, Florida eyaletinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıfta tartışmalı konuların ele alınmasına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Phillips (1997) tarafından geliştirilen anket öğretmen adaylarına uyarlanarak kullanılmıştır. Ankete iki yüz üç öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ankete katılanların sadece %32'si tartışmalı konuları sosyal bilgiler dersinde tartıştıklarını ifade etmiştir. Ankete katılanlara göre en tartışmalı konu gey ve lezbiyen hakları olmuştur. Buna ek olarak öğretmen adayları, dışarıdan gelen baskılar yüzünden yaratmayla ilgili konuları öğretme konusunda isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Walsh (1998) doktora tez çalışmasında, Florida eyaletinde lise okul müdürlerinin sınıfta tartışmalı konuların ele alınmasına yönelik tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Phillips (1997) tarafından geliştirilen anket okul müdürlerine uyarlanarak kullanılmıştır. Ankete Florida devlet liselerinde görev yapan üç yüz yirmi bir okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin çoğu tartışmalı konuları sosyal bilgiler eğitiminde gerekli bulurken bunun için gerekli strateji ve zamanla ilgili düzenlemeleri desteklemek konusunda gönülsüzdürler. Müdürlerin, ders süresinin %15'inden fazlasının bu konulara ayrılmaması ve sınıf kontrolü konusunda öğretmenler tarafından daha büyük önlemler alınması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

Phillips (1997) de çalışmasında, Florida eyaletinde lisede görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfta tartışmalı konuların ele alınmasındaki rollerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak daha önce başka bir araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan bir anket uyarlanarak kullanılmıştır. Ankete iki yüz yetmiş sekiz öğretmen katılmıştır. Anket, öğretmenlerin bu konular hakkındaki farkındalığını, sınıflarında bu konuları tartışmak isteyip istemediğini, istemiyorlarsa neden

istemediklerini ve geleneksel sosyo-politik değerler hakkındaki inançlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Anketin sonuçlarına göre değişen dünyada tartışmalı konuların okullarda ele alınmasının bir zorunluluk olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışmalı konulara ilişkin algı, tutum ve özyeterliklerine odaklanan araştırmalar ulusal alanyazında da yerini almıştır. Koçyiğit (2015) yüksek lisans tez çalışmasında, fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel bir konu olan GDO'lu besinler hakkında, bilgi düzeyleri, tutumları, konunun öğretimine yönelik öz yeterlikleri ve GDO'lu besinler konusundaki risk algılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada, yüz altmış yedi fen bilimleri öğretmeni örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada nicel betimsel model kullanılmış ve veri toplama aracı olarak çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin, GDO'lu besinler hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu, GDO'lu besinlere karşı tutumlarının olumsuz olduğu, GDO'lu besinler gibi sosyobilimsel bir konunun öğretiminde öz yeterliklerinin orta düzeyde ve GDO'lu besinlere karşı kişisel, toplumsal ve muhtemel risk algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sönmez de (2015) fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konularda yapmış oldukları öğretimleri tespit ederek, bu iki faktör arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, çoklu durum çalışması kullanılmıştır. Dört fen bilimleri öğretmeni ile görüşme ve gözlem basamaklarından oluşan iki aşamalı bir araştırma yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre fen bilimleri öğretmenlerinin alan-bağımsız ve alan-bağımlı epistemolojik inançları arasında bazı ilişkilerin olduğu ve genelde sofistike bir epistemik inanç sistemine sahip olan öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde de reform beklentilerine uygun bir öğretim sergilediği görülmüştür. Gelişmemiş bir epistemik sisteme sahip olan öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretiminde reform beklentilerine uygun olan bir öğretim sergilemediği tespit edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, şartların gerektirdiği yönde bir öğretim yaptığını dile getirdiği ve bu durumun bazı kültürel faktörlerden ve alışkanlıklardan kaynaklandığını ifade ettiği tespit edilmiştir.

Gözüm (2015) çalışmasında, okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz-yeterliklerine göre sosyobilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları, yüz yirmi okul öncesi öğretmeni, üç yüz kırk dokuz sınıf öğretmeni ve yüz on dokuz fen bilgisi öğretmenidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin çeşitli kişisel değişkenlerine

göre fen bilgisi öz-yeterlik ölçeği ve sosyobilimsel tutum ölçeği kullanılmıştır. Fen bilimleri öz-yeterlik ölçeği ile sosyobilimsel tutum arasındaki korelasyon tespit edilmiştir. Çalışma grubu üzerinden öğretmenlerin bilişsel yapıları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretim sürecinde kaygı duydukları ve sosyobilimsel konulara yönelik bilgi düzeylerinin özyeterlik için istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çopur (2015) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerini tespit ederek bu konuların öğretiminin öğrenciye sağlayacağı katkıları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada, karma araştırma yöntemi kullanılmış, yüz kırk sosyal bilgiler öğretmenine anket uygulanmış, anket uygulananlar içerisinde on sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırmada, anket ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarıyapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre terör en tartışmalı konu, yaradılış inancı ise en az tartışmalı konudur. Öğretmenler, sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla ilişkili ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun konuları sınıf ortamına getirmeyi tercih etmekte; tartışmalı konuların, öğrencilerin üst düzey düşünme ve iletişim gibi kişisel gelişimleri açısından yetişmelerine olanak tanıdığını düşünmektedirler. Tartışmalı konuların öğretiminin sosyal bilgiler dersi ile ilgili olduğu ve dersin hedeflerine ulaşması açısından önemli olduğunun öğretmenler tarafından düşünülmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmanın ortaya koyduğu bir başka önemli sonuç da öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili öz yeterliklerinin düşük olmasıdır.

Karahan (2015) doktora tez çalışmasında, ortaokul öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretiminde ve ders tasarımıyla neler yaptığını ve öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili anlama ve muhakemesinin ne düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla ilk aşamada ortaokulda görev yapan üç fen bilgisi öğretmeniyle vaka çalışması, ikinci aşamada bir fen bilgisi ve bir sosyal bilgiler öğretmenin çevresel etik konularını sınıfta sunmada yaptıkları iş birliğiyle ilgili vaka çalışması ve son aşamada sosyobilimsel konular temelli fen derslerine katılan öğrencilerle vaka çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bazı öğretmenlerin sosyobilimsel konuları daha bilimsel temelli işlediği bazılarının ise sosyal yönleri daha çok ağırlık verdiğine, bu konuların öğrencilerin karakter gelişimine ve vatandaşlık

sorumluluğuna farklı öğretmen tutumlarına göre nasıl etki ettiğine, hangi stratejilerin bu konuların öğretiminde daha etkili olduğuna ilişkin bulgular ortaya koyulmuştur.

Baltacı (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bir sosyobilimsel konu olan GDO' lu besinlerin öğretimi ile ilgili öz yeterlilik inançlarını ve bu inançlar ile epistemolojik inançlar arasındaki ilişkileri irdelemeyi amaçlamıştır. Üç farklı üniversitede öğrenim gören üç yüz seksen iki fen ve teknoloji öğretmen adayına epistemolojik inançlar ile GDO' lu besinlerin öğretimine yönelik öz yeterlilik ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının GDO' lu besinlerin öğretiminde ortanın üzerinde bir öz yeterliliğe sahip oldukları ve bu öz yeterliliğin epistemolojik inançlardan etkilendiği belirlenmiştir.

Cebesoy ve Şahin (2013), fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarını, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. “Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutum Ölçeği ve Bilgi Formu” kullanılarak yüz altmış dokuz öğretmen adayından veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarını etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ersoy (2013) makale çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya Türkiye'deki on iki farklı üniversiteden bin dokuz yüz elli yedi sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen beşli likert tipinde bir anket ile toplanmış ve anketin son bölümünde bir tane de açık uçlu soruya yer verilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının, ilgi alanına giren ve hakkında bilgi sahibi oldukları konularda tartışmaya daha çok katılırken hassas konularda daha az katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının etiketlenme gibi korkularının, öğretim elemanının görüşlerine göre hareket etmelerinin, cinsiyetlerinin ve sosyoekonomik düzeylerinin de tartışmalı konular hakkında görüşlerini ifade etmelerinde önemli değişkenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2012) makale çalışmasında, on sosyal bilgiler öğretmenin tartışmalı ve tabu konulara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma verileri yarıyapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların tamamının tabuları demokratik ilkelerle ve düşünce özgürlüğüyle bağdaştıramadıklarından tabulara karşı çıktıkları; tabu olarak düşündükleri konuların daha çok, Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yılları ile Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemleri, Türkiye Cumhuriyeti'nin

kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ve O'nun yaptığı reformlarla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin tartışmalı ve tabu konuları öğrenmeye istekli oldukları ama tartışabilmek için gerekli sosyal ve iletişim becerilerine yeterince sahip olmadıkları için bu konulardan kaçındıkları da araştırmanın bir diğer sonucudur.

Bakar da (2010), fen bilgisi öğretmen adaylarının, fen ve teknoloji dersinde biyoetik konularının öğretiminin gerekli olup olmadığına, biyoetik konularının ele alındığı derslerde karşılaşılabilecek sorunlara ve bu sorunların çözümüne yönelik uygulama ve görüşlerine yer vermiştir. Araştırmada tek grup öntest-sontest araştırma modeli kullanılmıştır. Katılımcılar, fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıfta öğrenim gören seksen öğrencidir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının ahlâk, etik ve biyoetik konularındaki bilgilerinin arttığı, etğin öğretilerilebilir olduğunu düşündükleri, biyoetik eğitiminin gerekli olduğuna inandıkları ve biyoetik konularının derslerde ele alınması sırasında ortaya çıkabilecek sorunlar bakımından daha bilinçli hale geldikleri görülmüştür.

Seçgin (2009) çalışmasında, ilköğretim sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği ile ortaöğretim sosyal alanlar eğitimi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerle ilgili derslerde tartışmalı konuların ele alınması ve tartışılması ile ilgili algı, tutum ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen üçlü ve beşli likert tipinde bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun tartışmalı konuların sosyal bilgiler ve sosyal bilimlerle ilgili derslerde ele alınmasında olumlu yönde görüş bildirdiği; öğretmen adayları tarafından, tartışmalı konuların öğretiminin en fazla düşünme becerileri ve yurttaşlık yeterlilikleri açısından önemli bulunduğu görülmüştür. İlköğretim öğretmen adaylarının, ortaöğretim öğretmen adaylarına göre tartışmalı konuların öğretime daha olumlu yaklaştığı, ilköğretim öğretmen adaylarının öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini orta öğretim öğretmen adaylarına göre daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3. Öğrencilerin Tartışmalı Konularla İlgili Tutumlarına Odaklanan Araştırmalar

Tartışmalı konuların uygulamada ihmal edilen boyutunu, öğretmenlerin tutum ve özyeterlilikleri kadar öğrencilerin tutumları da etkilemektedir. Öğrencilerin tartışmalı

konular karşısındaki tutumlarını inceleyen öncelikle uluslararası ve daha sonra ulusal çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Sosyobilimsel konularda öğrenci tutumları hakkında Walsh ve Tsurusaki (2018), bu konularla ilgili öğrenmelerde öğrencilerin; bilim, okul ve toplumun bir kesişimi gibi davrandıklarını, ulusal veya evrensel vatandaşlar olarak problemlere dikkat çekmede bilgi, uygulama ve okul içi ve dışı kimliklerden yararlandıklarını ortaya koymak amacıyla üç durum çalışması yapmışlardır. Bu amaçla, politik olarak kutuplaştırıcı bir konu olan iklim değişikliği hakkında bir ünite, üç lise öğrencisinin siyasi kimlikleri ve iklim değişikliği konusunda kendilerini sosyokültürel, tarihsel ve jeolojik bağlamda nasıl tanımladıkları incelenmiştir. Çalışmada, daha önce insan kaynaklı iklim değişikliğine itiraz eden ancak sınıfta ele alınan zıt politik ve bilimsel değer, bilgi ve inançlardan etkilenecek görüşlerini gözden geçiren öğrencilerin değişimlerine ilişkin sonuçlar paylaşılmıştır. İklim değişikliğine ilişkin öğrenmelerin desteklenmesinin, ekososyal zamanlar arası kimlik yapılanmasında da rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yahaya, Nurulazam ve Karpudewan (2016), öğrencilerin cinsel tema içerikli fen bilimlerine karşı tutumlarını incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, iki yüz öğrenciyle karma desende çalışmışlardır. Deney grubundaki öğrencilere cinsel içerikli konular sosyobilimsel yaklaşımla anlatılırken kontrol grubunda geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Öğretim sonrasında öğrencilerle öğrenme deneyimleriyle ilgili görüşmeler de yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin cinsel içerikli konulara karşı tutumlarında önemli değişiklikler olmuştur. Kullanılan sosyobilimsel temelli öğretme yaklaşımın, öğrencilerin cinsel içerikli konuları öğrenirken daha rahat ve kendine güvenli hissetmelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lieshout ve Dawson (2016) çalışmalarında, 10. sınıf öğrencilerinin sağlıklı ilgili biyoteknoloji uygulamalarına karşı tutumlarını ve önceki bilgilerini çevrimiçi anketle incelemişlerdir. Öğrenme öncesi ve sonrası öğrencilerin konuyu anlama ve tutumları anketle ölçülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin çoğu öğretimden önce biyoteknoloji hakkında orta düzeyde kavrayışa sahiptir. Biyoteknolojiye karşı tutumları da çeşitli fakat genellikle olumludur. Biyoteknolojik konulara karşı ilgiye rağmen, değişik durumlara karşı tutumların bilişsel-duyuşsal kaynaklı olduğu görülmüştür. Bu sebeple, fen eğitiminde biyoteknolojinin öğrencilerin var olan öğrenmeleri üzerine devam etmek için mükemmel fırsatlar sunduğu, öğrencilerin var olan bilgilerini

genişletmek yerine anlayışlarını derinleştirmek ve muhakeme becerilerini güçlendirmek için kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Lindahl ve Linder (2013) alışmalarında, öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili tutumlarının; sosyal yapılar, kurumlar ve güvenlik konularından nasıl etkilendiğini incelemişlerdir. Bunun için, 11. sınıfa devam eden on üç öğrenciye, gen teknolojisinden örnekler görüşmelerle sunulmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrenciler yeni teknolojiyi kabul veya reddeden görüşlerini savunmak için meşrulaştırma veya baskın çıkma tutumlarını kullanmaktadırlar. Fen ve teknolojiye karşı güven inşa etmede veya kişisel normları desteklemesi umulan demokratik kararlarda, normların ve bilginin nasıl kullanılabileceği böylelikle ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, öğrencilerin meşrulaştırma veya baskın çıkma tutumlarını kullanmalarıyla ilgili eğitsel zorluklara dikkat çekmenin yanı sıra, uzmanlar veya diğer kimselerle paylaşılan normlara ilişkin algı geliştirmeyle ilişkisini de ortaya koymuştur.

Zeidler vd., (2013) alışmalarında kültürler arası bakış açısıyla öğrencilerin sosyobilimsel konularla ilgili epistemolojik inançlarını ve kültürel ve bilimsel kimlik arasındaki olası ilişkileri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Karma yöntemde desenlenen araştırmada; Jamaika, Güney Afrika, İsveç, Tayvan ve Amerika Birleşik Devletleri'nden  yüz öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrenciler, adalet dağılımı, zor bulunan sağlık kaynaklarına ayrılan denek ve bilimsel bilgiyle ilgi 5 boyuta ilişkin epistemolojik inançlarını sorgulayan sorulara yanıt vermişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; adalet, pragmatizm, duygusal muhakeme, faydacılık ve dinle ilgili konularda kültürler arasında uyum olduğu; farklı ülkelerden öğrencilerin bu konularla ilgili düşüncelerini ifade etmede de ayırt edilebilir bir farkı olmadığı, sosyobilimsel konularla ilgili muhakemelerini belirtmede ve inançlarını meşrulaştırmada yüksek oranda benzerlik gösterdikleri saptanmıştır. Bununla birlikte, ülkeler arasında bilimsel sorular sorabilme becerisinde istatistiksel olarak önemli farklar olduğu grlmştir.

Öğrencilerin tartışmalı konular karşısındaki tutumlarını araştıran ulusal çalışmalar da incelenmiştir. Örneğin, avuş (2013) yüksek lisans tez çalışmasında, farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf ğrencilerinin sosyobilimsel konulara ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma grubunu, 8. sınıfa devam eden dört yüz alımış dört ğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin epistemolojik inanışlarının belirlenmesinde epistemolojik inanç lği kullanılarak

epistemolojik inanışları gelişmiş (s sofistike) ve gelişmemiş (naif) öğrenciler belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, bu öğrencilerden seçilen kırk dokuz kişilik grubun sosyobilimsel konulara yönelik görüşleri, araştırmacılar tarafından geliştirilen sosyobilimsel konuları değerlendirme formu kullanılarak alınmıştır. Araştırma sonucunda, farklı epistemolojik inanışlara sahip öğrencilerden sofistike öğrencilerin, sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin naif öğrencilere göre daha kapsamlı olduğu, sofistike öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerine dayalı çıkarımlarda bulundukları tespit edilmiştir. Bu durum sofistike öğrencilerin sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin daha gelişmiş düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Taşpınar (2011), sosyobilimsel tartışma destekli sağlık eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sağlık bilincinin oluşmasına ve içerik bilgilerinin gelişmesine etkisini araştırdığı yüksek lisans tezinde, iki grup arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada, kontrol grubunda dersler ders kitabındaki etkinliklere bağlı kalınarak işlenirken, deney grubunda ders kitabındaki etkinliklerle birlikte sosyobilimsel tartışmaya dayalı etkinliklerle ders işlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyobilimsel etkinliklerle dersin işlenmesinin öğrencilerdeki içerik bilgisini, yapılandırmacı yaklaşıma göre daha fazla artırdığı; deney grubu öğrencilerinde sağlık bilincinin gelişmesinde etkili olduğu fakat deney ve kontrol grubu sağlık bilinci son testleri karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Karakaya (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, ortaöğretim öğrencilerinin hayvanların deneylerde kullanılmasıyla ilgili karar verme süreçlerini incelemiştir. Bu süreçte oluşan etik durumların hangi değişkenlerden etkilendiğini ortaya çıkarmak için yapılan çalışmada, hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar göz önünde bulundurularak kanser tedavisi, obezite hastalığı, kozmetik sanayi, ticari kaygı konularında senaryolar kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı ve sosyoekonomik düzeylerine göre etik değerlerinin farklılaştığı bulunmuştur.

2.4. Tartışmalı Konuların, Öğrencilerin ve Öğretmen Adaylarının Muhakeme ve Argümantasyon Yeteneği Üzerindeki Etkisine Odaklanan Araştırmalar

Tartışmalı konuların öğrencilerin ve öğretmen adaylarının muhakeme ve argümantasyon yeteneği üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalar, bu konulara eğitim

programlarında yer verilme amacını ortaya koymaktadır. Bu konuyla ilgili yapılmış olan uluslararası ve ulusal çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Kedra ve Kourkoutas (2018), dönüştürücü öğrenme temelli biyoetik öğretiminin etkisini bir üniversitenin moleküler biyoloji ve genetik bölümündeki öğrenciler üzerinden incelemişlerdir. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış ve öğrencilerin öğrenme deneyimleri hakkında yansıtma yapabilecekleri tek soru sorulmuştur. Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre, biyoetik eğitiminde tartışmanın iyi bir uygulama olduğu ve geleceğin bilim insanlarını dönüştürücü öğrenmeye teşvik ettiği belirlenmiştir. Öğrenciler; eleştirel düşünme, sorgulama, bilimsel bilgiyi işleme ve sunma, iletişim ve işbirliği becerilerinin tartışma yöntemi ve aktif öğrenmeyle geliştiğini ve tartışmalara katılarak güdülendiklerini ifade etmişlerdir. Çalışmanın en önemli bulgusu ise, biyoetikle ilgili çözümü zor konularda öğrencilerin eleştirel yansıtma ulaşabilmiş olmasıdır.

Khishfe vd., (2017) çalışmalarında öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki bilgilerini ve tartışmalı sosyobilimsel konular bağlamındaki düşüncelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Suudi Arabistan'da 11. sınıfa devam eden yetmiş dört öğrenci çalışmaya dâhil olmuştur. Veri toplama aracı olarak küresel ısınma, genetiği değiştirilmiş organizmalar, asit yağmurları ve insan klonlamayı içeren dört senaryoya ilişkin bir anket kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre düşünce bileşenleri ve bilimin doğası arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır. Diğer taraftan, sosyobilimsel konularla ilgili iyi düşünceler üreten katılımcıların aynı zamanda bilimin doğası konusunda da daha bilgili oldukları; ayrıca, katılımcıların farklı senaryolara verdikleri farklı yanıtların bağlamsal, duygusal ve kültürel etkenlerden etkilendiği için farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Wang vd., (2017) çalışmalarında işbirliği güdümlü sosyobilimsel konu öğretiminin ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve öz düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Karma yöntemde desenlenen çalışmada, Tayvan'da 7. sınıfa devam eden kırk dokuz deney kırk dokuz kontrol grubundan öğrenciyle çalışılmıştır. Araştırmada anket, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerden eleştirel düşünme ve öz düzenleme ile ilgili algılarını değerlendirmek için bir anket doldurmaları istenmiş ve en düşük puanı alan sekiz öğrenciyle gözlemler yapılmıştır. Ayrıca bu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, deney grubundaki öğrencilerin fen öğrenmede eleştirel

düşünme ve öz düzenleme ile ilgili algılarının akranlarına göre daha çok gelişmiş olduğu görülmüştür. Görüşme ve gözlemlerin de anket sonuçlarıyla örtüştüğü; işbirliği güdümlü sosyobilimsel konu öğretiminin öğrencilerin fen öğrenmede eleştirel düşünme ve öz düzenleme ile ilgili algılarını yükseltmedeki önemi ortaya konmuştur.

Shoulders (2012) doktora tez çalışmasında, sosyobilimsel konular temelli öğretim modelinin, öğrencilerin içerik bilgisi, bilimsel düşünme yeteneği, muhakeme becerileri ve bilimin doğası ile ilgili görüşlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Tek grup ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı çalışmada tarım eğitiminde okuyan ortaokul ve lise öğrencileri katılımcıları oluşturmuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin içerik bilgisi, bilimsel düşünme becerileri ve muhakeme becerilerinde ilerleme olduğu; lise ve ortaokul öğrencilerinin içerik bilgisinde, lise öğrencilerinin tartışmalarını gerekçelendirme yeterliğinde, ortaokul öğrencilerinin ise bilimsel düşünme yeterliğinde ilerleme kaydettiği görülmüştür. Öğrencilerin bilimin doğasıyla ilgili görüşlerinde uygulama öncesi ve sonrasında bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tartışmalı konuların öğrencilerin ve öğretmen adaylarının muhakeme ve argümantasyon yeteneği üzerindeki etkisine odaklanan ulusal çalışmalardan birinde Sağlam (2016), öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımına yönelik informal muhakemelerini; karar verme ve argüman biçimleri açısından ortaya koymayı amaçlamıştır. Katılımcılar, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı lisans programı 4. sınıfa devam eden yüz öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmada, karma yöntem araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük bir oranda nükleer santrallerin kurulmasına yönelik kanıta dayalı ve pozitif bakış açılarına sahip oldukları, sosyal ve ekoloji odaklı informal muhakeme biçimlerinin daha ağır bastığı ortaya çıkmıştır. Argüman biçimlerinde ise destekleyici argüman sayılarının, çürütücü argüman sayılarına oranla daha fazla olduğu, informal muhakeme seviyeleri bakımından ise öğretmen adaylarının yüksek bir muhakeme seviyesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cansız (2014), öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda muhakeme yeteneklerinin bu konular üzerine tasarlanmış bir ders ile nasıl değiştiğini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, tasarım tabanlı araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya, fen-teknoloji-toplum dersine kayıtlı otuz üç fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır.

Çalışmanın veri toplama yöntemleri, ön-son görüşmeler, açık uçlu sorular, bireysel dokümanlar ve derslerin video kayıtlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının muhakeme yetenekleri, ön ve son görüşmelere göre bir dönem boyunca aşamalı olarak gelişmiştir.

Saylan (2014) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının üç farklı sosyobilimsel konu hakkında verilen farklı bilgi kaynaklarından alınan metinlerin güvenilirliklerini nasıl değerlendirdiklerini, epistemolojik inançlarını ve sosyobilimsel konulardaki bilgi birikimlerini incelemiştir. Ayrıca, fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, üç sosyobilimsel konu hakkındaki bilgi düzeyleri ve farklı kaynakların güvenilirliklerini değerlendirmeleri arasında bir ilişki olup olmadığı da incelenmiştir. Katılımcılar, dört devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan altı yüz otuz fen bilgisi öğretmen adayıdır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve veriler epistemolojik inanç ölçeği, başarı testi ve güvenilirlik ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilime karşı nispeten sofistike epistemolojik inançlara sahip oldukları ve sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgi sahibi oldukları görülmüştür. İlişki analizi sonuçlarına göre, daha başarılı fen bilgisi öğretmen adaylarının, az başarılı fen bilgisi öğretmen adaylarına göre dokuz metnin tümünün kavramasını daha zor olarak değerlendirdikleri ve ayrıca yine daha başarılı olanların bilgi kaynaklarını değerlendirirken her bir metnin içeriğine az başarılı olanlara oranla daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2013) doktora tez çalışmasında, 8. sınıf öğrencilerinde fen ve teknoloji dersinde sosyobilimsel konularla argümantasyon becerisinin ve insan haklarına yönelik tutumun nasıl geliştirilebileceğini ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl giderilebileceğini araştırmıştır. Katılımcılar, 8. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan on dördü kız, on ikisi erkek olmak üzere yirmi altı kişilik bir öğrenci grubudur. Araştırma verileri yapılandırılmamış gözlem, öğretmen ve öğrenci günlükleri, argümantasyon becerisi ve insan haklarına ilişkin yazılı dokümanlar ve araştırmacılar tarafından geliştirilen insan haklarına yönelik tutum ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sosyobilimsel konular temelli etkinliklerle, katılımcılarda insan haklarına yönelik anlayış ve tutum gelişimi sağlandığı ve insan haklarına yönelik tutumun anlamlı bir şekilde artarak değiştiği görülmüştür. Araştırmanın argümantasyon becerisinin gelişimine ilişkin sonuçları ise, sosyobilimsel konular temelli uygulamalarla

fen ve teknoloji dersinde argümantasyon becerisinin geliştirilebileceğini ve üretilen argümanların kalitesinde olumlu yönde bir değişim meydana geldiğini göstermiştir.

Soysal (2012), alan bilgisi düzeyinin sosyobilimsel argümantasyon kalitesine etkisini, genetiği değiştirilmiş organizmalar bağlamında yüksek lisans tez çalışmasında incelemiştir. Katılımcılar, fen bilgisi eğitimi bölümünde öğrenim gören yetmiş bir öğretmen adayıdır. Çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma teknikleriyle veri toplanmış; anket, senaryo ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, alan bilgisinin sosyobilimsel argümantasyon kalitesinin belirlenmesinde önemli bir etken olmadığı ve öğretmen adaylarının GDO’lu besinlere yönelik bilgilerinin yüzeysel olduğunu saptanmıştır.

Gülhan (2012) yüksek lisans tezinde, sosyobilimsel konularda bilimsel tartışmayla öğretimin öğrencilerin fen okuryazarlıkları, bilimsel tartışmaya eğilimleri, bilim toplum sorunlarına karşı duyarlılıkları ve karar verme becerilerine etkisinin araştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın verileri nitel ve nicel yöntemlerle elde edilmiştir. Nicel veriler, temel bilimsel okuryazarlık testi ve tartışmacılık testi ile nitel veriler ise araştırmacı tarafından hazırlanan bilim-toplum sorunlarına duyarlılık ölçeği ve senaryoların sonundaki açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, yirmi dördü deney, yirmi dördü kontrol grubu olmak üzere kırk sekiz öğrenciden oluşmuştur. Kontrol grubunda dersler yapılandırmacı yaklaşım yöntem ve teknikleriyle işlenirken, deney grubunda bu yöntem ve tekniklerin yanı sıra sosyobilimsel konularda bilimsel tartışma senaryoları ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyobilimsel konularda bilimsel tartışma destekli öğretimin, öğrencilerin fen okuryazarlıklarını, bilimsel tartışmaya eğilimlerini, bilim toplum sorunlarına duyarlılıklarını ve karar verme becerilerini geliştirmede, yapılandırmacı öğretimden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kutluca (2012) çalışmasında, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sahip oldukları alan bilgisi ile yaptıkları bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel olarak öğretmen adaylarının ürettiği bilimsel ve sosyobilimsel argümanlar değerlendirilmiş; alan bilgi seviyesi ile argümantasyon kalitesi arasındaki anlamlılık belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ise içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alan bilgisinin, onların yapmış olduğu bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyonların kalitesini etkileyen birincil unsur

olmadığı; argümantasyon becerileri, kişisel deneyimleri ve konuya olan ilgileri gibi daha birçok etmenin de etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yaman (2011), biyoetik eğitimi sürecinin ve bilimsel bilginin öğrencilerin argümantasyon kalitesine etkisi ile biyoetik eğitim sürecinin öğrencilerin sahip olduğu etik değerlere etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yarı deneysel desende ön test son test kullanılmıştır. Katılımcılar, 3. sınıf biyoloji öğretmenliği öğrencileridir. Öğrencilerle genetik tarama testi ve genetiği değiştirilmiş organizmalar konularıyla ilgili iki senaryo hakkında görüşme yapılmıştır. Çalışma sonuçları; biyoetik eğitiminin öğrencilerin argümantasyon kalitesini önemli ölçüde etkilediğini, içerik bilgisinin ise argümantasyon kalitesine bir etkisi olmadığını ortaya çıkarmıştır. Çalışmada ayrıca, biyoetik eğitim sürecinin öğrencilerin sahip olduğu etik değerlere önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

Goloğlu (2009) yüksek lisans tez çalışmasında, sosyobilimsel etkinliklerle yapılan dengeli beslenme eğitiminin, öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesine ve kavram öğrenmelerine etkisini araştırmıştır. Bir devlet ilköğretim okulunda 5. sınıfta okuyan kırk iki öğrenci deney, kırk iki öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan sosyobilimsel etkinlikler kullanılmıştır. Öğretim sonunda her iki gruba açık uçlu sorular ve karar verme becerileri anketi uygulanarak, öğrencilerin kavram öğrenme düzeyleri ve karar verme becerilerindeki değişimler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyobilimsel etkinliklerle yapılan eğitiminin öğrencilerin kavram öğrenmelerine ve karar verme becerilerinin gelişmesine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır.

Tartışmalı konuların öğretim programında ihmal edilen boyutuna odaklanan araştırmalar göstermektedir ki gerek sosyal bilimler gerekse fen bilimleri alanları ile ilgili tartışmalı konular farklı ülkelerin öğretim programlarında ihmal edilmektedir. Bununla birlikte, tartışmalı konuların öğrencilerin ve öğretmen adaylarının muhakeme ve argümantasyon yeteneği ile etkin vatandaşlık becerileri üzerindeki etkisine odaklanan araştırmalar, bu konulara öğretim programlarında yer verilmesinin önemini gözler önüne sermektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tartışmalı konulara ilişkin algı, tutum ve özyeterliklerine odaklanan araştırmalar göstermektedir ki bu konuları sınıfta doğru bir şekilde ele almanın önündeki en büyük engel öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla, tartışmalı konuların hem eğitimdeki amacını, hem bu amaca ulaşmanın önündeki engelleri, hem

de ihmal edilen eğitim programı bağlamında tartışmalı konuların öğretim programlarındaki ve uygulamadaki yerini birlikte ele alan bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu çalışma, tüm bu etmenleri birlikte ele alması dolayısıyla alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık arz etmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, veri toplama ve analiz süreci, araştırmanın geçerlik ve güvenirliği, etik konular ve araştırmacı rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

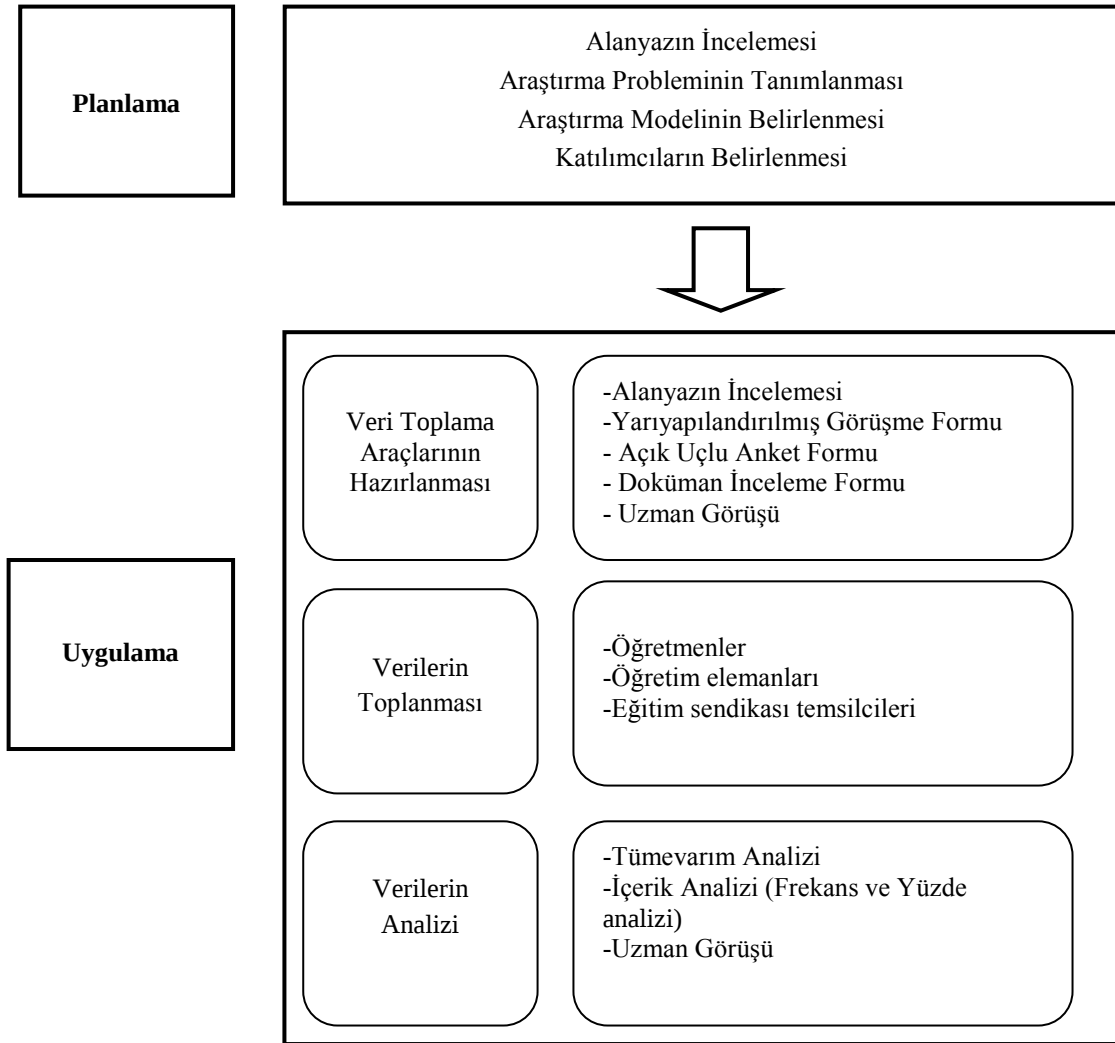
Bu araştırma, betimsel modelde genel nitel araştırma deseninde (basic qualitative research) tasarlanmıştır. Genel nitel araştırmalarda araştırmacı, nitel bir yöntemden yararlanmayı seçer ve o yöntemin araştırması için gerekli gördüğü amaç, kural ya da önerilerini kullanabilir. Genel nitel araştırmalarda yaygın olarak açık kodlar, kategoriler ve içerik analizi kullanılması nedeniyle bu araştırmalar tümevarımsal olarak nitelendirilebilir (Lim, 2011). Genel nitel araştırmalar belirli yöntemlerin güçlü yönlerinden yararlanırken araştırmacıya tek bir yöntem içinde sınırlı kalmadan araştırmasını yürütebilecek esnekliği sağlar. Merriam (2009) genel nitel araştırmanın felsefi olarak yapılandırmacılık, olgubilim ve sembolik etkileşimcilikten türediğini ifade etmektedir. Merriam'a göre genel nitel araştırma, "İnsanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl yapılandırdıkları ve bu süreci nasıl yaşadıklarına odaklanır. Genel nitel araştırmanın nihai amacı insanların yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını yine kendi bakış açılarından anlayabilmektir (s. 23)". Diğer nitel araştırma desenlerinin aksine genel nitel araştırma deseni özellikle uygulamalı eğitsel süreçlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için uygun bir desendir. Bununla birlikte insanların deneyimleri, bu deneyimlere yükledikleri anlamlar ve bu deneyimlerin yaşandığı süreçlerin tümü tek bir çalışmanın konusu olabilir.

Bu araştırma deseni diğer nitel araştırma desenleri arasında en basit ve en yaygın olarak kullanılan desendir. Genel nitel araştırma durum çalışmasında olduğu gibi sadece belli bir olguyla sınırlı değildir. Etnografi deseninde olduğu gibi bir olayın sosyokültürel boyutlarını açıklamaya odaklanmaz. Fenomenoloji deseninde olduğu gibi bir olgunun özünü açıklamak için bireyin kavramsal dünyasını çözümlemeye çalışmaz. Anlatı analizinde olduğu gibi yaşam hikâyeleri ya da tarihsel olaylar anlatmaz. Genel nitel araştırma adından da anlaşılacağı gibi çok temeldir ve bireylerin deneyimlerini betimleyerek yorumlamaya çalışır (Ary et al., 2010).

Bu araştırma; tüm paydaşların tartışmalı konular ve eğitim programı ilişkisini kendi bakış açılarına göre nasıl anlamdıklarını ve bu paydaşların içinden sadece

öğretmenlerin eğitim programında tartışmalı konularla ilgili deneyimlerine nasıl anlamlar yüklediklerini ortaya çıkarmayı amaçlayan; açık uçlu anket, yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelenmesinden elde edilen verilere ilişkin kodlama ve tekrarlayan temaların ortaya çıkarılması gibi en yaygın analiz tekniklerine dayanan genel nitel araştırma deseninde tasarlanmış bir araştırmadır.

Bu araştırma planlama ve uygulama olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmaya ilişkin araştırma süreci Şekil 3.1’de özetlenmiştir.



Şekil 3.1. Araştırma Süreci

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmada katılımcılar, eğitimin bir alanında pay sahibi kişiler oldukları için eğitim paydaşları olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını; öğretmenler,

öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcileri oluşturmaktadır. Nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır.

3.2.1. Öğretim elemanları

Araştırmanın üç katılımcı grubundan ilkinin öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmanın öğretim elemanları ile ilgili evreni, 2016-2017 öğretim yılında Türkiye’de eğitim fakültesi bulunan yetmiş üç üniversitenin; eğitim bilimleri, matematik ve fen bilimleri eğitimi, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi, temel eğitim, yabancı diller eğitimi, güzel sanatlar eğitimi, özel eğitim, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerinde eğitim vermekte olan ve elektronik posta adreslerine ulaşılabilen dört bin iki yüz seksen yedi öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın öğretim elemanları ile ilgili bölümünde, örneklem alma yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Eğitim fakültesi bulunan üniversitelerin belirlenmesinde ise, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı’nın internet sitesinde (<http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz>) 2016 yılında yer alan üniversiteler esas alınmıştır. Araştırmaya, gönüllü olarak katılan iki yüz elli öğretim elemanına ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretim elemanlarının bölüm ve anabilim dallarına göre dağılımı

Bölüm	Anabilim dalı	Öğretim elemanı sayısı	Toplam	%
Matematik ve fen bilimleri	Fen bilgisi eğitimi	31	72	28,8
	Fizik eğitimi	8		
	Kimya eğitimi	10		
	Biyoloji eğitimi	5		
	Matematik eğitimi	18		
Eğitim bilimleri	Eğitim programları ve öğretim	38	66	26,4
	Eğitimi yönetimi denetimi	3		
	Eğitim bilimleri	24		
	Psikolojik danışmanlık ve rehberlik	1		

Tablo 3.1. (Devam) *Öğretim elemanlarının bölüm ve anabilim dallarına göre dağılımı*

Bölüm	Anabilim dalı	Öğretim elemanı sayısı	Toplam	%
Türkçe ve sosyal bilimler	Türkçe eğitimi	10	64	25,6
	Türk dili ve edebiyatı	9		
	Sosyal bilgiler eğitimi	24		
	Tarih	14		
	Coğrafya	7		
Temel eğitim	Okul öncesi eğitimi	6	26	10,4
	Sınıf eğitimi	20		
Yabancı diller	-	14	14	5,6
Güzel sanatlar	Resim-iş	4	8	3,2
	Müzik	3		
	Tiyatro	1		

Tablo 3.1’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümü öğretim elemanları tüm katılımcıların %28,8’ini, eğitim bilimleri bölümü öğretim elemanları %26,4’ünü, Türkçe ve sosyal bilimler eğitimi bölümü öğretim elemanları %25,6’sını, temel eğitim bölümü öğretim elemanları %10,4’ünü, yabancı diller eğitimi bölümü öğretim elemanları %5,6’sını ve güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretim elemanları %3,2’sini oluşturmaktadır. Araştırmaya en çok matematik ve fen bilimleri, en az yabancı diller ve güzel sanatlar eğitimi bölümlerinden katılım olmuştur. Özel eğitim ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümlerinden araştırmaya katılım olmamıştır.

3.2.2. Öğretmenler

Araştırmanın ikinci katılımcı grubunu, Eskişehir ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve ortaokullarda, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan; sınıf, din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe, matematik, İngilizce, sosyal bilgiler ve fen bilimleri alanlarından yirmi altı öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin

seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı rnekleme yönteminin tercih edilmesinin sebebi, bu yöntemin olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında derinlemesine bilgi sağlamasıdır (Yıldırım ve şimşek, 2013). Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilmesinin sebebi ise konunun tartışmalı olması ve araştırmanın olağanüstü hal uygulaması sürecinde yürütülmeye çalışılmasından dolayı araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmamasıdır. Bununla birlikte tartışmalı konuların kapsamı bakımından daha çok sosyal bilgiler, fen bilimleri ve sınıf ğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Aynı durum din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenleri için de sağlanmaya çalışılmış ancak gönüllü ğretmen bulunamadığı için katılımcı sayısı artırılmamıştır. Araştırmanın raporlaştırılması sürecinde, katılımcıların gizliliğinin korunması amacıyla her katılımcı için bir takma ad kullanılmıştır. Öğretmen katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. *ğretmen katılımcılara ilişkin bilgiler*

Katılımcı ğretmen	Alanı	Cinsiyeti	Hizmet yılı
Ahmet	Sınıf	E	9
Ayten	Sınıf	K	14
Gökhan	Sınıf	E	22
Hasan	Sınıf	E	24
Banu	Sınıf	K	27
Veli	Sınıf	E	29
Ferit	Sosyal bilgiler	E	11
Emine	Sosyal bilgiler	K	14
Hanife	Sosyal bilgiler	K	16
Bora	Sosyal bilgiler	E	26
şenay	Fen bilimleri	K	4
Buse	Fen bilimleri	K	7
Nazlı	Fen bilimleri	K	7
şerife	Fen bilimleri	K	9
Alkım	Türkçe	K	10
Fuat	Türkçe	E	10
Simge	Türkçe	K	12
Seyit	Matematik	E	9
Feray	Matematik	K	11

Tablo 3.2. (Devam) *Öğretmen katılımcılara ilişkin bilgiler*

Katılımcı öğretmen	Alanı	Cinsiyeti	Hizmet yılı
Umut	Matematik	E	11
Funda	İngilizce	K	11
Musa	İngilizce	E	14
Efe	Din kültürü ve ahlak bilgisi	E	6
Ramazan	Din kültürü ve ahlak bilgisi	E	11
Büşra	Din kültürü ve ahlak bilgisi	K	12

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya altı sınıf, dört sosyal bilgiler, dört fen bilimleri, üç Türkçe, üç matematik, üç İngilizce, üç din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak üzere toplam yirmi altı öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %50’si kadın, %50’si erkektir. Katılımcılar hizmet yılı bakımından en az dört, en fazla yirmi dokuz yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Sınıf öğretmenleri, en fazla hizmet yılına sahip olan gruptur. En az mesleki tecrübeye sahip olan öğretmen grubu ise fen bilimleri öğretmenleridir.

3.2.3. Eğitim sendikası temsilcileri

Araştırmanın son katılımcı grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Eğitim sendikalarının seçiminde Türkiye’de üye sayısı bakımından temsil gücü yüksek beş eğitim sendikası olmasına ve bu sendikaların farklı ideolojik görüşleri yansıtmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın sendikalarla ilgili katılımcı grubunu, sendikaların merkez yönetim kurulu üyesi beş temsilci oluşturmaktadır. Sendikaların üye sayılarının belirlenmesinde, 5 Temmuz 2017 tarihinde Resmi Gazetede yayımlanan “4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2017 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ” temel alınmıştır. Araştırmaya katılan sendikalar, bağlı oldukları konfederasyon ve üye sayıları Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan eğitim sendikalarının Memur-Sen, Türkiye Kamu-Sen, Kesk, Birleşik Kamu İş ve Bask gibi farklı ideolojik görüşleri temsil eden konfederasyonlara bağlı oldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitim sendikalarından Eğitimciler Birliği Sendikası’nın üye sayısı bakımından en kalabalık grubu oluşturduğu, Anadolu Eğitim Sendikası’nın ise en az üyeye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Eğitim sendikalarına ilişkin bilgiler

Sendika adı	Bağlı olduğu konfederasyon	Üye sayısı
Eğitimciler Birliği Sendikası (Eğitim-Bir-Sen)	Memur-Sen	420.149
Türkiye Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Kolu Kamu Çalışanları Sendikası (Türk Eğitim-Sen)	Türkiye Kamu-Sen	201.282
Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası (Eğitim Sen)	Kesk	93.143
Eğitim ve Bilim İş Görenleri Sendikası (Eğitim İş)	Birleşik Kamu İş	48.993
Anadolu Eğitim Öğretim ve Bilim Hizmetleri Sendikası (Anadolu Eğitim Sendikası)	Bask	1060

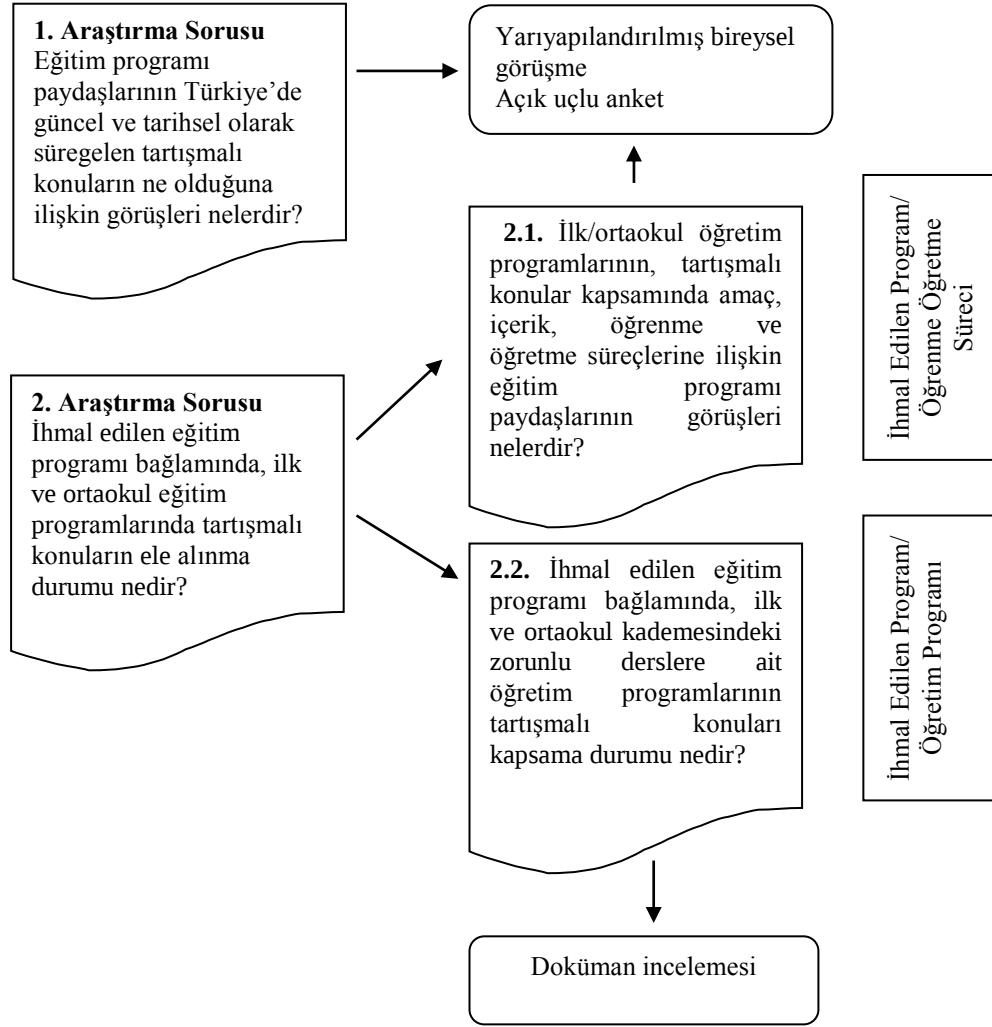
3.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bir araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kodlar, kategoriler ve içerik analizi gibi tümevarımsal süreçler genel nitel araştırmalarda sıkça kullanılmaktadır. Araştırmanın desenine uygun olarak bu araştırmada veriler, yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler, açık uçlu anketler ve doküman analizi yoluyla elde edilmiştir. Veri toplama süreci ve analizine ilişkin ayrıntılara bu bölümde yer verilmiştir.

3.3.1. Veri toplama yöntemleri

Veri toplama yöntemlerinin, hangi araştırma soruları ile ilişkili olduğuna yönelik bilgilere Şekil 3.2’de yer verilmiştir.

Şekil 3.2’de gösterilen ve iki araştırma sorusuna yanıt veren veri toplama sürecinde, ilk araştırma sorusuna ve ikinci araştırma sorusunun birinci alt sorusuna, yarıyapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anket yoluyla yanıt arandığı görülmektedir. İkinci araştırma sorusunun ikinci alt sorusuna ise doküman incelemesi yoluyla yanıt aranmıştır. Ayrıca ikinci araştırma sorusunun birinci alt sorusunda ihmal edilen eğitim programında öğrenme-öğretme süreci, ikinci alt sorusunda ise ihmal edilen öğretim programları açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.



Şekil 3.2. *Veri toplama yöntemleri ve ilişkili oldukları araştırma soruları*

3.3.1.1. Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler

Araştırma amacı kapsamında öğretmen katılımcılarla yüz yüze yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarıyapılandırılmış görüşmeler katılımcılardan sınırlı bir süre içinde belirli bir konu hakkında en fazla ve derinlemesine veri almayı sağlayan görüşme türüdür (Adıgüzel, 2016). Bu araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sınırlı bir zamanda gerçekleştirildiğinden ve öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili düşünce ve deneyimleri hakkında derinlemesine veri elde edilmesi amaçlandığından dolayı bu görüşme türü tercih edilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, birinci araştırma sorusu ve ikinci araştırma sorusunun birinci alt sorusuna yanıt aranmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler öncesi hazırlık sürecinde, Adıgüzel (2016) tarafından önerilen görüşmeye hazırlık adımları takip edilmiştir. Sekiz aşamadan oluşan görüşme öncesi hazırlık sürecinde öncelikle, araştırmacı ve danışmanı tarafından araştırmacının kuramsal çerçevesi doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. İkinci aşamada, araştırma sorularına alınacak uzman görüşü için araştırmacı tarafından bir uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Uzman değerlendirme formu; araştırmacının kuramsal dayanağını, amacını, görüşme sorularını ve sonda soruları kapsamaktadır. Formda her soru için uzmanın görüşünü yansıtabileceği “uygun”, “uygun değil”, “uygun ancak düzeltilmeli” ve “öneri/açıklama” bölümleri oluşturulmuştur. Hazırlanan uzman değerlendirme formu, farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinin, farklı bölümlerinde görevli on iki öğretim üyesine elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Anketin gönderildiği uzmanlardan dokuzu görüş bildirmiştir. Bu uzmanlardan ikisi doktor öğretim üyesi, yedisi yardımcı doçenttir. Uzmanlık alanları, eğitim programları ve öğretim, fen bilgisi eğitimi, matematik eğitimi, sınıf eğitimi ve sosyal bilgiler eğitimidir. Farklı bilim dallarından uzmanlara danışılmasının sebebi, tartışmalı konuların birçok disiplinle birden ilişkili olmasıdır. Ayrıca, danışılan uzmanlardan ikisine alan bilgisinin yanı sıra nitel araştırmalar konusundaki deneyimleri sebebiyle başvurulmuştur. Uzman görüşü için hazırlanan uzman değerlendirme formunun bir bölümü Tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3.4. *Uzman değerlendirme formundan bir kesit*

	Görüşme soruları	Uygun Uygun değildir Uygun ancak düzeltilmeli Öneri / Açıklama
Eğitim programlarının “AMAÇ” ögesi bağlamında tartışmalı konular	1. Bize kendinizi tanıtabilir ve eğitim geçmişinizden kısaca bahsedebilir misiniz?	
	2. Size göre eğitimin amaçları ne olmalıdır?	
	2.1. Tartışma kavramı sizin için ne anlam ifade etmektedir?	
	2.2. Tartışmanın eğitimdeki amacı nedir?	
	2.3. Size göre tartışmalı konu nedir? Örnek verebilir misiniz?	

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi uzman değerlendirme formunda, eğitim programının boyutları bağlamında tartışmalı konulara yönelik sorular ve sonda sorulara ilişkin

uzmanların görüşü ve görüşlerine yönelik açıklamalar istenmiştir. Uzman değerlendirme formu aracılığıyla alınan uzman görüşleri doğrultusunda uygun görülmeyen sorular çıkarılmış, kullanılan dil ve içerik açısından sorulara son şekli verilmiştir.

Uzman görüşünün alınmasının ardından, görüşmeye hazırlık sürecinin üçüncü basamağı olan ve araştırmacının daha planlı bir görüşme gerçekleştirmesine yardımcı olacak yönergeleri içeren bireysel görüşme rehberi hazırlanmıştır. Görüşme rehberinin hazırlanmasının ardından dördüncü aşamada, katılımcıların görüşmeye gönüllü olarak katıldıklarını teyit ettikleri katılımcı onam formu hazırlanmıştır. Kesin katılımcı sayısının belirlenebilmesi için; katılımcıların iletişim bilgilerini, görüşmenin tarih/saatini, görüşme yerini ve katılımcının kabul veya reddetme durumunu belirten görüşme talep formu hazırlanmıştır. Kabul durumunu bildiren katılımcılarla görüşme zamanı ve yeri belirlenmiştir. Ardından, görüşmelerin sağlıklı bir şekilde kayıt altına alınması ve veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kontrol edilmiş ve hazır hale getirilmiştir. Son olarak, asıl katılımcılarla gerçekleştirilecek görüşmeler öncesi, araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okulda farklı alanlardan iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin amacı, katılımcıların soruların anlaşılabilirliği hakkındaki düşüncelerinin alınması ve görüşmelerin ortalama ne kadar süreceğinin belirlenmesi olmuştur (Adıgüzel, 2016). Pilot görüşmelerin ardından görüşme formuna son şekli verilmiş (EK-2) ve görüşmelere hazırlık sürecinin tüm basamakları tamamlanmıştır. Katılımcılarla gerçekleştirilen yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler; katılımcı kodu, iletişim bilgileri, görüşme tarih/saati vb. bilgiler bakımından, görüşme izleme çizelgesi ile kayıt altına alınmıştır. Hazırlanan görüşme izleme çizelgesinin bir bölümü Tablo 3.5’te sunulmuştur.

Tablo 3.5. *Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler izleme çizelgesinden bir kesit*

Katılımcı	İletişim bilgileri	Görüşme tarihi/saati	Görüşme yeri	Görüşme süresi	Alan	Açıklamalar
Bora	05.....986	26.05.2017/ 13.52	...Ortaokulu rehberlik servisi	43.55	Sosyal bilgiler	
Musa	05.....371	15.06.2017 / 9.50	...Ortaokulu boş sınıf	48.47	İngilizce	
Hasan	05.....594	16.06.2017 / 11.10	...İlkokulu boş sınıf	44.41	Sınıf	

Görüşmeler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ikinci seminer döneminde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, gönüllük esası dikkate alınmıştır. Görüşmeler yapılmadan önce öğretmenler; araştırmanın konusu, amacı ve araştırma süreci hakkında bilgilendirilmiş ve öğretmenlerin rızasını almak amacıyla görüşme gönüllü katılım formunu okumaları ve imzalamaları sağlanmıştır. Daha sonra bu öğretmenlerle görev yaptıkları okulun sessiz bir odasında yüz yüze yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Farklı alanlardan yirmi altı öğretmenle iki haftalık seminer döneminde gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmış ve yapılan görüşmelerin yazılı dökümleri, diğer görüşmeler devam ederken yapılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler seminer dönemine denk geldiği için öğretmenlerin okulla ilgili işlerle meşgul olmaması görüşmelerin daha uzun sürelerde ve rahat yapılmasını sağlamıştır ancak ses kayıt cihazıyla ses kaydının yapılmış olmasının öğretmenleri gerçek fikirlerini beyan etmekten alıkoymuş olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin kayıt süresi on beş saat olup kayıtların dökümleri yüz doksan beş word sayfasından oluşmaktadır.

3.3.1.2. Açık uçlu anketler

Araştırmanın ikinci ve üçüncü katılımcı grubunu oluşturan öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinden, açık uçlu anketler yoluyla veri toplanmıştır. Araştırmacı tarafından iki adet açık uçlu anket oluşturulmuş ve bu anketler yapılandırılmış görüşme soruları ile aynı anda uzman görüşüne sunulmuştur.

Öğretim elemanlarına uygulanacak anket için, araştırmacı tarafından araştırmanın kuramsal çerçevesi doğrultusunda açık uçlu yedi soru oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anket yedi maddeden beş maddeye indirilmiş ve anketin kişisel ve akademik bilgiler bölümündeki sorularda da değişiklikler yapılarak ankete son şekli verilmiştir (EK-3). Eğitim sendikası temsilcilerine uygulanacak olan anket için de aynı süreç uygulanmış ve görüşler doğrultusunda bu veri toplama aracına da son şekli verilmiştir (EK-4). Her iki anketin tamamı açık uçlu sorulardan oluşmuş ve her soruda katılımcılardan yanıtlarını gerekçelendirmeleri istenmiştir. Böylelikle, kısa cevaplar verilmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Öğretim programları ile ilgili en yetkin paydaşlardan birinin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları olması nedeniyle araştırmayı derinleştirmek

adına ğretim elemanları araştırma katılımcıları arasına dâhil edilmiştir. Ancak Türkiye’de eğitim fakóltesi bulunan üniversite sayısı ve ğretim elemanı sayısının fazla olmasından dolayı, bu ğretim elemanlarına ulaşabilmek ve verileri daha hızlı toplayabilmek için veri toplama aracı çevrimiçi uygulanmıştır. Araştırma verisi toplanmadan önce, hazırlanan anketin anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla on üniversiteden seçilen ikişer ğretim elemanına anket gönderilmiştir. Bu ğretim elemanlarının, araştırma kapsamına dâhil edilen anabilim dallarından eşit olarak seçilmesine dikkat edilmiştir. Eğitim bilimleri, matematik ve fen bilimleri ile Türkçe ve sosyal bilimler bölümlerinden altı ğretim elemanı anketi yanıtlamıştır. Öğretim elemanlarından gelen dönütler doğrultusunda, soruların anlaşılır olmasına ya da araştırma amacıyla uyumlu olmasına yönelik eleştiriler dikkate alınarak sorulara ilişkin son düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan açık uçlu anket, 2016-2017 ğretim yılında Türkiye’de eğitim fakóltesi bulunan yetmiş üç üniversitede eğitim vermekte olan ve e-posta adreslerine ulaşılabilen dört bin iki yüz seksen yedi ğretim elemanına elektronik ortamda gönderilmiştir. Öğretim elemanlarının, e-posta adreslerine gönderilen anketi görmemiş olabilecekleri, anketin gereksiz postalar kutusuna düşmüş olabileceği ya da anketi görüp yanıtlamayı unutmuş veya ertelemiş olabilecekleri düşüncesiyle aynı anket aynı ğretim elemanlarına üç kez gönderilmiştir. Eğitim sendikaları için hazırlanan açık uçlu anket, Türkiye’de üye sayısı bakımından temsil gücü yüksek beş sendikanın Ankara’da bulunan genel merkezine gidilerek araştırmacı tarafından elden teslim edilmiş ve yetkililer çalışma hakkında bilgilendirilmiştir. Eğitim sendikalarına elden dağıtılan açık uçlu anketler; sendikada görev yapmakta olan beş merkez yönetim kurulu üyesi tarafından yanıtlanmıştır. Anketler doldurulduktan sonra yine elden teslim alınmıştır.

Araştırma kapsamında, Eskişehir ili merkez ilçeleri dışında görev yapmakta olan öğretmenlerden de açık uçlu anket yoluyla veri toplanması amaçlanmıştır. 2016-2017 eğitim ğretim yılı ikinci seminer döneminde, Eskişehir’e bağlı merkez ilçeler haricindeki on iki ilçede bulunan yüz iki ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan sekiz yüz elli öğretmene, kargo aracılığıyla açık uçlu anketler gönderilmiştir. Ancak anketlerin gönderildiği yüz iki okuldan sadece on ikisi geri dönüş yapmış ve geri gönderilen doksan bir anketten sorulara uygun olarak doldurulan otuz ikisi geçerli kabul edilmiştir. Katılımcı ve geçerli anket sayısı çok düşük olduğu için merkez ilçeler dışındaki öğretmenler çalışmaya dâhil edilememiştir.

3.3.1.3. Dokümanlar

Bu araştırmanın doküman incelemesi aşamasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemeye başvurulmuştur. Doküman incelemesi yöntemiyle, ilk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konular açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Doküman incelemesi yoluyla incelenecek derslerin belirlenmesinde, ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinden yararlanılmıştır. Zorunlu dersler belirlendikten sonra, bu derslere ait öğretim programları, Milli Eğitim Bakanlığının internet adresinden 2017-2018 eğitim-öğretim yılında (<https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7>) elde edilmiştir. Zorunlu derslerin belirlenmesinde yararlanılan ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi EK-5'te sunulmuştur. İlk ve ortaokul kademelerinde zorunlu olarak okutulan ders sayısı on altı, seçmeli ders sayısı ise yirmi ikidir. İlk kademesinde 1. sınıfta yirmi altı, 2 ve 3. sınıfta yirmi sekiz, 4. sınıfta otuz saat zorunlu ders bulunmaktadır. İlk kademesinde seçmeli ders uygulaması yoktur. Ortaokul kademesinde tüm sınıf seviyelerinde yirmi dokuz saat zorunlu ders ve altı saat seçmeli ders bulunmaktadır. Seçmeli derslerin saatinin zorunlu derslerin saatine oranı göz önünde bulundurulduğundan ve seçmeli derslerin hangilerinin okullarda seçilebilir ve uygulanabilir olduğu bilinemeyeceğinden dolayı, sadece zorunlu derslerin öğretim programlarının incelenmesine karar verilmiştir. Ayrıca zorunlu derslerin öğretim programlarında tüm öğretim programına değil sadece amaç ve kazanımlara odaklanılmıştır.

3.3.2. Verilerin analizi

Bu çalışmada; öğretmenlerden, öğretim elemanlarından ve eğitim sendikası temsilcilerinden elde edilen verilerin analizinde, Anadon ve Savoie-Zajc (2009'dan akt. Adıgüzel, 2016) tarafından üç düzeyde tanımlanan tümevarım analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu analiz yönteminde birinci düzeyde, genellikle yeni bir durum veya konunun incelenmesi amacıyla tüm temalar görüşme dökümlerinden oluşturulur. İkinci düzeyde, ön analizlerden elde edilen temalar görüşmelerden elde edilen temalarla birlikte analiz edilir. Üçüncü düzeyde ise analizler, kuramsal dayanaklar ve ön analizler çerçevesinde gerçekleştirilir. Bu çalışmada, araştırmacıya derinlemesine analiz yapma imkânı sağlayan ve tümevarım ile tündengelim analizlerinin bileşkesi olarak kabul edilebilecek ikinci düzey tümevarım analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz yaklaşımı

doğrultusunda araştırmacı, araştırmanın amacı ve kuramsal dayanakları doğrultusunda görüşme öncesi sahip olduğu öngörülerini görüşme sonrası ortaya çıkan temalarla doğrulayarak analizlerini gerçekleştirmiştir. Araştırma verilerinin tamamının çözümlenmesinde tümevarım analizi, yarıyapılandırılmış görüşmelerin analizinde ise içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama yöntemleri, katılımcılar, örnekleme türü ve analiz türüne ilişkin bilgiye, Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. *Veri toplama yöntemleri, katılımcılar, örnekleme ve analiz türü*

VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ	KATILIMCILAR	ÖRNEKLEME TÜRÜ	ANALİZ TÜRÜ
Yarıyapılandırılmış bireysel görüşme	Öğretmenler	Amaçlı Örnekleme (Kolay ulaşılabilir durum örnekleme)	İkinci Düzey Tümevarım Analizi (İçerik Analizi)
Açık Uçlu Çevrimiçi Anket	Öğretim Elemanları	Evrenin Tamamı	İkinci Düzey Tümevarım Analizi
Açık Uçlu Anket	Sendika Temsilcileri	Amaçlı Örnekleme (Ölçüt örnekleme)	İkinci Düzey Tümevarım Analizi
Doküman İncelemesi	Öğretim Programları	Amaçlı Örnekleme (Ölçüt örnekleme)	İkinci Düzey Tümevarım Analizi

3.3.2.1. Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler

Öğretmenlerle yarıyapılandırılmış bireysel görüşmeler devam ederken, bir taraftan da gerçekleştirilen görüşmelerin ses kayıtlarının dökümüne başlanmıştır. Görüşme dökümleri esnasında araştırmacı, sorulara ilişkin farklı boyutları keşfetmiş, yapılan görüşmeye ilişkin notlarını dökümlerle karşılaştırmış ve görüşmeci olarak rolüne ilişkin yansımalar yapmıştır. Böylelikle devam eden görüşmeleri daha sağlıklı yürütme olanağına sahip olmuştur. Öğretmenlerle yapılan tüm görüşmeler bittikten ve görüşmelerin ses kayıtları yazılı hale getirildikten sonra araştırmacı, ses kayıtları ile yazılı dökümler arasındaki tutarlılığa odaklanarak tüm ses kayıtlarını tekrar dinlemiş, dökümlerle karşılaştırmış ve var olan hataları düzeltmiştir. Yazılı hale getirilen tüm ses kayıtları ve dökümleri, tek bir dosya içinde birleştirilmiş ve görüşme dökümlerine satır numaraları verilmiştir. Böylelikle görüşme verileri kodlamaya hazır hale getirilmiştir. Kodlamalar, araştırmacı tarafından Excel bilgisayar programında oluşturulan analiz formuyla yapılmıştır.

Araştırmanın ilk sorusu olan tartışmalı konulara ilişkin verilerin kodlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerde tartışmalı konularla ilgili geçen kavram ve sözcüklere odaklanılarak kodlar ve bu kodların birbiriyle ilişkili olanlarının

bir araya getirilmesiyle temalar oluşturulmuştur. Tartışmalı konulara ilişkin ulaşılan temalar ve kodlar ile bunların tekrar sayıları bir çizelge haline getirilmiştir.

Tartışmalı konulara ilişkin kodların ve temaların belirlenmesinin ardından, ikinci araştırma sorusuna ve alt sorularına ilişkin verilerin analizinde var olan temalardan yola çıkılarak içerik analizi yapılmıştır. Bununla birlikte, görüşme dökümleri içerisinde gelen yeni temalar da çalışmaya dâhil edilmiştir.

Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmelerle ilgili yapılan kodlamalar, hem görüşme dökümüyle kodların tutarlılığı hem de temaların ve altında yer alan kodların birbiriyle örtüşmesi bakımından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, Anadolu Üniversitesi eğitim bilimleri, Türkçe ve sosyal bilimler, temel eğitim, matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümlerinde görev yapmakta olan doçent ve doktor öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Uzmanların ikisi tartışmalı konular ikisi de nitel araştırmalar konusunda çalışmalar yapmaktadır. Uzmanlar, araştırmanın amacı ve kodlama tekniği konularında bilgilendirilmiştir. Uzmanlar, görüşme dökümleriyle kodların tutarlılığına onay vermiştir. Ayrıca, uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda, kodlar ve temalar tekrar gözden geçirilmiş ve böylelikle yarıyapılandırılmış görüşmelerin analiz süreci tamamlanmıştır. Öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmelere ilişkin kodlama ve temalarla ilgili bir kesit EK-6'da sunulmuştur.

3.3.2.2. Açık uçlu anketler

Öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin açık uçlu anketteki sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacı tarafından Excel bilgisayar programında oluşturulan analiz formuna aktarılmıştır.

Öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri de içerik analizinden elde edilen veriler doğrultusunda kodlanmış ve temalar altında toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizleri sonucunda oluşturulan kodlara ve temalara anketlerden elde edilen yeni kodlar ve temalar eklenmiştir. Anketlerden elde edilen kodları ve temaları içeren analizler de yarıyapılandırılmış görüşmelerin analizlerini inceleyen uzmanların görüşüne sunulmuştur. Böylelikle, yapılan kodlamaların inandırıcılığı sağlanmıştır. Açık uçlu anketlerin analizine ilişkin örnekler EK-7 ve EK-8'de sunulmuştur.

3.3.2.3. Doküman incelemesi

Doküman incelemesi, yazılı veya görsel materyallerin analiz edilmesidir. Bu araştırmada dokümanlar tek veri kaynağı değildir. Bu sebeple doküman incelemesinde verinin nasıl analiz edileceği, araştırmanın yarıyapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anketlerinden elde edilen temalar ve alt temalarla belirlenmiştir. Dokümanlar bu temalar ve alt temalarla ilgili içerik analizine tabi tutulmuştur. Doküman incelemesinde (Bailey, 1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) veriden örneklem seçme, kategori geliştirme, analiz birimine karar verme ve veriyi sayısallaştırma olmak üzere dört aşamadan söz edilmektedir. Veriden örneklem seçme, tüm dokümanın incelenmesinin mümkün olmadığı durumlarda örnekleme yoluyla dokümanın belirli bölümlerinin incelenmesidir. Kategoriler, araştırmanın kuramsal dayanağından ya da diğer verilerden yola çıkarak araştırmacı tarafından oluşturulur. İncelenecek analiz birimi; sözcük, tema, cümle, paragraf vb. olabilir. Verinin sayısallaştırılmasında ise, belirlenen temanın dokümanda var/yok oluşu, yüzdelik dağılımı veya kapsadığı alan ölçüt olarak alınabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmanın veriden örneklem seçme aşamasında, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan tüm durumlar çalışmaya dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslerin öğretim programlarında tartışmalı konuların, ihmal edilen eğitim programı bağlamında incelenmesidir. Bu sebeple, ilk ve ortaokulda okutulan on altı zorunlu derse ait tüm sınıf düzeylerinin (1-8) öğretim programları inceleme kapsamına alınmıştır. Bununla birlikte, inceleme kapsamına alınan öğretim programları tüm başlıklar açısından değil tartışmalı konuların ders kazanımlarında yer alıp almaması ve kazanımların öğretim programının genel amaçları ile uyumu açısından incelenmiştir.

Doküman incelemesinin kategori geliştirme aşamasında, araştırmanın ilk basamağından elde edilen kategoriler (insan hakları-fen ve teknoloji-din ve siyaset-tarihsel olay, sorun ve kişilikler-ekonomi, medya, sanat, felsefe ile ilgili tartışmalı konular) kullanılmıştır. Öğretim programlarının incelenmesinde analiz birimi olarak; araştırmanın ilk basamağından elde edilen tartışmalı konulara ilişkin temalar ve alt temalar kullanılmıştır. Öğretim programlarının incelenmesinden elde edilen verinin sayısallaştırılmasında, önceden belirlenen temaların ve alt temaların kazanımlarda var/yok oluşu, varsa öğretim programında kapsadığı alan incelenmiştir. Bu inceleme

temaların ve alt temaların, hangi dersin öğretim programının, kaçınıcı sınıf düzeyinde, hangi ünite ve hangi kazanımlarda yer aldığına odaklanılarak yapılmıştır. Ayrıca temalarla ilişkili olduğu düşünülen kazanımların öğretim programlarının genel amaçlarında yer alıp almadığına dair tutarlık incelemesi de yapılmıştır. Doküman incelemesi için araştırmacı ve danışmanı tarafından; temaları ve alt temaları, bu temaların hangi dersin öğretim programında, kaçınıcı sınıf düzeyinde ve hangi ünite ve hangi kazanımlarda yer aldığını ve ilgili olduğu kazanımları içeren bir analiz formu oluşturulmuştur. (EK-9) Ayrıca kazanımların ilgili olduğu genel amaçları incelemek için detaylı bir analiz formu daha oluşturulmuştur (EK-10). Formun oluşturulmasında, Excel bilgisayar programından yararlanılmıştır. Ders isimlerinin kodlanmasında, öğretim programında kullanılan kodlar (örn: Hayat bilgisi HB, Türkçe T) esas alınmıştır. Doküman incelemesinde tartışmalı konularla ilişkilendirilen kazanımların ve bu kazanımlarla ilişkilendirilen genel amaçların tutarlığının tespit edilmesinde öğretim programları incelenen derslerin her birinden ikişer öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşüne başvuru alan öğretmenlerden bazıları alanında yüksek lisans derecesine, bazıları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilmiş olan uzman ya da başöğretmenlik derecesine sahiptir. Öğretmenlerin yaş aralığı otuz ila elli, hizmet yılı ise altı ila yirmi beş yıl arasında değişmektedir. Araştırmacı, görev yaptığı okuldan öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu için öğretmenlerle birebir çalışma fırsatı olmuştur.

3.4. Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel bir araştırma, geçerlik ve güvenirlik gibi ölçütleri karşılayıp karşılamadığına göre değerlendirilir. Bununla birlikte, nitel araştırmalar geleneksel ölçütlerle nicel araştırmalardan daha az ilgilidir (Bloor ve Wood, 2006). Nicel araştırmalarda güvenirlik, eş deyişle aynı araştırmanın başka araştırmacı tarafından tekrar edilebilirliği ön plana çıkarken; nitel araştırmalarda geçerlik, diğer bir deyişle araştırmanın inandırıcılığı ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, nitel araştırmacının verilerini başka bir araştırmacının değerlendirmesine imkân verecek şekilde düzenlemesi araştırmanın güvenirliliği açısından önemlidir. Nicel araştırmadaki iç geçerlik, dış geçerlik, iç güvenirlik ve dış güvenirlik kavramları yerine nitel araştırmada “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik” kavramları kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 298). Bu araştırmada geçerlik ve güvenirliliği artırmaya yönelik olarak kullanılan yöntemler Tablo 3.7’de sunulmuştur.

Tablo 3.7. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği artırmaya yönelik yöntemler

Kullanılan yöntemler	Ölçüt
Çeşitleme - Veri kaynakları çeşitlemesi - Yöntem çeşitlemesi Katılımcı Teyidi Uzman İncelemesi	İnandırıcılık
Ayrıntılı Betimleme - Doğrudan alıntılar Amaçlı örnekleme	Aktarılabilirlik
Tutarlık İncelemesi	Tutarlık
Uzman İncelemesi	Teyit Edilebilirlik

(Kaynak: Yıldırım ve Şimşek, 2013'ten uyarlanmıştır.)

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi bu araştırmada, geçerlik ve güvenirliği artırmada temel alınan ilk ölçüt inandırıcılık olmuştur. Araştırmada inandırıcılık ölçütüne ilişkin olarak, veri kaynaklarında ve veri toplama yöntemlerinde çeşitleme yapılmıştır. Veri kaynaklarının çeşitlenmesinde; ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan farklı alanlardan öğretmenler, eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde görev yapmakta olan öğretim elemanları ve beş farklı eğitim sendikasının temsilcileri çalışmaya dâhil edilerek, veri kaynakları olabildiğince zenginleştirilmiştir. Araştırma kapsamında, veri toplama yöntemlerinde de çeşitlilik sağlanmıştır. Araştırma soruları doğrultusunda, farklı veri kaynaklarından farklı yöntemlerle veri toplanmıştır. Öğretmenlerle tüm araştırma sorularına ilişkin yarıyapılandırılmış görüşmeler yapılırken, öğretim elemanları ve sendika temsilcilerinden açık uçlu anketler yoluyla veri toplanmıştır. Veri toplama sürecinin son aşamasında, görüşmeler ve anketlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslere ait öğretim programları incelenmiştir.

Araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için başvurulmuş bir başka yöntem de katılımcı teyidi olmuştur. Katılımcı teyidi, hem yarıyapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcıların belirttikleri görüşleri sürekli olarak kendilerine teyit ettirilerek hem de görüşmelerin dökümleri ve kodlamalar yapıldıktan sonra katılımcılarla paylaşılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Katılımcı teyidinin alınması ile katılımcıların

belirttiği görüşlerin araştırmacı tarafından farklı ya da yanlış yorumlanmasının ve analiz kodlarının yanlış oluşturulmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada inandırıcılığın sağlanabilmesi için uzman görüşüne de başvurulmuştur. Araştırmanın alanyazın taramasından kuramsal çerçevenin oluşturulmasına, veri toplama araçlarının geliştirilmesinden verilerin toplanması, düzenlenmesi ve analizi süreçlerine kadar tüm aşamalarda, araştırmacı danışmanının görüşlerine başvurmuştur. Süreç devam ederken altı ayda bir yapılan TİK (tez izleme komitesi) toplantıları, hem araştırmacının altı aylık süreçte yaptığı çalışmaları tekrar gözden geçirmesini hem de bu çalışmalar hakkında tez izleme komitesini haberdar etmesini ve üyelerden yapıcı öneriler alarak çalışmanın sonraki aşamalarını yapılandırmasını sağlamıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının oluşturulma aşamasında araştırmacı sürekli olarak danışmanının görüşlerine başvurmuş, veri toplama araçları oluşturulduktan sonra ise farklı bilim dallarından alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra veri toplama araçları araştırmacı ve danışmanı tarafından tekrar incelenmiş ve araştırma sürecinde kullanılabilecek hale getirilmiştir.

Araştırmada aktarılabilirlik ölçütüne ilişkin olarak, ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Tüm veri toplama yöntemlerinden elde edilen veriler ayrıntılı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, verilerin analizinden elde edilen bulguların sunumunda, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek detaylı betimleme yapılmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntem bölümü; araştırma sürecine ilişkin tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde sunacak ve gerekçeleriyle açıklayacak kadar kapsamlı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Araştırmada tutarlık ölçütüne ilişkin olarak, veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında, araştırmanın kuramsal çerçevesinden uzaklaşmamaya dikkat edilmiştir. Yarıyapılandırılmış bireysel görüşmelerde araştırmacı, önceden hazırladığı bireysel görüşme rehberini kullanarak; görüşmeyi her seferinde nasıl gerçekleştirmesi gerektiği, nasıl kayıt altına alacağıyla ilgili hazırlıkları ve görüşme/kayıt/katılımcı kodu gibi ayrıntıları kendisine hatırlatarak görüşmeler arasındaki tutarlığı sağlamıştır. Açık uçlu anketler ve yarıyapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin temalara dönüştürülmesinde ve sonuçlarla ilişkilendirilmesinde de iki veri seti, araştırmacı tarafından sürekli olarak karşılaştırılmıştır.

Araştırmada teyit edilebilirlik ölçütüne ilişkin olarak, araştırmacı araştırma sürecinin her aşamasında tarafsızlık ilkesini esas almıştır. Bu doğrultuda, araştırma verileri ve analizleri araştırmacı tarafından tez danışmanına ve tez izleme komitesi üyelerine sunulmuştur. Ayrıca, yarıyapılandırılmış görüşme ve açık uçlu anketlerden elde edilen tüm veriler ve bunlara ilişkin kodlamalar ham veriyle karşılaştırılması için uzman görüşüne sunulmuştur. Yarıyapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları ve dökümleri, açık uçlu anketlere ilişkin kodlamalar ve doküman incelemesinin yapıldığı doküman analiz formu, farklı veri depolama aygıtlarına kaydedilerek arşivlenmiştir.

3.5. Araştırmada Etik

Bir nitel araştırmada araştırmacı, sadece elde ettiği bilginin niteliğinden değil araştırmacı olarak sorumlu olduğu kişi veya kuruluşlara karşı olası yanlış tutum ve davranışlarından da sorumludur. Bu sebeple sorumluluk sahibi nitel araştırmacılar, etik konularda dikkat etmeleri gereken noktaların üzerinde dikkatlice düşünmelidirler (Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında etik ilkelere bağlı kalabilmek için aşağıdaki önlemler alınmıştır.

- Araştırmaya katılacak öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırmaya katılmaları konusunda gönüllü olmaları esas alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sözlü onayı ses kayıtlarıyla, yazılı onayı da gönüllü katılım formu aracılığıyla alınmıştır (EK-11).
- Araştırmaya açık uçlu anket yoluyla katılacak sendika temsilcileri ve öğretim elemanları için de bir onam formu hazırlanmıştır. Ayrıca, araştırmaya çevrimiçi anketle katılacak öğretim elemanları için çevrimiçi ankete katılmayı kabul edip etmediklerine dair ankete bir buton eklenmiştir (EK-12).
- Araştırmanın kuramsal çerçevesi ve yöntem kısmı oluşturulduktan sonra, Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan araştırmanın etik ilkelere uygunluğu konusunda onay alınmıştır (EK-13).
- Öğretmenlerle gerçekleştirilmesi planlanan yarıyapılandırılmış görüşmeler için, Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni alınmıştır (EK-13).
- Katılımcıların kimliklerinin gizliliğini korumak amacıyla, araştırmanın başından sonuna kadar tüm aşamalarda, katılımcıların gerçek adları yerine her katılımcıya bir takma ad verilmiş ve bu adlar kullanılmıştır.

- Görüşmelere ilişkin yazılı dökümler ve verilere ilişkin kodlamalar katılımcıların onayına sunulmuştur.
- Verilerin analizleri ve yorumlanması sürecinde uzman görüşleri dikkate alınarak araştırmacı yanlılığının önüne geçilmeye çalışılmıştır.
- Katılımcılara ilişkin elde edilen tüm bilgi ve veriler, koruma altına almak amacıyla veri depolama araçlarında saklanmıştır. Bu bilgi ve veriler araştırmacı, danışmanı ve tez izleme komitesi üyeleri dışındaki kişilerle paylaşılmamıştır.

3.6. Araştırmacı Rolü

Nitel araştırmada araştırmacı; gerek görüşmelerde ve gözlemlerde katılımcılara ve ortama olan yakınlığıyla, gerekse dokümanlar yoluyla araştırdığı konuya derinlemesine hâkim olmasıyla, araştırma sürecinin bir parçası ve hatta veri toplama aracı olarak işlev görür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel modelde genel nitel araştırma deseninde araştırmacıdan, bir olayı veya deneyimi doğrudan betimlemesi beklenir. Eş deyişle, bu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, veri analizi ve sunumu süreçlerinde veriye yakın durmalıdır. Diğer nitel araştırma türlerinde, var olan teoriler üzerinden yorumlayıcı veya yansıtıcı analizler yapılması amaçlanırken, betimsel nitel yaklaşımda amaç katılımcıların kendi diline benzer bir dille deneyimlerinin araştırmacı tarafından betimlenmesidir (Neergard vd., 2009). Bu araştırmada araştırmacı, katılımcılarla sadece yüz yüze yarıyapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi sürecinde etkileşimde bulunmuştur. Bu süreçte katılımcıların sözel ifadeleri ses kayıt cihazına alınırken sözel olmayan ifadeler araştırmacı tarafından not edilmiştir. Bu durum araştırmacının sözel anlamların ötesindeki anlamları çıkarmasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte araştırmacı, araştırma sürecini olumsuz etkileyebilecek öznel düşüncelerini elde edilen verilerden ayrı tutmak için bazı önlemler almıştır. Veri toplama sürecinde;

- Araştırmacının görüşlerinin katılımcıların ifadelerini etkilememesi için, öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıları yönlendirici sorulardan ve ifadelerden kaçınılmıştır.
- Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler esnasında araştırmacı etkin dinlemeye, jest ve mimiklerle karşısındaki kişiyi dinlediğini göstermeye önem vermiştir. Böylelikle düşüncelerinin önemsendiğini hisseden katılımcılar görüşmeyi sürdürmeye daha istekli hale gelmiştir.

- Veri toplama sürecinde beklenmedik durumlarla karşılaşmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilmesi planlanan görüşmeler için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve yaklaşık iki ay içinde gerekli izin alınmıştır. İznin alınmasının ardından, merkez ilçeler dışındaki ilçelerde görev yapmakta olan öğretmenlerden veri toplamak amacıyla tüm ilçelerdeki tüm ilk ve ortaokullara anketler gönderilmiş ancak anketlerin okullara ulaşması seminer dönemine rastladığından ve öğretmenler seminer dönemini başka okullarda geçirdiklerinden dolayı çok az anket cevaplanarak geri gönderilmiştir. Dolayısıyla bu katılımcı grubundan istenilen veri elde edilememiştir. Beklenmedik durumlara ve bu doğrultuda istenilen veriye ulaşamamasına rağmen araştırmacı elindeki diğer verilerle araştırmasını güçlendirmeye çalışmıştır.
- 15 Temmuz sonrası olağanüstü hal uygulamaları sürecinde yürütülmeye çalışılan araştırmanın konusunun bazı öğretmenler tarafından sakıncalı görülmüş olmasından dolayı gönüllü katılımcı bulmakta zorluklar yaşanmıştır. Devlet memuru statüsünde çalışan öğretmenler, adı tartışmalı konular olan bir araştırmaya katılıp ses kaydının alınması konusunda çekimser davranmışlardır. Birçok öğretmenle telefonda görüşülüp onay alınmasına rağmen görüşme günü öğretmenler, araştırmanın konusundan ve ses kaydının alınmasından rahatsızlık duyduklarını ve bundan dolayı görüşmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu zorluklara rağmen araştırmacı, ulaşabildiği kadar öğretmen, öğretim elemanı ve sendika temsilcisinden veri toplamayı başarmıştır.
- Araştırmanın tüm süreçleri, ilk araştırma sorusuyla elde edilen tartışmalı konular üzerine temellenmiştir. Tartışmalı konular araştırmanın odağını oluşturduğundan dolayı bu konular temalar ve alt temalar halinde araştırmanın başında listelenmiştir. Bu durum, diğer tüm süreçlerin bu konular üzerine kurulmasını sağlamış böylelikle araştırmanın odağından uzaklaşılması önlenmiştir.
- Araştırmacı, araştırmanın başından sonuna kadar tarafsız ve şeffaf olmaya çalışmıştır. Araştırma kapsamında toplanan verilerde araştırmacı tarafından herhangi bir değişiklik yapılmamış ve bu sürecin tez danışmanı, tez izleme komitesi ve alan uzmanları denetiminde gerçekleştirilmesine çalışılmıştır. Ayrıca araştırmada etikle ilgili gerekli önlemler alınmıştır.

- Araştırmacı, on beş yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir ve halen Ankara ilinde bir devlet ortaokulunda İngilizce ğretmeni olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı, ğretmenlik alanına ait derslerde tartıřmalđ konularla ilgili ğretim yapmaktadır. Bu anlamda öğretmenlerin tartıřmalđ konuların derslerde ele alınması ile ilgili görüşlerine yönelik kendi deneyimlerden kaynaklanan bir n görüye sahiptir. Ayrıca, araştırmacı eēitim programları ve ğretim alanında öğrenim görmesi sebebiyle Milli Eēitim Bakanlıēı tarafından bir yıl sreliēine Mesleki ve Teknik Eēitim Genel Mdrlē program geliştirme biriminde görevlendirilmiş ve bu deneyim araştırmacıya program geliştirme aşamasında ilk elden uygulama yapma olanaēı sunmuştur. Araştırmacının bu deneyimi, bu araştırmanın ğretim programlarının incelenmesi aşamasında programların yapısına ilişkin olarak büyük bir öngörü saēlamıřtır.
- Araştırmacı, tez araştırması öncesinde doktora öğrenimi kapsamında nitel araştırma süreçlerine ilişkin dersler almış ve uygulamalar yapmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular araştırma soruları çerçevesinde sunulmuştur.

4.1. Eğitim Programı Paydaşlarının Türkiye’de Güncel ve Tarihsel Olarak Süregelen Tartışmalı Konuların Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin Türkiye’de tartışmalı konuların neler olduğuna ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Sizce toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların açık uçlu anket ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiş ve tartışmalı konular beş tema altında toplanmıştır. Bu temalar; insan hakları, fen ve teknoloji, din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler; ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilişkili tartışmalı konulardan oluşmaktadır. İnsan hakları teması altında yer alan alt temalar; katılım ve vatandaşlık, çokkültürlülük, toplumsal değerler, terör ve şiddet ile cinsel saldırı olmuştur.

Fen ve teknoloji teması altında yer alan alt temalar; evrim teorisi, biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri, enerji kaynakları, çevre duyarlılığı, küresel ısınma ve iklim değişikliği, bilim/bilimsellik, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği, cinsellik, internet ve teknolojiye bağlı sorunlar, organ bağışı, hastalıklar ve ilaç / aşılar, kürtaj ve ötenazi konuları olmuştur.

Din ve siyaset teması altında yer alan alt temalar; yönetim sistemi, uluslararası güncel siyasi sorunlar, dini inanç ve oluşumlar, siyasi görüş ayrılıkları, dini yorumlama ve uygulamada hatalar, darbeler, tarım politikaları ve siyasal güven olmuştur.

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler teması altında yer alan alt temalar; Tehcir kanunu, Atatürk ve Atatürkçülük, tarihi şahsiyetler, Kıbrıs sorunu, Ege Adaları ve Lozan Antlaşması ile ilgili konulardır. Ekonomi, medya, sanat ve felsefe temaları altında temalar oluşmadığından dolayı bu temalar olduğu gibi alınmıştır. Eğitim paydaşlarının tartışmalı olduğunu düşündükleri temalara, alt temalara ve kodlara ilişkin Tablo EK-14’te sunulmuştur.

Öğretim elemanlarının tartışmalı olduğunu düşündükleri temalar ve alt temalara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir. Eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri de hangi sendikayı temsil ettiğinin bilgisi verilerek paylaşılmıştır. Son olarak, her temayla ilgili

öğretmen görüşleri görüşme verilerinden yapılan alıntılarda sunulmuştur. Tablo 4.1’de öğretim elemanlarının insan hakları ile ilgili tartışmalı olduğunu düşündükleri konulara yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretim elemanlarının insan hakları ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri*

İnsan hakları	Öğretim elemanları
Katılım ve vatandaşlık	100
Çokkültürlülük	92
Toplumsal değerler	39
Terör ve şiddet	35
Cinsel saldırı	6

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, öğretim elemanlarının Türkiye’de insan hakları ile ilgili en tartışmalı olarak gördüğü konu katılım ve vatandaşlık olmuştur. Öğretim elemanları çokkültürlülük, toplumsal değerler, terör ve şiddet ile cinsel saldırı konularını da tartışmalı bulurken eğitim sendikası temsilcileri cinsel saldırı konusunda görüş bildirmemiştir. İnsan hakları teması ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin altısı katılım ve vatandaşlık, üçü çokkültürlülük, yedisi toplumsal değerler ve biri terör ve şiddet konularını tartışmalı bulduğunu belirtmiştir. Eğitim sendikası temsilcilerine benzer olarak öğretmenler de cinsel saldırı konusunda görüş bildirmemiştir.

Katılım ve vatandaşlık alt teması hakkında görüş bildiren öğretim elemanları toplumsal fırsat eşitliği konusunda; toplumda sosyoekonomik dengesizlikler, eğitimde fırsat eşitliği, açlık, işsizlik, sınıf hâkimiyeti, liyakat, rüşvet, torpil, sosyal devlet anlayışının gerekliliği gibi konular üzerinde durmuşlardır. Laiklik konusunda görüş bildiren öğretim elemanları; laiklik kavramı, laiklik irtica tartışması, karma eğitimden uzaklaşma çabası gibi konularda fikir belirtmişlerdir. Demokrasi konusunda öğretim elemanları; demokrasi kavramı, demokratik haklar ve sorumluluklar, demokrasi kültürü yoksunluğu, demokratik yönetim ve katılım, kendimize özgü bir demokrasi anlayışı yoksunluğu gibi konular üzerinde durmuşlardır. Özgürlükler konusunda öğretim elemanları; ifade, inanç, dil, düşünce, basın, kıyafet ve başörtüsü özgürlüğü konularına değinmişlerdir. Çocuk hakları konusunda öğretim elemanları tarafından vurgulanan konular, çocuk istismarı, çocuk gelinler, çocuğa yönelik şiddet ve çocuk işçiler olmuştur. Hukuk ve adalet konusunda; adalet sisteminin yetersizliği, hukuk, kanun ve onun uygulanmasındaki durumlar, sosyal hukuk ve adalet, hukukta evrensel ilkelerden

uzaklaşılması ve tarafsızlık ilkelerinin çiğnenmesi gibi konular en çok üzerinde durulan konular olmuştur. İşçi ve engelli hakları alt başlığı hakkında görüş bildiren öğretmen elemanları engelli hakları başlığı altında fiziksel ve zihinsel engelli kişilerin sorunları ile engelliler için engelli yaşam şartlarının düzeltilmesi; işçi haklarıyla ilgili ise sadece işçilerin sorunları ve hakları demekle yetinmişlerdir. Öğretim elemanları sağlık hakkı konusunda; sağlık uygulamaları ve tedavi, teşhis, hastanelerin işleyişi gibi konuları tartışmalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Son olarak öğretmen elemanları milli kimlik ve aidiyet duygusu, sosyal bilinç düzeyi ve vatandaşlık bilinci konularında görüşlerini dile getirmişlerdir.

Sendika temsilcileri katılım ve vatandaşlık alt temasında; özgürlükler, çocuk hakları, işçi ve engelli hakları, sağlık hakkı, milli kimlik, aidiyet duygusu ve vatandaşlık bilinci konularında görüş belirtmemişlerdir. Toplumsal fırsat eşitliği konusunda görüş bildiren iki sendika temsilcisi (Anadolu Eğitim Sen, Türk Eğitim Sen); işsizlik, yolsuzluk ve torpil konularına değinmişlerdir. Sendika temsilcilerinden sadece biri (Eğitim İş) laiklik kavramının tartışmalı olduğunu belirtmiştir. Demokrasi konusunda görüş bildiren bir sendika temsilcisi (Anadolu Eğitim Sen) ise Türkiye’de demokrasi yoksunluğu üzerinde durmuştur. Türkiye’de hukuk ve adalet sisteminin işleyişinde sıkıntılar olduğunu ise bir sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen) belirtmiştir.

İnsan hakları başlığı ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde katılım ve vatandaşlık ile ilgili konulardan; toplumsal fırsat eşitliği, işçi ve engelli hakları, milli kimlik ve vatandaşlık bilinci konularında öğretmenlerin görüş bildirmemiş olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin katılım ve vatandaşlık alt teması ile ilgili görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Simge: Ya mesela hani, özel günler işte konusu oluyor, sevgi temasında falan bizde. İn işte anne sevgisi, anneler günüyle ilgili işte sosyal medya da işte bunu çok şey yapıyo zaten. İşte bağıra bağıra her yerde söyleniyo. Aslında bence bu da tartışmalı bi konu. Çünkü bi kısmı kutlansın bi kısmı kutlanmasın falan. Böyle özel günler, anneler günü babalar günü. İnı bence kitaplarda yer almaması gerekiyor böyle bir şeyin konunun çünkü o sınıfta belki annesi olmayan babası olmayan çocuklar olabilir. Hani onları düşünerek bu konuların müfredata alınmaması gerekiyor bence (Türkçe öğretmeni).

Funda: ...İn sağlık problemi mesela en çok yine tartışılan konulardan birisi ülkemizde. Hani artık özel hastanelere gidebiliyoruz gibi şeyler var ama bunun maddi anlamda boyutlarının çok arttığı. Hani iyi görünür gibi ama tam tersine aslında eczaneye ödenen paranın ya da hastanelerde çıkan farkların hani maddi boyutunun çok kötü olduğunu aslında

yaşayarak görüyoruz. Hani dışarıdan bakıldığında iyi gibi görünse de sağlık sektörü, ın hastanelere güven azaldı... (İngilizce öğretmeni).

Musa: ...Onun dışında yani hukukun işlemesine, adalete ilişkin fazlasıyla sorunlar var. Hukukun işletilmesi ya da doğru yönde işletilmesi gerçekten sorun Türkiye'de (İngilizce öğretmeni).

İnsan hakları başlığı altında öğretim elemanları tarafından ikinci, eğitim sendikası temsilcileri tarafından üçüncü sırada en tartışmalı görülen konu çokkültürlülük olmuştur. Öğretim elemanları farklı ırk, din ve kültürden olanlara düşman gözüyle bakma, kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığı ile zorunlu ve tek mezhepli din dersi uygulaması gibi genel geçer konuların yanı sıra; farklı cinsel yönelimlere (LGBTİ) düşman gözüyle bakma, Kürt sorunu ve çözüm süreci, göç, göçmen ve mülteci sorunu, çokkültürlü eğitim, anadil sorunu, azınlık politikaları, İslamofobi, Dersim, Maraş ve Madımak olayları gibi somut örneklerle değinmişlerdir. Bu başlıkla ilgili görüş bildiren iki sendika temsilcisi (Eğitim Sen, Türk Eğitim Sen) ise kimlik, mezhep ve inanç farklılıkları ile etnik çatışmalar demekle yetinmişlerdir.

Öğretmen katılımcıların üçüncü sırada tartışmalı bulduğu çokkültürlülük alt başlığı ile ilgili sosyal bilgiler, matematik ve İngilizce alanlarından öğretmenler görüş bildirmiştir. Öğretmenler; farklı ırk, din ve kültürden olanlara düşman gözüyle bakma, kadınlara yönelik cinsiyet ayrımcılığı ile zorunlu ve tek mezhepli din dersi uygulamasına dikkat çekmişlerdir. İki sosyal bilgiler öğretmenin çokkültürlülük alt başlığıyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Hanife:...Çocuklarla uzlaşmadığımız ya da kavrayamadıkları nokta özellikle ırk konusu, din konusu, hani başka bir insan Müslüman değilse Hristiyanısa kötüdür. Kafa hani onu değiştirmemiz çok inanılmaz zor. Hani insanlık kafalarında insanlık olarak bir şey yok çocukların kafalarında. Hani o da insan, bu da insan yok. O Hristiyanısa kötüdür. İşte ırk olarak da öyle. Atıyorum hani İngilizse Almansa o kötü bir insandır gibi bir anlayış var. Yıkamadığımız konulardan bir tanesi o. Din ayrımı diyebilirim, ırk ayrımı diyebilirim (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Ferit: ...Bir dönem kurtlar vadisi gibi dizilerden şu an için kurtulmuş gibi gözüksek de bu sefer de farklı, yanlış, tarihsel süreç içinde hatalı dizilerle karşılaşmaktayız. Bunlar bizim anlattıklarımızın çok daha dışında, çocukları bir nevi savaşa hazırlamış gibi, çocukları bir nevi kendimizin dışında ya da Müslüman olmayanların dışındaki milletlere düşman nesiller yetiştirme gibi bir amaç edinilmiş gibi, ya da çocuk bunu bu şekilde algılıyor. Dolayısıyla bu bizim işimizi zorlaştırıyor. Yani bunu izleyen çocuk tam manasıyla biraz daha şiddete yönelmiş, işte kendi dışındaki milletleri, kendi dışındaki dinleri çok ciddiye almayan hatta

kötüleyen, dışlayan bir anlayış içerisine bürünüyor. Bence sakıncalı diyorum yani (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Öğretim elemanlarının ve eğitim sendikası temsilcilerinin Türkiye’de en tartışmalı olarak gördüğü üçüncü konu toplumsal değerler konusu olmuştur. Öğretim elemanları toplumsal kutuplaşma ve ayrışma, toplumsal ahlak ve güven, değerlerin içselleştirilememesi gibi konuların yanı sıra; evrensel değerler, postmodernizmin getirdiği kültürel yozlaşma, Türk dilinin düzgün kullanılmaması ve toplumda yabancı kökenli sözcük kullanımının artışı, yerel dil ve kültürlerin, Türk toplumuna özgü gelenek ve göreneklerin kaybolması, toplum ve aile yapısında değişimler gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Sendika temsilcilerinden sadece biri (Eğitim Bir Sen) değerler konusuna, eğitim öğretimin eğitim boyutunda değerlerin kazandırılmaması sorunu olarak değinmiştir.

Toplumsal değerler alt başlığı, öğretmenler tarafından katılım ve vatandaşlık konusundan sonra en tartışmalı bulunan konu olmuştur. Bu başlık hakkında sınıf, Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi ile İngilizce alanlarından öğretmenler görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin en çok değindiği konular toplumsal kutuplaşma ve ayrışma, toplumsal ahlak ve güven, dil yozlaşması, değerleri herkesin işine geldiği gibi yorumlaması ve değerlerin içselleştirilememesi gibi konular olmuştur. Toplumsal değerler alt başlığıyla ilgili öğretmen katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Simge: ...Türkçe’nin yozlaşması, ııı yani Türkçe artık zaten gençler tarafından çok layıkıyla kullanılmıyor, dilimizin gereği kullanılmıyor. Bazı kesim bunu normal karşılıyor işte internetin sosyal medyanın buna sebep olduğu, televizyonun buna sebep olduğu ve bunun normal bir süreç olduğu ama bazı kesim de kesinlikle kabul etmiyor. ıı dilde yozlaşma bu şekilde olmaz ve Türk dili korunmadığı sürece, hani Türkçe kelimelerimiz korunmadığı sürece ııı yani Türk dilinin zamanla yitip gideceği tartışılıyor (Türkçe öğretmeni).

Hasan: ...Valla toplumda benim en çok şey yaptığım insanların şu anda birbirine güveninin olmadığı. Yani açık oturumlar olsun, TV’deki oturumlar olsun ya da basın olsun yani sürekli böyle bir insanların birbiriyle inatlaştığı, düşmanlaştığı, güvensizleştiği, bana neciliğin çok olduğu bir toplum olduk. Yani işte sokakta geçerken gördüğümüz bir şey ya da işte yere atılan bir çöpü uyarmak. O çöpü uyardığınız zaman karşıdakinin ne yapacağı, trafikteki sorunlar yani, toplumda insanların birbirine güveninin kalmaması (Sınıf öğretmeni).

Öğretim elemanları tarafından dördüncü, eğitim sendikası temsilcileri tarafından ikinci sırada tartışmalı olarak görülen konu terör ve şiddet konusu olmuştur. Öğretim

elemanları terör konusunu daha çok PKK ile ilişkilendirmiş, şiddet konusunda ise fanatizm ve sporda şiddet, töre olayları ve aşiret gibi konulara değinmişlerdir. Konuyla ilgili görüş bildiren iki sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen, Anadolu Eğitim Sen) ise sadece terör demekle yetinmişlerdir.

Terör ve şiddet konusunda öğretmen katılımcılardan sadece bir sınıf öğretmeni terör ve güvenlik konusunda görüş bildirmiştir. Öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Banu: ...Güvenliğimiz yani. Bunlar bir ülkenin temelleri. Ama hala terörü tartışıyoruz. Her gün şehitlerimizi konuşuyoruz ne yazık ki (Sınıf öğretmeni).

Cinsel saldırılar konusunda öğretim elemanlarından altısı taciz, tecavüz ve encest ilişki gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanları, toplumda taciz, tecavüz ve encest olaylarının çok arttığını ve bu sebeple küçük yaşlardan itibaren öğrencilere vücut mahremiyeti eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler ve eğitim sendikası temsilcileri bu konuda görüş bildirmemiştir.

Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının tartışmalı bulduğu konulardan bir diğeri fen ve teknoloji konusu olmuştur. Eğitim sendikası temsilcileri, fen ve teknoloji ile ilgili hiçbir alt tema hakkında görüş belirtmemiştir. Tablo 4.2’de öğretim elemanlarının fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı olduğunu düşündükleri konulara yer verilmiştir.

Tablo 4.2. *Öğretim elemanlarının fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri*

Fen ve teknoloji	Öğretim elemanları
Evrin teorisi	33
Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri	26
Enerji kaynakları	25
Çevre duyarlılığı	21
Küresel ısınma ve iklim değişikliği	17
Bilim/bilimsellik	15
Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği	13
Cinsellik	8
İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar	7
Organ bağı	6
Hastalıklar ve ilaç/aşılar	5
Kürtaj	5
Ötenazi	3

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretim elemanlarının Türkiye’de fen ve teknoloji ile ilişkili olarak tartışmalı gördüğü konular sırasıyla; evrin teorisi, biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri, enerji kaynakları, çevre duyarlılığı, küresel ısınma ve iklim değişikliği, bilim/bilimsellik, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği, cinsellik,

internet ve teknolojiye bağılı sorunlar, organ bağışı, hastalıklar ve ilaç/aşılar, kürtaı ve ötenazi konuları olmuştur. Fen ve teknoloji ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmenlerin yedisi çevre duyarlılığı, beşı enerji kaynakları, dördü evrim teorisi, dördü biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri, dördü internet ve teknolojiye bağılı sorunlar, üçü sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği, ikisi küresel ısınma ve iklim değişıklıği, ikisi ise cinsellik konuları hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler; bilim/bilimsellik, organ bağışı, hastalıklar ve ilaç/aşılar, kürtaı ve ötenazi konularında fikir belirtmemiştir.

Evrım konusunda tüm bölümlerden görüş bildirilmiş ancak öğretim elemanları bu konuya evrim, evrim teorisi ya da evrenin oluşumu diyerek kavramsal boyutta değinmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan, evrim konusu ile ilgili sadece fen bilimleri öğretmenleri tarafından görüş bildirilmiştir. Evrim konusu ile ilgili görüş bildiren fen bilimleri öğretmenlerinin düşüncelerine aşağıda yer verilmiştir:

Şerife: Tartışma, bir kere evrim, branşımı düşünürsem. İı hem toplumsal hem de bilimsel olarak tartışmalı konulardan bir tanesi. Yani evrim konusunda insanlar çelişiyorlar. Benim konum gereği bence böyle bir şey var ama işte farklı yaklaşımlar, farklı bakış açıları değiştiriyor, bunlardan bir tanesi (Fen bilimleri öğretmeni).

Nazlı: Bizim branşımızda bence en çok tartışmalı konu evrim konusu. İı çünkü bu konuda şöyle bir şey var. Birileri tamamen farklı türlerden dönüştüğümüzü düşünürken işte birileri aslında öyle olmadığı sadece küçük nüanslarda değişiklik olduğu. Bir de işin dinsel boyutu var. Hepsi yani bence şu anda en tartışmalı konu evrim. Çözüme ulaşmamış belki de ulaşamayacak (Fen bilimleri öğretmeni).

Öğretim elemanları biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri konusunda genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO), klonlama, tüp bebek, embriyo üzerinde deneysel çalışmalar, genetik hastalıkların tedavi yöntemleri, kök hücre, genetik tarama testleri ve sperm bankaları konularına değinmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ile ilgili sadece genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) hakkında ve sadece fen bilimleri öğretmenleri tarafından görüş bildirilmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili düşünceleri incelendiğinde ya sadece GDO'lu ürün demekle yetindikleri ya da mısır örneğini verdikleri, üreme teknolojileri ile ilgili ise görüş bildirmekdikleri görülmüştür. Konuyla ilgili fikir belirten fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Şenay: GDO'lu ürünler ıııı çok önemli bir konu ama birçok çocuğumuz bunun ne olduğunu bilmiyor maalesef ki. Yani sokaklarda mısır satılıyor, her seferinde soruyorum mesela bardak mısır bardakta mısır yiyor musunuz? Aaaa evet yiyoruz çok güzel! Ama ne?

Ne olduğunu bilen yok. Neden yediğini bilen yok. Nerden geldiğini bilen yok. Maalesef ki hani besinlerin içeriğine dair hiçbir fikirleri yok...(Fen bilimleri öğretmeni).

Buse: ...GDO diyoruz ama çocuk bunun farkında değil. Aslında pazarda baktığı, yediği birçok sebze meyve kimyasallarla üretilmiş şeyler ama çocuğa göre o tarlada yetişiyorsa evet bu sağlıklı bir besindir. Öyle olduğunu düşünüyor yani (Fen bilimleri öğretmeni).

Enerji kaynakları alt başlığı hakkında öğretim elemanları nükleer, termik ve hidroelektrik santraller ile yenilenebilir enerji kaynaklarına dikkat çekmişlerdir. Bu konuyla ilgili fen bilimleri, sınıf ve İngilizce öğretmenleri görüş bildirmiştir. Öğretmenler de öğretim elemanlarına benzer olarak; nükleer, termik ve hidroelektrik santraller ile yenilenebilir enerji kaynaklarına dikkat çekmişlerdir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ayten: ...İıı güncel konularda da aslında ııı mesela çevreyle ilgili konularda bellidir aslında ne yapılması gerektiği ama bazı çıkar durumlarına göre nasıl anlatayım. Mesela bir termik santral ya da işte hidroelektrik santralden bahsediyorsunuz bu bir enerji kaynağıdır ama aynı zamanda diğer tarafta ormanların ağaçların yok olması gibi konular var mesela. Bunlar biraz tezat taşıyor. Bazen anlattığınız şeylerde tezat taşıyan şeyler olabiliyor (Sınıf öğretmeni).

Serife:...Nükleer santral meselesini, olumlu olumsuz, olmalı mı olmamalı mı? Çevreyi kirletir mi kirletmez mi? İıı bu şekilde çevre de gerçekten tartışmaya açık bir konu (Fen bilimleri öğretmeni).

Çevre duyarlılığı konusunda öğretim elemanları; atık yönetimi, su kaynaklarının yönetimi, biyoçeşitliliğin azalması, deney hayvanları, nesli tükenmekte olan canlılar, maden ocakları, toprak, su ve hava kirliliği konularına dikkat çekmişlerdir. Çevre duyarlılığı konusu hem farklı alandan en fazla öğretmenin görüş bildirdiği hem de görüş çeşitliliği en fazla olan konu olmuştur. Konuyla ilgili fen bilimleri, sosyal bilgiler, sınıf ve İngilizce öğretmenleri görüş bildirmiştir. Çevre duyarlılığına ilişkin geri dönüşüm, maden ocakları, siyanürlü altın çıkarma faaliyetleri, barajların ve yolların yapımında doğanın katledilmesi, doğal afetler, deniz kirliliği, hayvanat bahçeleri, sokağa atılan ev hayvanları, avcılık ve hayvanları doğasına aykırı bir şekilde besleme gibi konularda yorumlar yapılmıştır. Çevre duyarlılığı ile ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Şenay: Geri dönüşüm diye bir konu var, ııı mesela o da çok fazla yer verilmeyen konulardan birisi. Ama bence çok çok önemli olan konulardan birisi...(Fen bilimleri öğretmeni).

Ayten: Mesela geçenlerde şimdi biz 2. sınıfız, hayvanat bahçeleriyle ilgili bir konu vardı mesela. İıı normalde kitaplarda bile bir gezi yeri, turistik yer olarak bile gösteriliyor ama

bir sınıfta biz bunu tartışırken çocuklar da işte hayvanat bahçelerinin hayvanlar için olumlu bir şey olmadığını, onlara eziyet ettiğini, doğal yaşam alanlarından kopartıldığını aslında iyi yerler olmadığını, insanların gidip oralara turistik geziler yapmaması gerektiğini söylediler (Sınıf öğretmeni).

Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda görüş bildiren öğretim elemanları konuya iklim değişikliği, küresel ısınma ve sera etkisi gibi değişik kavramları kullanarak kavramsal boyutta yaklaşmışlardır. Bu konuda bir fen bilimleri ve bir sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Konu hakkında görüş bildiren öğretmenler de bu konuya kavramsal boyutta değinmişlerdir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Buse: Mesela küresel ısınma diyoruz ... Ama çocuk bunun farkında değil... Ya da küresel ısındık neden üşüyoruz falan diyor yani (Fen bilimleri öğretmeni).

Veli: Yani bizim şeyimize uygun olarak yine çevreyle ilgili, çevrenin korunması, özellikle bu ııı ozonu etkileyen ve küresel iklim değişikliğine neden olan durumlar var tartışmalı onlar (Sınıf öğretmeni).

Bilim/bilimsellik alt başlığı hakkında görüş bildiren öğretim elemanları; bilimin doğası, bilimin nesnelliği, bilimsellik ölçütü, bilim insanlarına ilişkin olarak beyin göçü ve Türkiye’de bilimsel yetersizlikler gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Bu konu hakkında öğretmenler görüş belirtmemiştir.

Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunda öğretim elemanları; ithal tohum, katkı maddeleri, hazır gıdalar, ekmek ve şekerin olumsuz etkileri ve yanlış beslenme alışkanlıkları gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Bu konuda öğretmen katılımcılardan iki fen bilimleri ve bir de din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenler, gıda içerikleri ve beslenme alışkanlıklarına dikkat çekmişlerdir. Konuyla ilgili görüş bildiren öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Senay:...Kapalı gıdalarda ne yazıyor içeriğinde ne var? İçeriğinde olan şeylerin size ne gibi faydası var, ne gibi bir zararı var? Hani bunları bilerekten aslında çocukların bilinçlenmesini sağlıyor (Fen bilimleri öğretmeni).

Şerife: ...Biz her şey ünitesinin sonunda biyoloji ünitelerinin sonunda öyle söylüyüm yani sistem işledikten sonra işte bu sistemlerin sağlığını bozan etmenlere, işte ya da olumlu nasıl olumlu olabilir bunların hepsini tartışıyoruz mesela. Neler olabilir, olmayabilir. Dengeli beslenmeyi beslenmemeyi... (Fen bilimleri öğretmeni).

Cinsellik konusunda öğretim elemanları okullarda cinsel sağlık eğitiminin önemi üzerinde durmuşlardır. Bu konuda iki fen bilimleri öğretmeni haricinde görüş bildiren öğretmen olmamıştır. Görüş bildiren öğretmenler cinsel eğitimin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin cinsellikle ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Şenay: Mesela o cinsellikle, üreme, büyüme, gelişme konusu. Çoğu aile, aman sus, ayıp, günah, konuşma, etme, büyüklerin yanında konuşulmaz, sorma gibi şeylerle yaptıkları için çocuklar baskılanıyor. Baskılandığı zaman da bunlar daha kötü bi şekilde maalesef ki sonuçları ortaya çıkabiliyor. Hâlbuki çocuklara anlatılsa, neyin ne olduğu öğretilse, hani daha iyi bir toplum da olabilir yani (Fen bilimleri öğretmeni).

Buse:... Özellikle son dönemlerde işte çocuk istismarlarının artmasından dolayı cinsel eğitimin kesinlikle fen müfredatı içinde olması gerektiğini düşünüyorum ben. Çocuk bilecek ki önlemlerini ona göre alsın (Fen bilimleri öğretmeni).

İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunda öğretim elemanları internet kullanımı haricinde cep telefonu, wi-fi sinyallerinin zararları, mikrodalganın zararları, internet etiği ve siber zorbalık konularına dikkat çekmişlerdir. Bu konuda din kültürü ve ahlak bilgisi, matematik ve Türkçe alanlarından öğretmenler görüş bildirmiştir. Öğretmenler, eğitimde teknoloji kullanımının avantaj ve dezavantajları, gençler arasında teknolojinin yanlış kullanımı, internet ve sosyal medya kullanımının olumsuz etkileri gibi konularda fikir belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Umut: Yani çocuklar mesela oyunlara çok meraklılar. Bilgisayar oyunlarına. Bilgisayar oyunlarının biz de zararlarını kimi zaman söylüyoruz. Onlar da bunu kabul etmek istemiyorlar. Sonuçta şiddet içeren oyunlar artı birçok bilgisayar oyunu aslında bizim bence nasıl desem dozu ayarlanmadığı vakit bizim düşmanımız. Çünkü çocuk bu oyunları çok fazla oynadığında matematiksel dikkat toplama, zihinsel çıkarımları emin olun örseleniyor. Bugünün şartlarında sudoku çözen bir çocuk karşımıza gelmiyor. Hep bilgisayar oyunu oynayan, bu bilgisayar oyunları da bir tartışma konusudur yani (Matematik öğretmeni).

Ramazan:... İnternet kullanımı, sosyal medya kullanımı özellikle çok büyük bir rahatsızlık sosyal medya çünkü aynı zamanda sınıf rehber öğretmenliği de yaptığımız için öğrencilerin daha sonraki hayatlarında ahlaki sıkıntı yaşayabilecekleri birçok örnek karşılaşılabiliyoruz yani sosyal medyada. Hem aileyi zor durumda bırakabilecek hem de ııı suç teşkil edebilecek şeyler, örnekler görebiliyoruz (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Organ bağıışı, kürtaj ve ötenazi konularına sadece öğretim elemanları tarafından ve sadece kavramsal boyutta değinilmiştir. Hastalıklar ve ilaç/aşılarla ilgili öğretim elemanları kanser, AIDS gibi hastalıklarla grip aşısı ve antibiyotik kullanımı konularına dikkat çekmişlerdir.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan sonra bir diğer tartışmalı konu din ve siyaset konusu olmuştur. Öğretim elemanlarının din ve siyaset ile ilgili tartışmalı buldukları konulara Tablo 4.3'te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. *Öğretim elemanlarının din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri*

Din ve siyaset	Öğretim elemanları
Yönetim sistemi	22
Uluslararası güncel siyasi sorunlar	21
Dini inanç ve oluşumlar	19
Siyasi görüş ayrılıkları	13
Dini yorumlama ve uygulamada hatalar	14
Darbeler	10
Tarım politikaları	4
Siyasal güven	3

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi öğretim elemanları tarafından Türkiye'de din ve siyasetle ilgili en tartışmalı görülen konular sırasıyla; yönetim sistemi, uluslararası güncel siyasi sorunlar, dini inanç ve oluşumlar, siyasi görüş ayrılıkları, dini yorumlama ve uygulamada hatalar, darbeler, tarım politikaları ve siyasal güven olmuştur. Eğitim sendikalarından ise sadece bir temsilci (Türk Eğitim Sen) din ve siyasetle ilgili konulardan sadece siyasi görüş ayrılıkları konusunda görüş bildirmiştir. Din ve siyasetle ilgili alt başlıklardan dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusunda dokuz; yönetim sistemi, dini inanç ve oluşumlar ve siyasal güven konularında ikişer ve siyasi görüş ayrılıkları konusunda bir öğretmen görüş belirtmiştir. Öğretmenler, darbeler ve tarım politikaları konularında görüş bildirmemiştir.

Yönetim sistemi alt başlığı ile ilgili öğretim elemanları anayasa değişikliği, rejim sorunu, yönetim sorunu, başkanlık sistemi ve devletin yönetim şekli konularında görüş bildirmiştir. Bu konuda öğretmen katılımcılardan bir sosyal bilgiler ve bir sınıf öğretmeni fikir belirtmiştir. Öğretmenler, yönetim sistemi ile ilgili referandum ve siyasi sistem tartışmalarından bahsetmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ahmet: İmı yani daha çok yönetim sistemi. İşte son zamanlarda gördüğümüz gibi bunlar tartışılıyor işte, devletin yapısı, nasıl yönetilmesi gerektiği, kimin nasıl ve ne şekilde ülkeyi yöneteceği ın bunlar tartışılıyor (Sınıf öğretmeni).

Hanife: Hımm şu anda toplumsal olarak en çok konuşulan hani ne aklıma gelenlerden, bilmiyorum son dönemlerde herhalde yönetimle ilgili tartışmalar referandum yani çok yoğun bir şekilde var (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Uluslararası güncel siyasi sorunlar konusunda öğretim elemanları, Türkiye'nin yakın komşularında ve Ortadoğu'da yaşanan gelişmelerin tartışmalı olduğundan bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra; Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği, Türkiye-batı ilişkileri, dışa bağımlılık, ülkenin yüzünü doğuya mı yoksa batıya mı döneceği, batı dünyasının Türkiye'ye bakışı ve Büyük Ortadoğu Projesi (BOP) başkanlığı konularına

da dikkat çekmişlerdir. Bu konuda öğretmen katılımcılardan sadece bir matematik öğretmeni, Türkiye'nin Avrupa Birliği üyeliği ile ilgili görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili görüş bildiren matematik öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Seyit: Ya mesela Avrupa birliği mevzusu var 1950li yıllardan beri hani bu bizim amacımız olmalı mı olmamalı mı diye? Bu tartışılıyor, hani bu bizim yol haritamız mı yoksa başka bir yol da çizebilir miyiz? Hani en temel konulardan birisi bu...(Matematik öğretmeni).

Öğretim elemanları dini inanç ve oluşumlar ile ilgili; İslam dinindeki mezhepler, İslam dini dışındaki dinsel inanışlar, İslam dininde sonradan ortaya çıkan cemaat ve tarikatlar gibi konuları vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcılar ise, okullarının bulunduğu bölgede ortaya çıkan cemaat ve tarikat gibi oluşumlara dikkat çekmişlerdir. Dini inanç ve oluşumlar konusunda bir sosyal bilgiler ve bir İngilizce öğretmeni görüş bildirmiştir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Musa: Burası böyle göçle gelen bir şey yerleşim ..., Immm burada o yüzden şeyler dini tarikatların yurtları var. İn mesela oralardan gelen çocukların kendi aralarında konuşmalarına kulak kesiliyorum bazen... (İngilizce öğretmeni).

Ferit: ...Çünkü mahallelerde şeyler var, cemaat orduları var burda cemaat orduları var. Biraz daha partizanca davrananlar var. Dolayısıyla ama münferit yani...(Sosyal bilgiler öğretmeni).

Siyasi görüş ayrılıkları konusunda öğretim elemanları; milliyetçilik-ümmetçilik, sağ sol çatışmaları gibi ideolojik kamplaşma ile siyaset ve politikada kutuplaşma konularına değinmişlerdir. Sendika temsilcilerinden sadece biri (Türk Eğitim Sen) siyasi ve ideolojik kamplaşma konusuna dikkat çekmiştir. Bu konuda sadece bir sınıf öğretmeni, sağ sol fikir ayrılıklarından kaynaklanan tartışmalar demekle yetinmiştir. Bu konuyla ilgili görüş bildiren sınıf öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Gökhan: ...Siyasi olarak görüş farklılıklarından dolayı siyasi tartışmalar, sürekli süregelen sağ-sol şeylerinden tartışmalar oluyor (Sınıf öğretmeni).

Dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusunda öğretim elemanları tarafından en çok değinilen konu din istismarı olmuştur. İnanç ve yaşam arasında kopukluk, Kur'an ve hadislerle ilgili yanlış yorumlamaların topluma ve bireysel yaşama etkileri ve gericilik konuları, dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusunda öne çıkmıştır. Bu konu, en fazla alandan öğretmenin en çok görüş bildirdiği konu olmuştur. Oruç, namaz gibi dini ibadetlerin nasıl yapılması gerektiği ile dini inancı yaşama şekli ve bu konudaki toplumsal kabuller, hakkında en çok fikir belirtilen konular olmuştur. Kandiller ve kutlu doğum haftası gibi gün ve geceler ile hadislerin kaynağının doğruluğu, din sömürüsü, günlük toplumsal sorunlara dinin bakış açısı ve taassup

konuları öğretmenler tarafından öne çıkarılan diğer konular olmuştur. Dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusuyla ilgili öğretmen katılımcıların görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Feray: Yani ıı ben hani tarihten çok anlamam ama şöyle bir baktığın zaman mesela din konusunda çok tartışmaların olduğunu ve bunun güç odakları tarafından ciddi anlamda toplum aleyhinde kullanıldığını ve sömürülmüş bir halde kaldığını düşünüyorum. Bu konuda hala birçok şeyin netleştirilemediğini düşünüyorum (Matematik öğretmeni).

Bora: ... İnanç süreçlerimizde de tartışma konusu olan noktalar var. İşte şimdi Ramazan başlıyor. Hep beraber TV’de başlarız işte orucu hangi saatte tutmaya başlıcaz hangi saatte bırakıcazdan tutun da, işte şu orucu bozar mı bu orucu bozar mıdan başlayan hani dinin özünden biraz uzaklaşmış, şekilselleşmiş bi yaklaşım tarzının yarattığı tartışmaların da gündemde olduğunu çok söylüyorum ya da düşünüyorum bu konunun böyle olduğunu. İşte kadınlar camiye gider miden başlayıp da çok farklı noktalara kadar birçok konu hala o konuda da oturmuş değil, tartışma konusu (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Darbeler konusunda öğretim elemanları başta 15 Temmuz olmak üzere, 27 Mayıs, 12 Eylül ve 28 Şubat darbelerine ve bu darbelerin toplumdaki etkilerine değinmişlerdir. Öğretmenler ve sendika temsilcileri darbeler konusunda görüş belirtmemiştir.

Tarım politikaları konusunda öğretim elemanları; tarım alanlarının ranta kurban edilmesi, zeytin ve fındık üretiminin sınırlandırılması, Gediz havzasının tarım potansiyelinin maden ocakları yüzünden azaltılması gibi konulara dikkat çekmişlerdir.

Siyasal güven konusunda öğretim elemanları, politikacıların güvenilirliği, siyasi erke güven ve siyasi güvensizlik ortamı gibi konulara değinmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan ise bu konu hakkında bir sosyal bilgiler ve bir sınıf öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenler, siyasi istikrarsızlık ve adalet, sağlık, eğitim gibi tüm sistemlerin siyasetten etkilenmesi konularına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ahmet: ıııı siyaset temelli bir şey var Türkiye’de. Hani eğitim, işte adalet, sağlık bütün sistemler bundan etkileniyor ve yarın kalktığınızda başınıza ne geleceğini bilemiyorsunuz (Sınıf öğretmeni).

Emine: İmmm ne diyebilirim, ya şey düşünüyorum ben siyasette mesela ortak noktayı bulamadığımızı düşünüyorum. Şimdi immm mesela ABD’yi düşündüğünüzde adamların sağcı partisi de gelse belirli politikaları oluyor solcu partisi de gelse belirli politikaları oluyor. Bu politika çerçevesinde ilerliyor adamlar. Ama bizde öyle yok, sağ parti geldiğinde farklı bir şey söylüyor, sol parti geldiğinde farklı bir şey söylüyor, ortak bir politikamız yok. Mesela bence en büyük sorunumuz bu bizim ülke olarak. Uzun yıl veya uzun vadelerde planları yok ülkenin. Hani hep derler ya işte Amerika 100 yıl sonrasını görüyor, planlarını ona göre yapıyor. Bizde bu yok, bizde 1 yıl sonrasında bile ne olacağı

belli olmuyor. O yüzden siyasette istikrar sağlanması ve sağcı ya da solcu hangi parti gelirse gelsin bir politikasının olması gerekiyor ülkenin kendine ait diye düşünüyorum (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Din ve siyaset konusundan sonra katılımcıların tartışmalı buldukları bir diğer konu tarihsel olay, sorun ve kişilikler olmuştur. Öğretim elemanlarının tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı buldukları konulara Tablo 4.4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretim elemanlarının tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri*

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler	Öğretim elemanları
Tehcir kanunu	30
Atatürk ve Atatürkçülük	20
Tarihi şahsiyetler	11
Kıbrıs sorunu	6
Ege Adaları	5
Lozan Antlaşması	3

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı olarak gördüğü konular sırasıyla; Tehcir kanunu, Atatürk ve Atatürkçülük, tarihi şahsiyetler, Kıbrıs sorunu, Ege Adaları ve Lozan Antlaşması olmuştur. Bu konular arasından eğitim sendikası temsilcileri sadece Tehcir kanunu ile Atatürk ve Atatürkçülük konularında görüş bildirmiştir. Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili öğretmenlerin en tartışmalı olarak gördüğü konu tarihi şahsiyetler olmuş ve bu konu hakkında beş öğretmen görüş bildirmiştir. Üç öğretmen Atatürk ve Atatürkçülük ve bir öğretmen de Lozan Antlaşması konularında görüş bildirmiştir. Öğretmen katılımcıların; Tehcir kanunu, Kıbrıs sorunu ve Ege Adaları konularında görüş bildirmediği görülmüştür.

Öğretim elemanları Tehcir kanunu için; Ermeni tehciri, Ermeni meselesi, Ermeni soykırımı ve sözde Ermeni soykırımı kavramlarını kullanmışlar ve bu konuya kavramsal boyutta değinmişlerdir. Tehcir kanunuyla ilgili görüş bildiren bir sendika temsilcisi (Eğitim Sen), Ermeni meselesinin olduğu gibi değil resmi tarihe uygun olarak ifade edilmesini tartışmalı bulduğunu ifade etmiştir.

Atatürk ve Atatürkçülük konusunda öğretim elemanları; Atatürk'ün, Atatürkçülük kavramının, Atatürk ilke ve inkılaplarının, Cumhuriyet dönemi kuruluş süreci ve ilk yıllarının tartışmalı olduğunu ifade etmiştir. Atatürk ve Atatürkçülük konusunda görüş bildiren bir sendika temsilcisi, Cumhuriyet'in ilkeleri ve kurucu felsefesinin tartışmalı olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak iki sosyal bilgiler ve bir sınıf

öğretmeni görüş belirtmiştir. Öğretmenler; genelde Cumhuriyet tarihi özelde ise Atatürk devrimleri, harf inkılâbı, halifelîğin kaldırılması, kılık kıyafet devrimi, tevhid-i tedrisat uygulamaları, devletçilik ilkesi ve Atatürk'ün kendisinin tartışma konusu olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bora: ...Atatürk devrimleri bile tartışma konusu. Olmalı mı olmamalı mı?.. Halifelîğin kaldırılması inkılâp tarihi için başlı başına birebir tartışma konusu, harf inkılabı bunlar sıcak konular olduğu için söylüyorum gene birebir tartışma konusu. Diğeri gene kılık kıyafet değişikliği gene çocukların gündeminde yer alan birebir tartışma konusu. İşte tevhidi tedrisat uygulamaları, yani kız ve erkek öğrencilerin birarada eğitim öğretimine devam etmesi, bunlar gene birebir çocuklarla çok net bi şekilde tartışabileceğimiz konular. Sonra devletçilik ilkesi. Gerek var mıydı? Şu an hala gerçekten uygulanıyor mu uygulanmıyor mu? Yoksa ömrünü tamamlamış mıdır? (Sosyal bilgiler öğretmeni)

Ferit:... Atatürk'e hakaret eden, ya bunlar çok fazla zarar veriyor aslında. Buna bir önlem de alınması gerekiyor... Çok enteresan yani, Atatürk'ü tartışıyorlar, yaptıklarını tartışıyorlar, benim için Atatürk kapalıdır, yani kapalı derken tartışmaya kapalıdır (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Tarihi şahsiyetler konusunda öğretim elemanları, II. Abdülhamit istibdatçı bir hükümdar mıdır yoksa ulu hakan mıdır? Fatih'in kardeş katli uygulaması doğru bir uygulama mıydı değil miydi? gibi soruları tartışmalı bulduklarını belirtmişlerdir. Bu soruların yanı sıra Yavuz Sultan Selim'in Alevilere karşı tutumu ve İsmet İnönü'ye verilen Milli Şef sıfatı da öğretim elemanları tarafından tartışmalı olduğu söylenen konular olmuştur. Tarihi şahsiyetler ile ilgili sınıf, matematik, Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler alanlarından birer öğretmen görüş bildirmiştir. Bu konu, en çok alandan öğretmenin görüş bildirdiği konu olmuştur. Öğretmenler; Fatih Sultan Mehmed, Vahdeddin, Atatürk'ün silah arkadaşları ve genel olarak tarihi şahsiyetlere ve gerçeklere ilişkin sorunlu yaklaşımlar olduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Feray: ...İl tarihsel açıdan da eski tarihimize döndüğümüzde işte Osmanlı dönemlerine döndüğünde orda hala daha Fatih Sultan Mehmet şunu mu yaptı, şöyle mi yaptı? Vahdeddin şöyle miydi? (Matematik öğretmeni)

Ferit:... Sadece Atatürk için böyle bakmıyorum ben. O dönemi yaşamış, milli mücadeleye katkısı olan Kazım Karabekir, Ali Fuat Cebesoy, İsmet İnönü daha ismini sayamadıklarım, yani bunlar tartışmaya kapalı insanlardır (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Kıbrıs sorunu konusuna öğretim elemanları kavramsal boyutta değinmiş; Ege Adaları konusunda ise Adalar sorunu, Yunan adaları ve Yunan toprakları meselesi gibi konuyu farklı sözcüklerle dile getirmişlerdir.

Lozan Antlaşması ile ilgili öğretim elemanları sadece Lozan Antlaşması demekle yetinmiş, öğretmen katılımcılardan sadece bir sosyal bilgiler öğretmeni konu hakkında görüş bildirmiştir. Lozan Antlaşması hakkında yorumda bulunan öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ferit:... Lozan hakkında çok fazla tartışılıyor. Ona da çok tartışılmasını, evet tartışılabilir ama siz Lozan'ı bir kazanım olarak görmüyorsanız ben de bu konuda tartışmaya kapalıyım. Çünkü anlaşmanın koşulları belliyken, o dönemin koşulları belliyken siz Lozan'ı bir kazanım olarak görmüyorsanız ben sizin iyi niyetinizde art niyet ararım yani (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve eğitim sendikası temsilcilerinin tartışmalı buldukları konular son olarak ekonomi, felsefe, medya ve sanat konuları olmuştur. Öğretim elemanlarının ekonomi, felsefe, medya ve sanat konularına ilişkin görüşleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Öğretim elemanlarının ekonomi, felsefe, medya ve sanat ile ilgili tartışmalı konulara ilişkin görüşleri*

Ekonomi, felsefe, medya, sanat	Öğretim elemanları
Ekonomi	20
Felsefe	7
Medya	4
Sanat	3

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretim elemanlarının tartışmalı olduğunu düşündükleri diğer konular sırasıyla ekonomi, felsefe, medya ve sanat olmuştur. Sendika temsilcileri felsefe, medya ve sanat hakkında yorumda bulunmazken sadece bir sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen), ekonomi konusunun tartışmalı olduğunu belirtmiştir. Bu konulardan, felsefe ve sanat hakkında öğretmen katılımcılar görüş belirtmezken medya hakkında dört ve ekonomi hakkında bir öğretmen fikrini açıklamıştır.

Ekonomi, felsefe, medya ve sanat konularında öğretim elemanlarının ekonomi ve felsefe konularını daha çok tartışmalı, medya ve sanat konularını ise az tartışmalı buldukları görülmüştür. Öğretim elemanları ekonomi konusunda; Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik sorunlar, üretim, tüketim ve verimlilik ilişkisinin nasıl olması gerektiği, doğru ekonomik yaklaşım ve davranışların neler olduğu gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Öğretmen katılımcılardan bir sınıf öğretmeni, ekonomi alt başlığıyla ilgili görüş bildirmiştir. Ekonomi konusunda yorum yapan sınıf öğretmeni, insanların

ekonomik olarak sıkıntı çektiği ama sürekli olarak gelirin iyiye gittiği yönünde telkinler olmasından rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Banu: ...İdarecilerden tut da ekonomik anlamda, kültürel anlamda insanlar kendilerini de geliştiremiyorlar... Yani bizde ekonomik sıkıntı yokmuş gibi tartışılıyor ama bu da kabul edilebilir bir şey değil tabi ki. Sürekli gelirimiz daha iyiymiş gibi (Sınıf öğretmeni).

Felsefe konusunda öğretim elemanları; felsefenin küçümsenmesi ve eğitimde gereksiz görülmesi, düşünme kültürü ve diyalektik düşünme yoksunluğu gibi konulara değinmişlerdir.

Öğretim elemanları medya konusunda; televizyon programları (diziler, evlenme vb. programlar), yandaş yayıncılık ve algı yönetimi gibi konuları tartışmalı bulduklarını ifade etmişlerdir. Medya konusunda bir sosyal bilgiler, bir sınıf ve iki İngilizce öğretmeni görüş bildirmiştir. Öğretmenler, tarihi yanlış yansıtan programlar, bazı olumsuz davranışları körükleyen diziler ve tek taraflı medyaya dikkat çekmişlerdir. Öğretmen katılımcıların bazılarının medya konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ayten:...İn biraz tarihi yazanların ve medyada konuşanların ideolojik görüşleri de tabi bunu etkiliyor. Medyanın bu görüşleri nasıl yansıttığı da önemli...(Sınıf öğretmeni).

Funda: ...Hani aile yapılarından dolayı zaten bizim çocuklarımız hani böyle çok önemli haberleri ya da konuları, hani doğru programları izlediklerini düşünmüyorum aslında. O yüzden hani mesela en klasik işte bir evlilik programını ya da bu giyim stil tarz, o tarz programları özellikle ağırlıkla onları izledikleri için, muhabbetleri hani tartışmalı konular da bunlar üzerine çok fazla yoğunlaşıyor ki bu da zaten aileden kaynaklı bence (İngilizce öğretmeni).

Son olarak sanat konusunda öğretim elemanları; doğu-batı sanatı, çağdaş sanat klasik sanat ayrımı, sanat/sanatçı olan/olmayan ayrımı ve gerçek sanata ve sanatçıya verilen önem gibi konulara dikkat çekmişlerdir.

4.2. İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında, İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Tartışmalı Konuların Ele Alınma Durumuna İlişkin Bulgular

İkinci araştırma sorusu kapsamında ilk olarak; ilk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının, tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin eğitim paydaşlarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İkinci olarak ise, ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslere ait öğretim

programları tartışmalı konular açısından incelenerek ihmal edilen eğitim programının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

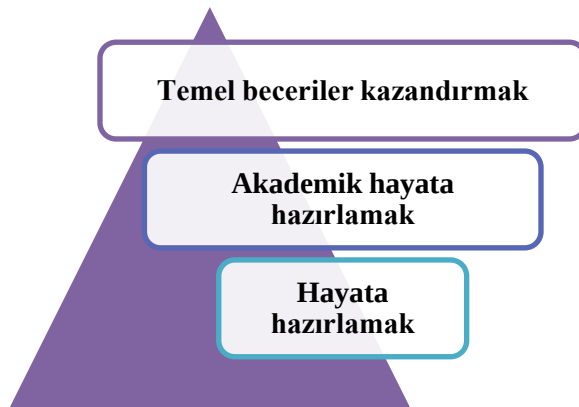
4.2.1. İlk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının, tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçlerine ilişkin eğitim programı paydaşlarının görüşlerinin incelenmesi

Eğitim programlarının amaç ögesinin tartışmalı konular kapsamında incelenmesinde, öğretmenler ve eğitim sendikası temsilcilerinden görüşme ve anketler yoluyla elde edilen verilerden yararlanılmıştır. İlk ve ortaokul öğretim programlarının içerik ögesine ilişkin incelemede öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında ise öğretmenlerle gerçekleştirilen yarıyapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır.

4.2.1.1. Eğitim programlarının “amaç” ögesine yönelik paydaş görüşlerinin tartışmalı konular kapsamında incelenmesi

Eğitim programlarının amaç ögesi bağlamında, öğretmenlere ve eğitim sendikası temsilcilerine, hem ilk ve ortaokulların amaçları hem de tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ve eğitim sendikası temsilcilerinin bu konudaki görüşleri sırasıyla incelenmiştir.

İlk ve ortaokulların amaçları bağlamında öğretmenler sırasıyla; öğrencilere temel beceriler kazandırmak, öğrencileri akademik hayata hazırlamak ve öğrencileri hayata hazırlamak amaçları üzerinde durmuşlardır. İlk ve ortaokulların amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri Şekil 4.1’de sunulmuştur.



Şekil 4.1. İlk ve ortaokulların amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri

Öğretmenlerden yirmi biri ilk ve ortaokulların amacının öğrencilere temel beceriler kazandırmak olduğunu söyleyerek bu amacı ilk sıraya taşımıştır. Öğrencileri akademik hayata hazırlamak ikinci sırada yer alırken, öğrencileri hayata hazırlamak üçüncü sırada yer alan amaç olmuştur. İlk ve ortaokulların amacının öğrencilere temel beceriler kazandırmak olduğu yönündeki öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Simge: ...Çocuk okuduğunu anlayabilmeli ve matematiksel olarak 4 temel işlemi yerine getirebilmeli. Onun haricinde de sosyal olarak özgüven kazanabileceği ya da kendi yetenekleri doğrultusunda gelişebileceği bir alanda öğretmenleri tarafından keşfedilmeli. Temel becerileri kazanmalı. İlkun amacı sadece bu olmalı bence (Türkçe öğretmeni).

Musa: Yani bana göre ilk ve ortaokulun amacı gerçekten evrensel değerlere, evrensel ahlak, insan hakları gibi insanlık tarihinin temel kazanımları olan şeylere saygı duyan, işte bir arada yaşamamanın ne olduğunu bilen, farklılıklarla bir arada yaşama şeyi olan, yurttaşlık fikri olan, işte demin bahsettiğim değerleri kazanmış bireyler yetiştirmek olmalıdır... (İngilizce öğretmeni).

İlk ve ortaokulların amaçlarının öğrencilere temel beceriler kazandırmak olduğu yönündeki görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında tanımlanan sekiz anahtar yetkinliğin dördünden bahsettikleri görülmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine Dair Tebliğ ve eki Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, 2.1.2016 tarihli ve 29581 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiş ve bu kapsamda tanımlanan anahtar yetkinliklere, 2017 yılında güncellenen öğretim programlarında temel beceriler başlığı altında yer verilmiştir. Öğretmenlerin bu anahtar yetkinlikler ile ilgili dikkat çektikleri noktalar aşağıdaki gibidir:

- Ana dilde iletişim: Düzgün okuma ve okuduğunu anlama.
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Temel işlem becerileri ve bilimsel düşünme becerileri.
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik: İnsan hakları, demokrasi, etik ve evrensel değerler, sevgi, saygı.
- Kültürel farkındalık ve ifade becerileri: Türkiye Cumhuriyeti coğrafyası ve kültürel değerleri.

Öğretmenlerin, öğrencilere kazandırılması gereken temel beceriler konusunda yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik gibi anahtar yetkinliklerden bahsetmedikleri görülmüştür.

İlk ve ortaokulların amaçlarının öğrencileri akademik hayata hazırlamak olduğu konusunda on iki öğretmen görüş bildirmiştir. İlk ve ortaokulların bir diğer amacının öğrencileri akademik hayata hazırlamak olduğu yönündeki öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ayten: Ortaokulda bunlara ilave olarak çocukların ileriki yaşantısında sahip olabileceği mesleğe yönelik de amaçları olması lazım okulun. Ona yönelik amaçlar da taşınmalı bence. Bir yurttaş olmanın dışında kendini ilerideki sahip olacağı mesleğe yönelik akademik çalışmaları da taşıması gerekli (Sınıf öğretmeni).

Büşra: ...Ortaokul biraz daha akademik olarak çocuklardan farklı şeyler beklediğimiz bir kademe. Mesela din kültürü için ilk işin daha sevgisini verdiğimiz kademe ortaokul biraz daha artık akademik olarak bilgi yüklediğimiz bir kademe (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

İlk ve ortaokulların amaçlarının öğrencileri akademik hayata hazırlamak olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu konuda ilk ve ortaokul kademeleri olarak ayırma gittiği ve akademik hayata hazırlık amacının ortaokul kademesinde ön plana çıktığı yönünde hem fikir oldukları görülmektedir. Akademik hayata hazırlık bağlamında daha çok bir üst kademeye hazırlık ve kademeler arası geçişlerde başarılması gereken sınavların ön plana çıktığı; bunun yanı sıra mesleki yönlendirmenin de ortaokuldan itibaren önemli konular arasında yer aldığı görülmektedir.

İlk ve ortaokulların amacının öğrencileri hayata hazırlamak olduğu yönünde her alandan toplam on öğretmen görüş bildirmiştir. Bu amaca yönelik bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ahmet: Ya ben, çok sık dile getirilen şey işte hani diyoruz ya hayata hazırlamak, çocukların ıııı o işte kitaplarda derslerde görmüş oldukları şeylerin biraz daha uygulanabilir nitelikte olması lazım... ıııı biraz daha şey olması lazım, günlük hayatta karşılığı olan ve daha çok çocuğun aktif olduğu ıııı kendi problemlerini kendi çözebileceği ııı bir program aslında daha mantıklı ama biz bu müfredat kaygılı bir şeyden bir türlü çıkamıyoruz nedense (Sınıf öğretmeni).

Seyit: ... Tarım dersi konulmalı, elektrik dersi konulmalı, ne bileyim örgü dersi konulmalı, ev ekonomisi dersi konulmalı. Bu tip seçmeli dersler açılmalı. Çocuk matematik uygulamaları dersi almasına gerek yok ki. Çünkü zaten 5 saat matematik dersi var. Buna gerek kalmamalı yani çocuk bunun yanında tarım almalı. Eli çekiç tutmalı. Bir çivi çakabilmeli. İşte bir elektrikle ilgili bir şey bozulduğu zaman evinde tamir edebilmeli. Çocuk günlük hayatında bir şeyleri kullanabilmeli. Yani okul aslında bizim günlük hayatımızı kolaylaştırıcı bir unsur haline gelmeli... (Matematik öğretmeni).

İlk ve ortaokulların amaçlarının öğrencileri hayata hazırlamak olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin ilk ve ortaokul öğretim programlarının hayattan kopuk olduğuna inandıkları görülmektedir. Öğretmenler, okulda verilen bilgilerle gerçek hayatın örtüşmediğini ya da öğrencilerin okul ve gerçek hayatı ayrı iki şeymiş gibi algıladıklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, okulda öğretilen matematik, fen bilimleri, hayat bilgisi ve diğer derslerin öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Ayrıca, bu ana derslerin yanı sıra öğrencilerin hayatlarını devam ettirebilmelerini sağlayacak açıcılık, tamir, tarım gibi derslere de eğitim programlarında yer verilmesi gerektiği diğer öne çıkan konular olmuştur.

İlk ve ortaokulların amaçları kapsamında eğitim sendikası temsilcileri de öğretmenlere benzer olarak, öğrencilere temel beceriler kazandırmak ve öğrencileri akademik hayata hazırlamak konuları üzerinde durmuşlardır. Sendika temsilcilerinin tamamı, öğretim programlarında ifade edilen temel becerilerden, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler üzerinde durmuşlardır. Tüm sendika temsilcileri, hem sosyal yeterliliklere hem de vatandaşlık becerilerine değinmişlerdir. Sendika temsilcilerinin odaklandıkları sosyal yeterlilikler, evrensel ahlak ilkelerini ve değerleri benimsemiş; farklılıklara saygı gösteren, toplumdaki dilsel, kültürel, inançsal farklılıkları olduğu gibi kabul eden, yaşadığı coğrafya ve tüm dünya coğrafyası hakkında bilgi sahibi olan ve genel tarih bilgisi olan bireyler yetiştirmek ile ilgilidir. Bunun yanı sıra, her Türk çocuğuna iyi vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek gibi vatandaşlıkla ilgili yeterlilikler de ön plana çıkmıştır. Sendika temsilcilerinden biri (Eğitim Bir Sen), öğrencileri kendi inanç ve kültür değerlerinin ışığında yetiştirmek amacını ön plana çıkararak, öğretim programlarında yer alan temel becerilerden kültürel farkındalık ve ifade becerisini ana amaç olarak vurgulamıştır. Yine bir sendika temsilcisi (Eğitim Sen) vatandaşlık becerileri bağlamında, iyi vatandaş olmaktan çok küresel vatandaş olmayı ön plana çıkarmıştır. Öğrencileri akademik hayata hazırlamak amacı konusunda sadece bir sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen), ilk ve ortaokulların amacının öğrencilerin gelecekteki mesleki yaşantılarını tayin etmek olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Eğitim programlarının amaç ögesi bağlamında öğretmenlere, tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına yönelik düşünceleri de sorulmuştur. Tartışmalı konuların eğitimdeki amacı bağlamında öğretmenler sırasıyla; öğrencileri gerçek dünyaya

hazırlamak, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek, öğrencilere tartışma kültürü kazandırmak öğrencilere özgüven aşılacak, öğrencileri derse güdülemek, ortak doğruda buluşmak ve öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlamak amaçları üzerinde durmuşlardır. Tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri Şekil 4.2’de sunulmuştur. Şekil 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenler en çok, tartışmalı konuların öğrencileri gerçek dünyaya hazırlamak amacı taşıdığına ilişkin görüş bildirmiştir.



Şekil 4.2. *Tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına yönelik öğretmen görüşleri*

Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Fuat: Ya çocuklar hayata, çocuklar hani dışardaki gördükleri hani ne bileyim bir yaşantı geçmişi oluşur diye düşünüyorum. Hani çocuk dışarı çıktığı zaman sosyal hayatta günlük hayat içerisinde bir şeyle karşılaştığı zaman böyle bir sorunla karşılaştığı zaman hani okuldan bir ön bilgiyle giderse böyle bir tartışma yapmıştık, böyle demiştik. Hani hazırlar diye düşünüyorum. Dışarıdaki hayata hazırlar diye düşünüyorum. Hani faydası bu olabilir (Türkçe öğretmeni).

Musa: ...Bu anlamda hani tartışma olmadığı zaman ya da işte herkes aynı fikirdeymiş gibi düşündüğü aynı yaşıyıştaymış, aynı anlayıştaymış gibi düşünüldüğünde, toplumun gerçeklerine baktığınızda böyle olmadığı için ya ciddi bir sıkıntılı durum ortaya çıkıyor. Yani sınıfta her şey aynı ve tek ama toplumda ve hayatta böyle bir gerçeklik yok. Yani bu sıkıntılı, bu açıdan tartışma yani farklılıklara tahammül açısından çok iyi bir şeye zemin hazırlar, öğretici olur diye düşünüyorum (İngilizce öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının öğrencileri gerçek dünyaya hazırlamak olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğretim programlarında yer alan bilgilerin öğrencilerin yaşadıkları toplumun gerçeklerinden kopuk olmaması

gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Bu sebeple öğretmenler, toplumsal gerçekler barındıran GDO'lu ürünler, geri dönüşüm, farklılıklara saygı, cinsel istismar, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, demokrasi, çevre kirliliği, enerji kaynakları, çocuk hakları, dünyanın geleceği vb. tartışmalı konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmektedirler.

Tartışmalı konuların, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacı taşıdığına ilişkin her alandan toplam on beş öğretmen görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Bora: ...Doğruyu çocuğa hani kalıcı olmasını istiyorsak yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde çocuğun doğruyu kendisinin bulmasını istiyorsak belki ders kurgularımızın çoğunun tartışmalı konular üzerine oluşması gerekiyor ki çocuk karşılıklı farklı görüşleri alacak değerlendirecek. Belki bunun işte analiz sentez aşamaları sonrasında da kendiliğinden dicesek ki bu işte doğru olan bu. Bunun da anahtarı tartışmalı konular (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Serife: ... Aslında tartışmadan ziyade hani bu süreçler insanı bilgiye götürüyor. Yani hani bilimsel süreçlere baktığımız zaman sürekli sorgulamak var. Tartışmalı konuların temelinde de sorgulamak yatıyor zaten. Tartışırken de bir şey. Yani ben sizinle şu anda tartışıyor olsam siz benim fikirlerimi sorgulayacaksınız. Neden diyeceksiniz. Ben sizin fikirlerinizi sorgulayacağım. Bu sorgulama da aslında bilgiye götürüyor yani. Benim düşünmediğim bir şeye siz beni yönlendiriyorsunuz ya da sizin düşünmediğiniz bir şeye ben sizi yönlendiriyorum. Böylece bir paylaşımdan doğan bir bilgi birikimi oluyor ya da işte doğruya gitme oluyor. Zaten bilimsel bilgi de böyle ilerler. Sorgulamayla yani. Teknoloji de böyle ilerlemiştir. Sorgulayıp sorgulayıp hep yenileri üretilmiştir. Bu konuda tartışmalı konuların olumlu olduğunu düşünüyorum o anlamda (Fen bilimleri öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin; çoklu bakış açısı, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinden bahsettikleri görülmektedir. Tartışmalı konuların öğretmenler tarafından bir amaç olarak değil de tartışmaya götüren bir araç olarak algılandığı ve bu aracın öğrencilerde analiz, sentez ve değerlendirme gibi düşünme aşamalarını harekete geçirdiğini düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, tartışmalı konuların öğrencileri, özgür, bilimsel ve nesnel bilgiye götürdüğünü düşünmektedirler.

Tartışmalı konuların, öğrencilere tartışma kültürü kazandırmak amacı taşıdığına ilişkin her alandan toplam on öğretmen görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Seyit: Ya şimdi eğitimde tartışmalı konuların amacı çocuğun yeni fikirlere açık olması, hani tartışma kültürünü edinmesi önemli olan. Bizde de öyle bi eksiklik var ya hani Türkiye’de tartışma kültürü eksik bizde. Hani biz tartışırız, farklı fikirdeyse en son kavga ederiz yani. Hani öyle de bişey var. Ondan kaynaklı bence o kültürle yetişmesi lazım. O kültürde yetişmiyor kısır döngüde dönüyoruz bence yani, öyle de bişey var. Ama en önemlisi bu hani. İlerde bu tartışma kültürü otursun ülkemizde, insanlar birbiriyle her konu hakkında rahatça tartışabilsin. Böyle hani daha iyi kültür, daha iyi yol bulunabilir her şey için (Matematik öğretmeni).

Efe: Yani bir düşünme yapılandırması olarak düşünüyorum. İı tartışmalı konular sonucunda herhangi bir sonuca ulaşma değil de bir tartışma nasıl yapılır veya karşıdaki kişiyle onun düşünceleri nasıl içselleştirilir veya kabul edilir, kabul edilmez. O yönde olmalı diye düşünüyorum (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının öğrencilere tartışma kültürü kazandırmak olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerdeki tartışma kültürü yoksunluğundan dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenler; öğrencilerin karşısındakini dinleme ve farklı görüşlere saygı duyma konularında yetersiz olduğunu ve bu nedenle tartışmalı konularla ilgili çalışmalar yapmanın kendilerini zorladığını öne sürmektedirler. Bu sebeple öğretmenler, tartışmalı konuların öğrencilere tartışma kültürü kazandırma bağlamında bir araç olarak işe koşulabileceğini düşündüklerini belirtmektedirler.

Tartışmalı konuların, öğrencilere özgüven aşılama amacı taşıdığına ilişkin sekiz öğretmen görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Feray: Ya herkesin fikrini söyleyebilmesi bir kere. Özgür irade. Çocukların hani o kırıma noktaları vardır. Utanırlar, çekinirler, bir şey söyleyemezler ya. O tip davranışlar sanırım bu tartışmalı eğitimle kırılıyor. Hani çocuk bakıyor bir yerde hani o bir şey söylüyor, o bir şey söylüyor, e ben de söyleyebilirim diyor. O da söylüyor ve bu şekilde açılmaya başlıyor. Çocuklar aslında daha dışa dönük hale geliyor tartışmalı eğitimle. Yoksa aslında net bir sonuca varılıyor mu? Orası bir muamma. Ama sadece çocukta çocuğa verdiği şey o, özgüven ve farklı bakış açılarını görüyor, keşfediyor (Matematik öğretmeni).

Alkım: Yani immm kendisine değer verilen öğrenci kendi fikirlerinin değerli olduğunu hissettirdiği zaman bunu algılayabiliyor. O zaman öğretmenle öğrenci arasındaki iletişim şekli de değişiyor. Hani okulda çok fazla davranış problemi olan öğrenciler bile hani bu tartışmalı konularda yani mutlaka bir fikri oluyor...(Türkçe öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının öğrencilere özgüven aşılama olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, tartışmalı konuların özellikle utangaç, çekingen, davranış problemi olan ya da akademik olarak başarısız çocukların kendilerini

ifade etmelerine olanak tanıdığını savundukları görülmektedir. Öğrencilerin tartışmalı konularda genellikle fikir sahibi oldukları, bu konuların ilgilerini çektiği ve konu hakkında çok fazla şey bilmeseler dahi konuşmaya istekli oldukları öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Tartışmalı konular sayesinde özgüveni yükselen çocukların, akranları ve öğretmenleriyle iletişiminin de güçlendiği öğretmenler tarafından dikkat çekilen bir diğer nokta olmuştur.

Tartışmalı konuların, öğrencileri derse güdülemek amacı taşıdığına ilişkin yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Funda: 111 bildikleri konular olduğunda hani bizim kendi branşımız açısından çocuklar daha fazla 111 nasıl diyim seviyorlar dersi, daha fazla katılım yapabiliyorlar. Daha ilgileri artıyor, eğlenceli olabiliyor. Çünkü bir fikirleri var. Hani somut bir şey olduğu için hani kafada bir şeyler oluşabiliyor... Hani güncel bir konu olduğu için bir hayvandan ne bileyim bir çevre kirliliğinden herkes bahsedebilecektir. O yüzden dersin akışını aslında güzelleştirmiş oluyor bu tarz konular (İngilizce öğretmeni).

Nazlı: Öğrenciler kendini daha çok hani işin içerisinde hissettiği için diyelim hoşlarına gidiyor. Yani derse olan ilgilerini arttırıyor. Mesela bir çevre konusunu konuşmak çevre bilinci konusunda konuşmak kendileri de çok fazla şey katabildikleri için daha çok hoşuna gidiyor... Bir çevre bilinci dediğimiz zaman, işte bir geri dönüşüm dediğimiz zaman az önce dediğim gibi hepsinin bir bilgisi var. Yani derse katılımı arttırıyor (Fen bilimleri öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının öğrencileri derse güdülemek olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tartışmalı konuların dersin dinamiğini arttırdığı ve öğrencileri öğrenmeye güdülediğini düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler, tartışmalı konular öğrencilerin hayatlarının içinden çıkan konular olduğu için bu konularda öğrencilerin çoğunlukla fikir sahibi olduklarını ve bu konular hakkında konuşmaya istek duyduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlere göre bu durum, öğrencilerin derse katılımının artmasına ve dersin daha aktif bir şekilde işlenmesine zemin hazırlamaktadır. Bu sebeple öğretmenler, derslerde tartışmalı konuların kullanılmasını öğrenci katılımı açısından olumlu bulmaktadır.

Tartışmalı konuların, ortak doğrudan buluşmak amacı taşıdığına ilişkin altı öğretmen görüş bildirmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Alkım: İli tartışmalı konuların eğitimdeki amacı çocukların da kendi görüşlerini öğretmenlerine doğru bir şekilde iletip ortak bir noktada buluşabilmek...(Türkçe öğretmeni).

Emine: İmmm hani çocukların bir konu etrafında toplanmadan önce kendi farklı görüşlerini paylaşıp daha sonra belki ortak noktada buluşabilmeleri diye düşünüyorum. Hani diyoruz ya eğitimde bazen tamamen siyah ya da beyaz yoktur griler vardır diye hep söylenen klasik bir söz var. Belki bu gri noktayı yakalayabilmektir amaç diye düşünüyorum (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının ortak doğruda buluşmak olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bu amacı herhangi bir tartışmalı konu etrafında ortaya çıkan farklı fikirlerin paylaşılıp daha sonra ortak bir doğruda hemfikir olma olarak tanımladıkları görülmektedir.

Tartışmalı konuların, kalıcı öğrenme sağlamak amacı taşıdığına ilişkin üç öğretmen görüşü bildirilmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Gökhan: Katkısı oluyor. Biraz önce de dediğim gibi çocukların 11 görüşlerinde farklılık oluyor ama işte bunu iyi sağlamak gerekiyor... Anlama açısından ya da hafızaya kaydetme açısından daha da başarılı oluyor (Sınıf öğretmeni).

Serife: Eğer çocuğu gerçekten bu konunun içine alabildiysek faydalı ya mesela şeyi çok görüyorum... İşte bu nükleer santral konusunu biz sınıfta tartıştık. Sonra birkaç hafta sonra değiştiğimizde direk hatırladıklarını ve akıllarında kaldığını görüyorum (Fen bilimleri öğretmeni).

Tartışmalı konuların amacının, kalıcı öğrenme sağlamak olduğu yönündeki öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tartışmalı konular üzerinden işlenen derslerin doğru bir şekilde yönetildiği takdirde öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığını düşündükleri görülmektedir.

Eğitim programlarının amaç ögesi bağlamında, öğretmenlerin yanı sıra eğitim sendikası temsilcilerine de tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına yönelik düşünceleri sorulmuştur. Tartışmalı konuların eğitimdeki amacı bağlamında eğitim sendikası temsilcileri, öğretmenlere benzer olarak öğrencileri gerçek dünyaya hazırlamak, öğrencilerde düşünme becerileri geliştirmek, öğrencilere tartışma kültürü kazandırmak ve öğrencilere özgüven aşlamak konuları üzerinde durmuşlardır.

Eğitim sendikası temsilcilerinden üçü (Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen, Anadolu Eğitim Sen), öğrencileri gerçek dünyaya hazırlamak konusunda, bu konuların toplumda var olan konular olduğunu ve eğitim toplumdan kopuk düşünülemeyeceği için bu

konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Ancak, bir sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen) tartışmalı konuların ele alınmasında ülkenin birlik ve beraberliğini sarsmayacak konular olmasına dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir sendika temsilcisi de (Eğitim Sen) tartışmalı konular belirlenirken ve ele alınırken pedagojik açıdan dikkatli ve objektif olmanın temel ilkeler olarak gözetilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Eğitim sendikası temsilcilerinden ikisi (Eğitim İş, Anadolu Eğitim Sen), öğrencilere düşünme becerileri kazandırmak konusunda; öğrencilerin duyan, düşünen, anlayan, sorgulayan ve analiz edebilen bireyler olabilmeleri için tartışmalı konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

Eğitim sendikası temsilcilerinden ikisi (Eğitim Bir Sen, Anadolu Eğitim Sen), öğrencilere tartışma kültürü kazandırmak konusunda, bu konuların tartışma fırsatı bulma ve tartışmayı öğrenme, farklılıkları algılama ve farklılıklara saygı duyma gibi konularda öğrencilere yardımcı olabileceğini savunmuşlardır. Temsilcilerden biri (Eğitim Bir Sen), kategorik yasakçı bir eğitime karşı olduğunu ancak yine de öğrencilerin bazı konularda zihinlerinin bulandırılmaması gerektiğini düşündüğünü de belirtmiştir.

Eğitim sendikası temsilcilerinden ikisi (Eğitim Bir Sen, Eğitim Sen), öğrencilere özgüven aşılama konusunda, tartışmalı konular sayesinde öğrenciler için etkileşimli ortamlarda kendini ifade etme ve böylelikle daha aktif olma fırsatı yakalama gibi fırsatların yaratılabileceğini savunmuşlardır.

Öğretmenler ve eğitim sendikası temsilcilerinin, eğitimin amaçları ve tartışmalı konuların eğitimdeki amaçları ile ilgili öne sürdüğü görüşler, öğretim programlarının içerik ögesi ile örtüşmekte midir? Bu sorunun yanıtını bulmak amacıyla araştırmanın bir sonraki bölümünde ilk ve ortaokul öğretim programlarının içerik ögesi paydaş görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

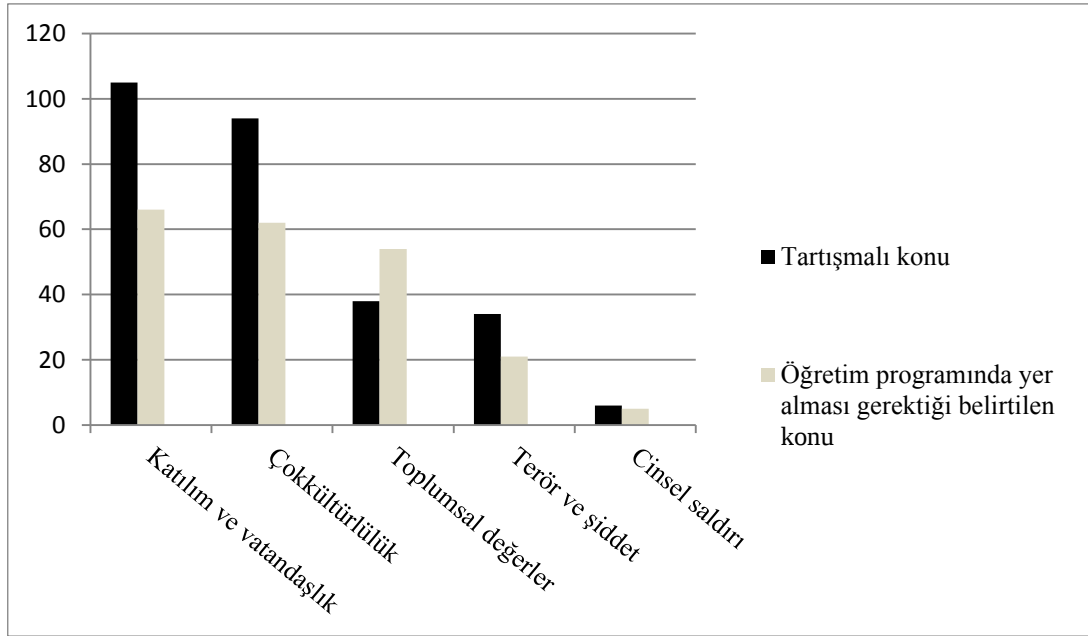
4.2.1.2. Öğretim programlarının “içerik” ögesine yönelik paydaş görüşlerinin tartışmalı konular kapsamında incelenmesi

Bu bölümde, eğitim programının içerik ögesi bağlamında, ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer almayan ancak yer alması gerektiği düşünülen tartışmalı konular ve öğretim programlarının tartışmalı konular bakımından yeterliliğine ilişkin paydaş görüşleri incelenmiştir.

4.2.1.2.1. Öğretim programlarında yer almayan ancak yer alması gerektiği düşünülen tartışmalı konulara ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi

Araştırmanın bu bölümünde tüm paydaşların, Türkiye’de tartışmalı olduğunu ifade ettikleri konulardan hangilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşündükleri incelenmiştir. Bu kapsamda ilk olarak, insan hakları ile ilgili tartışmalı konulardan hangilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik paydaş düşünceleri ortaya koyulmuştur. Öğretim elemanları tarafından insan haklarıyla ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konular Grafik 4.1’de birarada sunulmuştur.

Grafik 4.1. Öğretim elemanları tarafından insan hakları ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması



Grafik 4.1 incelendiğinde; öğretim elemanları tarafından daha önce tartışmalı olduğu ifade edilen insan hakları ile ilgili konuların, öğretim programlarında da yer alması gerektiği belirtilen konular olduğu görülmektedir. İnsan hakları ile ilgili tartışmalı konular listesindeki konular haricinde, öğretim programlarında yer alması gerektiği öne sürülen yeni bir konu olmamıştır. İnsan hakları ile ilgili tartışmalı konular ile öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların sıralaması değişmemiştir. Ancak, toplumsal değerler konusu haricinde diğer konuların tartışmalı olduğunu belirten kişilerin bir kısmı, bu konulara öğretim programlarında yer verilmesi

gerektiğini ifade etmemiştir. Toplumsal değerler konusunda ise, bu konuyu tartışmalı bulmadığı halde konunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini savunanlar olmuştur.

Öğretim elemanlarının ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirttikleri insan hakları ile ilgili tartışmalı konu başlıkları Tablo 4.6’da ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri de hangi sendikayı temsil ettiğinin bilgisi verilerek paylaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise yarıyapılandırılmış bireysel görüşmelerden yapılan alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Öğretim elemanlarının öğretim programlarında insan hakları ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular*

İnsan hakları	Öğretim elemanları
Katılım ve vatandaşlık	59
Çokkültürlülük	62
Toplumsal değerler	50
Terör ve şiddet	19
Cinsel saldırı	5

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi, insan haklarıyla ilgili konular arasından öğretim elemanları en fazla çokkültürlülük konusunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, tartışmalı olarak gördükleri tüm konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. İnsan hakları konusunda tüm bölümlerden yüz elli sekiz öğretim elemanı tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşler yine tüm bölümlerden ancak bu kez yüz yirmi yedi öğretim elemanından gelmiştir. Katılım ve vatandaşlık konusu, daha önce tüm bölümler tarafından tartışmalı konu olarak ortaya konmuş ve yine tüm bölümler, bu konunun öğretim programlarında yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Eğitim sendikası temsilcilerinin öğretim programlarında en fazla yer alması gerektiğini düşündükleri konu katılım ve vatandaşlık konusu olmuştur. Sendika temsilcileri çokkültürlülük konusunu daha önce tartışmalı konu olarak ortaya koymakla birlikte bu konunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmemişlerdir. Bunun yanı sıra cinsel saldırı konusunu tartışmalı görmedikleri gibi öğretim programlarında da yer alması gerektiğini düşünmemişlerdir. Daha önce toplumsal değerlerin tartışmalı olduğunu bir sendika temsilcisi (Eğitim Bir Sen) dile getirirken, toplumsal değerlerin öğretim programlarında yer alması gerektiğini iki (Eğitim Bir Sen,

Eğitim Sen) sendika temsilcisi ifade etmiştir. Ancak bu temsilcilerden biri (Eğitim Sen) değerler eğitiminde evrensel değerlere odaklanılması gerektiğinin altını çizmiştir. Diğer temsilci ise daha çok vatanseverlik ve bir üst kimlik olarak Türk olmaya ilişkin değerlerin ön plana çıkması gerektiğini savunmuştur. Daha önce terör ve şiddet konusunun tartışmalı olduğunu ifade eden sendika temsilcileri (Türk Eğitim Sen, Anadolu Eğitim Sen), terörün tartışma götürmeyecek biçimde yanlış ve bir insanlık suçu olduğunun anlatıldığı; terörün nedenleri ve terörü önleyici tedbirlere ilişkin konuların yer aldığı bir eğitim programı hazırlanması gerektiğini savunmuşlardır. Katılım ve vatandaşlık konusunda daha önce tartışmalı bulunmayan demokrasi, çocuk hakları ve özgürlükler gibi konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiği tüm sendika temsilcileri tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiği yönünde hemfikir oldukları konular, katılım ve vatandaşlık ile toplumsal değerler olmuştur. Öğretmenlerden üçü toplumsal değerler konusunun, ikisi ise katılım ve vatandaşlık konusunun ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bunun yanı sıra daha önce üç öğretmen çokkültürlülük, bir öğretmen de terör ve şiddet konularını tartışmalı bulduklarını ifade etmiş olmalarına rağmen bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmemişlerdir. Öğretmenler, cinsel saldırı konusunu ne tartışmalı bulmuş ne de bu konuya öğretim programlarında yer verilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. İnsan hakları konusunda tüm alanlardan on iki öğretmen tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüş bildirenler sosyal bilgiler, sınıf ve Türkçe alanlarından dört öğretmen olmuştur. Görüş bildiren üç öğretmen daha önce bu konuların tartışmalı olduğunu ifade etmiş bir öğretmen ise tartışmalı konu listesine almadığı bu konunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. Bir sosyal bilgiler öğretmeni çokkültürlülüğü tartışmalı olarak gördüğünü söylemiş ancak katılım ve vatandaşlık konusunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini dile getirmiştir. Bir Türkçe öğretmeni daha önce değerler, çokkültürlülük ve çocuk haklarının tartışmalı konular olduğunu ifade etmiş olmasına rağmen öğretim programlarında sadece çocuk hakları konusunun yer alması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin katılım ve vatandaşlık konusundaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Simge: Başka işte dediğim gibi cinsel istismar konuları, ıı kız çocuklarının okutulması... Bunlara yer verilebilir güncel olarak. Bunlar konulabilir, nasıl kullanılması gerektiğiyle ilgili ders bazında. Hangi derse uygunsa ıı bunlar çocuklar için çok yararlı olacaktır (Türkçe öğretmeni).

Ferit: ...Bugün seçme ve seçilme hakkımız var di mi yani peki bu seçme ve seçilme hakkının ne kadarını etkin kullandığımızı, ne şekilde kullanmamız gerektiğini, bunu bence orta 3 öğrencisinin ya da 8. sınıf diyoruz şimdi, tam manasıyla bilmesi gerekiyor. Yeterince veremiyoruz çünkü program kapsamıyor (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Bir sınıf öğretmeni hukuk ve adalet ile demokrasi konularını tartışmalı olarak gördüğünü ifade etmiş ancak değerler konusunun programlarda yer alması gerektiğini savunmuştur. Daha önce insan hakları ile ilgili tartışmalı konularda görüş bildirmeyen bir sınıf öğretmeni de toplumsal değerler konusunun programlarda yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin toplumsal değerler ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

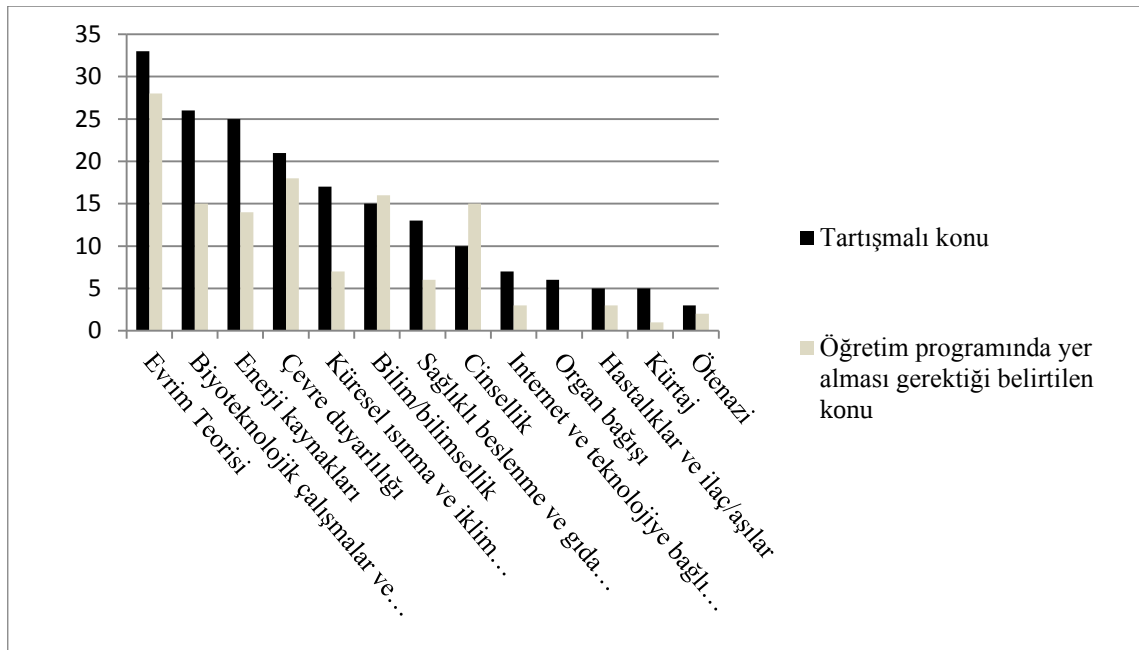
Alkım: ...Şimdi mesela değerler eğitimi çalışmalarımız var bizim. Her ay düzenli olarak işte 1,5-2 ayda bir yaptığımız çalışmalar var. O değerler eğitimi konularıyla metinler ilişkilendirilerek daha verimli çalışmalar yapılabilir diye düşünüyorum. Biz değerler eğitimi mesela dürüstlük var, merhamet var, arkadaşlık var. Çok güzel konular var ama sınıf şube rehber öğretmeni olduğum sınıfa ben sadece bu dersi anlatabiliyorum ve onu da konuların arasına sıkıştırıp anlatıyorum. Aslında bu Türkçe derslerinde metinlerin arasında verilse işte bu aylık düzene göre. Ben bunun için ayrıca diğer derslerimi işte kısaltıp sıkıştırmak durumunda kalmam. Yani değerler eğitimi çalışmaları metinlerin arasına eklenebilir (Türkçe öğretmeni).

Veli: Yani öğretim programlarında ben ıı eğitim aşamasının eğitim yönünün çok yüksek olduğunu ama davranışsal ve ıı ne diyelim toplumsal kurallar, davranışsal olarak çok iyi yetiştiremediğimizi düşünüyorum özellikle toplumsal kurallar, işte örf, adet, geleneklerimiz, ahlak, değerler özellikle evet değerlerimiz çok eksik. Ben okulda bütün öğretmen arkadaşlarımızla tartışmalarımızda bu hep öne çıkıyor. Herkes öğrenci davranışlarından şikâyetçi. Bunun da eğitim programında çok fazla yer almadığından şikâyetçiler...(Sınıf öğretmeni).

Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve eğitim sendikası temsilcilerinin insan hakları dışında öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri bir diğer konu başlığı fen ve teknoloji olmuştur. Öğretim elemanlarının, Türkiye’de tartışmalı olduğunu ifade ettikleri fen ve teknoloji ile ilgili konular ve bu konulardan hangilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik düşünceleri Grafik 4.2’de sunulmuştur.

Grafik 4.2’de görüldüğü gibi, daha önce tartışmalı olduğu ifade edilen fen ve teknoloji ile ilgili konular, organ bağıışı hariç, öğretim programlarında da yer alması gerektiği düşünülen konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konular listesindeki konular haricinde, öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen yeni bir konu olmamıştır. Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konular ile öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen konuların, evrim teorisi haricinde önem sırası değişmiştir. Evrim teorisi, tartışmalı konular listesinde de öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen konular listesinde de ilk sırada yer almıştır. Bilim/bilimsellik ve cinsellik konuları çok fazla tartışmalı bulunmadığı halde öğretim programında yer alması gereken konular arasında üst sıralarda yer almıştır. Hastalıklar ve ilaç/aşılar, kürtaj ve ötenazi konuları en az tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında en az yer verilmesi gerektiği düşünülen konular olmuştur.

Grafik 4.2. Öğretim elemanları tarafından fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması



Öğretim elemanlarının ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirttikleri fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konu başlıkları Tablo 4.7’de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri de hangi sendikayı temsil ettiğinin bilgisi verilerek paylaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yarıyapılandırılmış bireysel görüşmelerden yapılan alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretim elemanları organ bağıışı hariç, tartışmalı olarak gördükleri tüm konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında en çok yer verilmesi gerektiğini düşündüğü konu ise evrim teorisi olmuştur. Fen ve teknoloji konusunda tüm bölümlerden seksen iki öğretim elemanı tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşler yine tüm bölümlerden ancak bu kez yetmiş beş öğretim elemanından gelmiştir.

Tablo 4.7. *Öğretim elemanlarının öğretim programlarında fen ve teknoloji ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular*

Fen ve teknoloji	Öğretim elemanları
Evrım teorisi	26
Çevre duyarlılığı	17
Bilim/bilimsellik	16
Cinsellik	13
Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri	15
Enerji kaynakları	14
Küresel ısınma ve iklim değışikliğı	7
Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği	6
İnternet ve teknolojiye bağılı sorunlar	3
Hastalıklar ve ilaç/aşılar	3
Ötenazi	2
Kürtaj	1
Organ bağıışı	-

Eğitim sendikası temsilcileri, tartışmalı konular listesinde fen ve teknoloji konularıyla ilgili hiç yorumda bulunmamışken öğretim programlarında yer alması gereken konular hakkında öğretim elemanlarıyla evrim teorisi (Eğitim Sen, Eğitim İş) çevre duyarlılığı (Eğitim İş) ve cinsellik (Türk Eğitim Sen, Eğitim Sen) konularında hemfikir olmuşlardır.

Öğretmenlerden ikisi evrim teorisi, biri çevre duyarlılığı, ikisi cinsellik ve ikisi internet ve teknolojiye bağılı sorunlar gibi tartışmalı gördükleri konuların öğretim programlarında da yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca, bilim/bilimsellik konusu daha önce öğretmenler tarafından tartışmalı bulunmazken, öğretmenlerden üçü bilim/bilimsellik konusunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmenler tartışmalı gördükleri biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri, enerji kaynakları, küresel ısınma ve iklim değışikliğı, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konularına öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini belirtmemişlerdir. Fen ve teknoloji konusunda tüm alanlardan on altı öğretmen

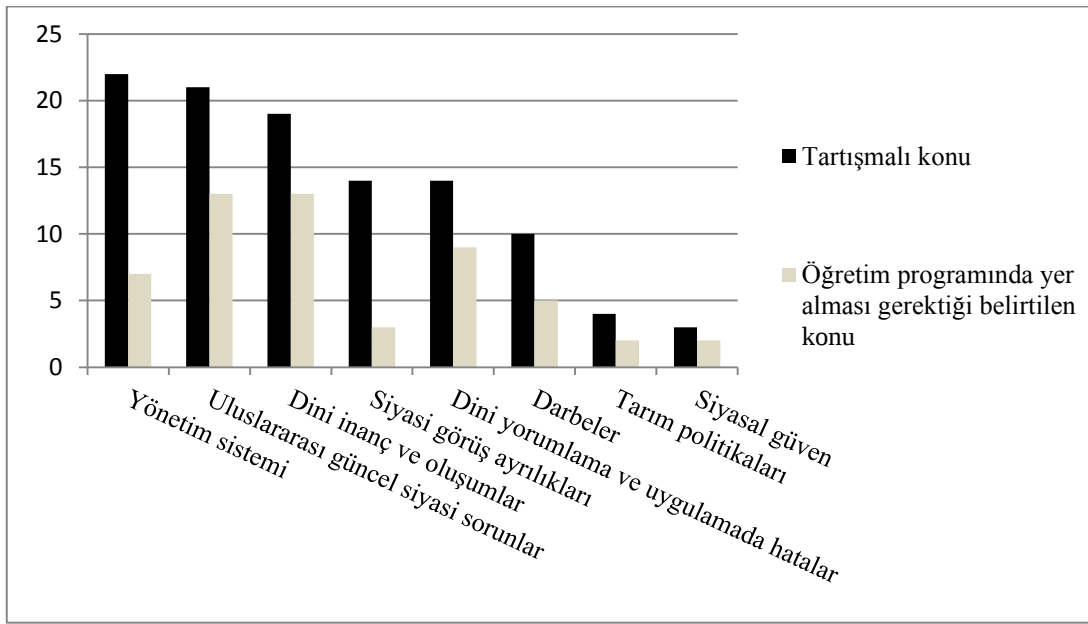
tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüş bildirenler sınıf, fen bilimleri, İngilizce ve Türkçe alanlarından altı öğretmen olmuştur. Görüş bildiren beş öğretmen daha önce fen ve teknoloji konusunun tartışmalı olduğunu ifade etmiş, bir öğretmen ise tartışmalı konu listesine almadığı bu konulardan birinin öğretim programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. Görüş bildiren sınıf öğretmenlerinden biri, daha önce enerji kaynaklarını tartışmalı konu olarak belirtmiş ancak öğretim programlarında bu konu yerine internet ve teknolojiye bağlı sorunların yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinden diğeri, daha önce tartışmalı bulmadığı bilim/bilimsellik konusunun, öğretim programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinden ikisi; evrim, GDO, geri dönüşüm, küresel ısınma ve cinsellik konularının daha önce tartışmalı olduğunu ifade etmiş ancak bu konulardan sadece evrim ve cinsellik konularının öğretim programlarında yer alması gerektiğini savunmuşlardır. Tartışmalı olduğunu düşündükleri diğer konuların fen bilimleri dersi öğretim programında yer aldığını ancak, kapsamının ve ayrılan sürenin az olduğunu ifade etmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinden biri, tartışmalı olduğunu ifade ettiği çevre duyarlılığı konusuna bilim konusunu da ekleyerek bu konuların programlarda yer alması gerektiğini savunmuştur. Türkçe öğretmenlerinden biri, internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunu hem tartışmalı bulmuş hem de bu konuya öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşünmüştür. Öğretmenlerin bazılarının bu konularla ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Şenay: Haaaa, şöyle, evrim konusu kaldırıldı. Bence yeniden gelmesi gerekiyor kesinlikle. 111 bi de benim küçüklüğümde yani ben okula giderken hani cinsel eğitim diye bir dersimiz vardı. Hani işte sadece hani kadın üreme organı, erkek üreme organı değil, hani biz ne olduğunu tamamen biliyoduk. Ama şu anda o da kaldırıldı. 111 biraz önce demiştim 6. sınıflarda vardı bu konu ve daha detaylı anlatılıyordu ve 6. sınıf çocukları da hani, daha masum oldukları için gerçekten konunun özünü öğrenmeye çalışıyorlardı. Bu yüzden hani, olmalı ve 6. sınıfta olmalıdır diye düşünüyorum (Fen bilimleri öğretmeni).

Ahmet: Ya, 111, şöyle, sorunuzun tam olarak karşılığı mıdır bilmiyorum ama belki bi hani bilim okuryazarlığı ya da araştırma yöntemlerinin özellikle çocuklara araştırma yöntemlerinin öğretilmesinden yanayım bilimsel olanla olmayanı ayırt etmek adına. Çok böyle 111 bilgiye ulaşırken çok yüzeysel yaklaşıyorlar olaya, derinlemesine bi araştırma yöntemlerinin nasıl olması gerektiği yönünde bi çalışmanın mutlaka yapılması gerektiğini düşünüyorum. Bunu bir eksiklik olarak görüyorum (Sınıf öğretmeni).

Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve eğitim sendikası temsilcilerinin fen ve teknoloji dışında öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri bir diğer konu başlığı din ve siyaset olmuştur. Öğretim elemanlarının Türkiye’de tartışmalı olduğunu ifade ettikleri din ve siyaset ile ilgili konular ve bu konulardan hangilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik düşünceleri Grafik 4.3’te sunulmuştur.

Grafik 4.3. Öğretim elemanları tarafından din ve siyaset ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması



Grafik 4.3’te görüldüğü gibi, daha önce tartışmalı olduğu ifade edilen din ve siyaset ile ilgili tüm konular, öğretim programlarında da yer alması gerektiği düşünülen konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konular listesindeki konular haricinde, öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen yeni bir konu olmamıştır. Tartışmalı konular listesinde ikinci sırada yer alan uluslararası güncel siyasi sorunlar ile üçüncü sırada yer alan dini inanç ve oluşumlar konusu öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen ilk konular olmuştur. Siyasal güven ve tarım politikaları konuları yine son iki sırada yer almıştır. Tartışmalı konular listesinde üst sıralarda yer alan yönetim sistemi ve siyasi görüş ayrılıkları konuları öğretim programlarında yer alması gereken konular listesinde alt sıralara gerilemiştir. Son üç sırada yer alan konuların sıralaması ise yine değişmemiştir.

Öğretim elemanlarının ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirttikleri din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konu başlıkları Tablo 4.8’de ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri de hangi sendikayı temsil ettiğinin bilgisi verilerek paylaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise yarıyapılandırılmış bireysel görüşmelerden yapılan alıntılarla sunulmuştur.

Tablo 4.8. *Öğretim elemanlarının öğretim programlarında din ve siyaset ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular*

Din ve siyaset	Öğretim elemanları
Dini inanç ve oluşumlar	12
Uluslararası güncel siyasi sorunlar	11
Dini yorumlama ve uygulamada hatalar	8
Yönetim sistemi	7
Darbeler	5
Siyasi görüş ayrılıkları	3
Siyasal güven	2
Tarım politikaları	2

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretim elemanları tartışmalı olarak gördükleri tüm konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında en çok yer verilmesi gerektiğini düşündüğü konu ise dini inanç ve oluşumlar konusu olmuştur. Bu konuda öğretim elemanları daha çok dinler tarihi ve diğer dinsel inanışlar ile İslam dini içindeki mezhepsel oluşumlar konularının altını çizmişlerdir. Din ve siyaset konusunda tüm bölümlerden seksen dört öğretim elemanı tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşler yine tüm bölümlerden ancak bu kez otuz sekiz öğretim elemanından gelmiştir.

Eğitim sendikası temsilcileri din ve siyaset konusunda daha önce hiçbir konuyu tartışmalı bulmamakla birlikte dini inanç ve oluşumlar konusunun, öğretim programlarında yer almasının gerekliliği ile ilgili olarak bir sendika temsilcisi (Eğitim Sen), öğretmenler ve öğretim elemanlarıyla aynı fikri paylaşmıştır. Bu temsilci, diğer dini inanç sistemlerinin de anlaşılması adına öğretim programlarında dinler tarihine yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Sendika temsilcilerinden biri (Eğitim Bir Sen) ise dini yorumlama ve uygulamada yapılan hataların giderilmesi gerektiğini ifade etmiştir. İlgili sendika temsilcisi, toplumun bilmesi gereken birçok gerçekten mahrum kaldığını ve bu sebeple inanç ve kültür değerlerimizin ilmi hal seviyesinde (Müslümanların inanç ve ibadetle ilgili öğrenmeleri gereken hususları en üst seviyede bilmesi) bilinmesi için

öğretim programlarında yer alması gerektiğini savunmuştur. İki sendika temsilcisi (Eğitim Sen, Anadolu Eğitim Sen) ise güncel siyasi dünya tarihine ilişkin konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden biri dini inanç ve oluşumlar ve biri de dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusuna öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuştur. Bununla birlikte öğretmenler, tartışmalı olduğunu belirttikleri yönetim sistemi, darbe girişimleri, dil yozlaşması, uluslararası güncel siyasi sorunlar ve siyasal güven ile ilgili konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmemiştir. Din ve siyaset konusunda, tüm alanlardan on dört öğretmen tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte, bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüş bildirenler, İngilizce ile din kültürü ve ahlak bilgisi alanlarından iki öğretmen olmuştur. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni daha önce ahlak ve din kavramlarıyla bağnazlık konularını tartışmalı olarak gördüğünü ifade etmiş, öğretim programlarında yer alması gereken konunun ise, Kur'an'ı bilimsel olarak anlamaya yönelik konular olduğunu belirtmiştir. Daha önce dini inanç ve oluşumlar konusunda cemaat ve tarikat yurtlarını tartışmalı bulan İngilizce öğretmenlerinden biri dinler tarihi konusuna öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Din ve siyaset konusunda, öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen konularla ilgili bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Efe: Yani geleneksel din anlayışından çok bilimsel düşünme yöntemiyle Kuran'ı Kerim'i anlayabilmeye yönelik konular olsa daha etkili olur diye düşünüyorum (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

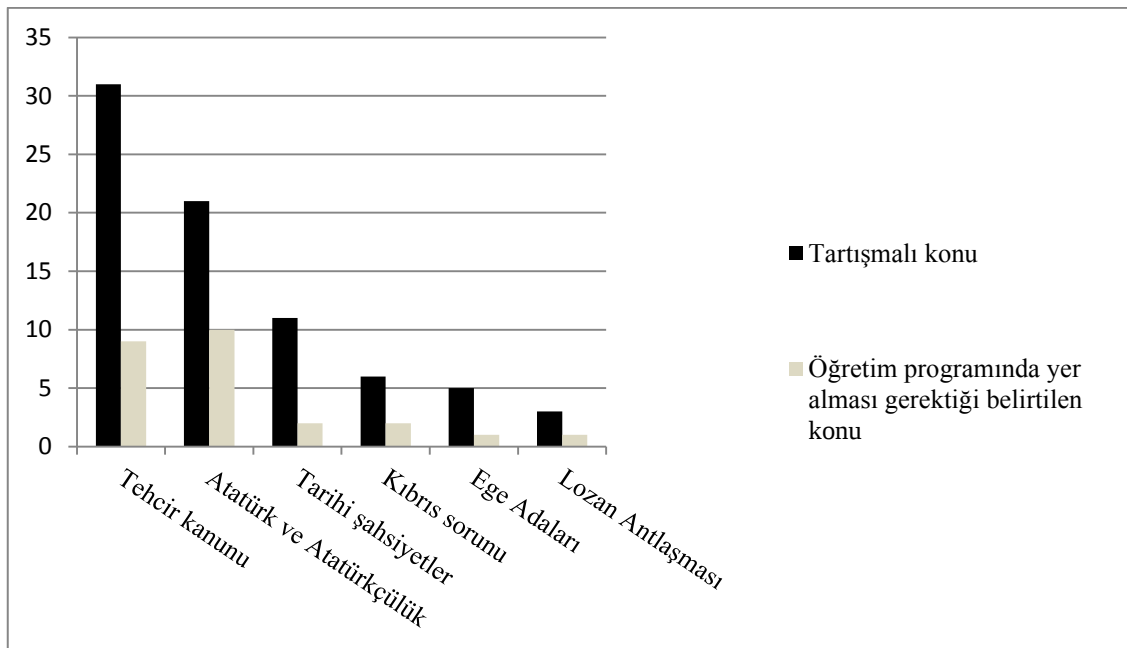
Musa: Dinler tarihi olabilir mesela, daha büyük resmi görmek adına fikir verebilir insanlara (İngilizce öğretmeni).

Öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve eğitim sendikası temsilcilerinin din ve siyaset dışında öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri bir diğer konu başlığı tarihsel olay, sorun ve kişilikler olmuştur. Öğretim elemanlarının Türkiye'de tartışmalı olduğunu ifade ettikleri tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili konular ve bu konulardan hangilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik düşünceleri Grafik 4.4'te sunulmuştur.

Grafik 4.4'te görüldüğü gibi, daha önce tartışmalı olduğu ifade edilen tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tüm konular, öğretim programlarında da yer alması gerektiği düşünülen konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konular listesindeki konular haricinde, öğretim

programlarında yer alması gerektiği düşünölen yeni bir konu olmamış ancak konuların sıralaması değışmiştir. Tartışmalı konular listesinde ikinci sırada yer alan Atatürk ve Atatürkçölük konusu, öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünölen ilk konu olmuştur. Tehcir kanunu ise ikinci sıraya gerilemiştir. Tarihi şahsiyetler, Kıbrıs sorunu, Ege Adaları ve Lozan Antlaşması aynı sırada kalmıştır.

Grafik 4.4. Öğretim elemanları tarafından tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması



İlk ve ortaokul öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünölen tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konu başlıklarına yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin düşönceleri Tablo 4.9’da ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri de hangi sendikayı temsil ettiğinin bilgisi verilerek paylaşılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri ise görüşmelerden yapılan alıntılarda sunulmuştur.

Tablo 4.9’da göröldüğü gibi, öğretim elemanları tartışmalı olarak gördükleri tüm konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Öğretim elemanlarının öğretim programlarında en çok yer verilmesi gerektiğini düşöndüğü konu ise Atatürk ve Atatürkçölük olmuştur. Tarihsel olay, sorun ve kişilikler konusunda tüm bölümlerden elli beş öğretim elemanı tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte bu

konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşler, yabancı diller ve güzel sanatlar bölümleri haricindeki otuz iki öğretim elemanından gelmiştir.

Tablo 4.9. *Öğretim elemanlarının öğretim programlarında tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili yer alması gerektiğini düşündükleri konular*

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler	Öğretim elemanları
Atatürk ve Atatürkçülük	10
Tehcir kanunu	9
Tarihi şahsiyetler	2
Kıbrıs sorunu	2
Ege Adaları	1
Lozan Antlaşması	1

Sendika temsilcileri daha önce Tehcir kanunu ve Atatürk ve Atatürkçülük konularını tartışmalı bulmuş ancak bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmemişlerdir.

Öğretmenler daha önce tartışmalı buldukları tarihi şahsiyetler ve Lozan Antlaşması konularının öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmemiş ya da bu konuların öğretim programlarında yeterince yer aldığını düşünmüştür. Tarihsel olay, sorun ve kişilikler konusunda, din kültürü ve ahlak bilgisi ile fen bilimleri haricinde tüm alanlardan sekiz öğretmen tartışmalı konuları dile getirmiştir. Ancak bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüş bildiren, Türkçe alanından bir öğretmen olmuştur. Daha önce bu konuda görüş bildirmeyen Türkçe öğretmeni, Atatürk ve Atatürkçülük konusunun öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Türkçe öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

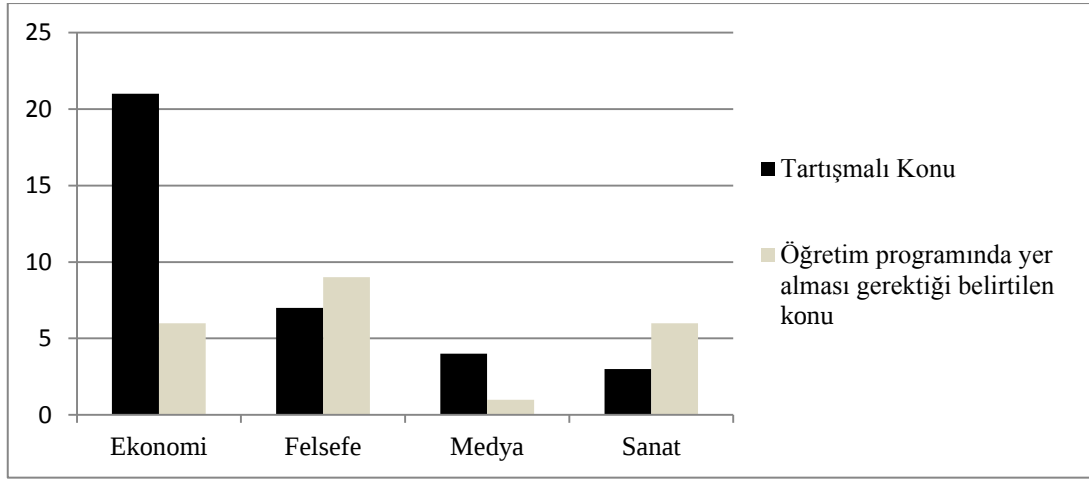
Simge: Yani zaten kendileri çıkarıyolar. İşte inkılâp tarihinde Atatürk ilkelerini falan çıkardılar hani olması gerekiyor bence programlarda hani...(Türkçe öğretmeni).

Öğretim programlarında yer verilmesi gerektiği düşünülen son konu başlığı ekonomi, medya, sanat ve felsefe olmuştur. Bu başlık hakkında sadece öğretim elemanları yorumda bulunmuştur. Ekonomi, medya, sanat ve felsefe konuları ile bu konulardan hangilerinin öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik öğretim elemanlarının düşünceleri Grafik 4.5'te sunulmuştur.

Grafik 4.5'te görüldüğü gibi, daha önce tartışmalı olduğu ifade edilen ekonomi, medya, sanat ve felsefe konuları, öğretim programlarında da yer alması gerektiği düşünülen konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomi, medya, felsefe ve sanat konularının sıralaması değişmiştir. Tartışmalı konular listesinde ilk sırada yer alan

ekonomi konusu, öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen konular listesinde ikinci konu olmuştur. Üçüncü sırada yer alan felsefe konusu ise ilk sıraya yükselmiştir. İkinci sırada yer alan medya konusu ise son sıraya gerilemiştir. Tartışmalı konular listesinde son sırada yer alan sanat konusu öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen konular listesinde ekonomi konusuyla birlikte ikinci sırayı paylaşmıştır.

Grafik 4.5. Öğretim elemanları tarafından ekonomi, felsefe, medya ve sanat ile ilgili tartışmalı bulunan ve öğretim programlarında yer alması gerektiği belirtilen konuların karşılaştırılması



İlk ve ortaokul öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen ekonomi, felsefe, medya ve sanat ile ilgili tartışmalı konu başlıklarına yönelik öğretim elemanlarının görüşleri Tablo 4.10’da ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Tablo 4.10. Öğretim elemanlarının ekonomi, felsefe, medya ve sanat konularının öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşleri

Ekonomi, felsefe, medya, sanat	Öğretim elemanları
Felsefe	9
Ekonomi	6
Sanat	6
Medya	1

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi ekonomi, felsefe, medya ve sanat konularının öğretim programlarında yer alması gerektiğine yönelik tek görüş öğretim elemanlarından gelmiştir. Öğretim elemanları daha önce sırasıyla ekonomi, felsefe, medya ve sanat konularını tartışmalı bulmuş ancak öğretim programlarında yer alması

gereken konular felsefe, ekonomi, sanat ve medya şeklinde sıralanmıştır. Ekonomi, medya, sanat ve felsefe konularında, tüm bölümlerden otuz üç öğretim elemanı tartışmalı konuları dile getirmekle birlikte, bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğine ilişkin görüşler tüm bölümlerden yirmi iki öğretim elemanından gelmiştir.

Öğretmenler daha önce ekonomi ve medya konularını tartışmalı bulmuş olsa da bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünmemişlerdir. Bir sendika temsilcisinin de daha önce tartışmalı olduğunu ifade ettiği ekonomi konusu, sendika temsilcileri tarafından öğretim programlarında yer alması gereken bir konu olarak ifade edilmemiştir.

Sonuç olarak, tüm katılımcılar bazı konuları tartışmalı bulmalarına rağmen öğretim programlarında yer alması gerektiğini belirtmemişken bazı konuları tartışmalı bulmadıkları halde öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun sebebini öğretmenler; öğretim programlarında yer alması gereken tartışmalı konu olmadığı, tartışmalı konu başlıklarının olduğu ancak tartışmalı boyutunun programlarda ele alınmadığı ya da bu konuların kazanımlarda yeterince yer aldığı ancak ele alınmış şeklinin yanlış olduğu yönündeki görüşleri ile ortaya koymuşlardır.

4.2.1.2.2. Öğretim programlarının tartışmalı konular bakımından yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi

İlk ve ortaokul öğretim programlarının kapsamının tartışmalı konular bakımından yeterli olup olmadığı konusunda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Öğretmenlerin öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşündüğü tartışmalı konulardan sonra bu konuların öğretim programlarında yeterli derecede ele alınıp alınmadığı da sorgulanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerden, öğretmenlik yaptıkları alana ait öğretim programını, tartışmalı konulara ne kadar yer verildiği açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin, öğretim programının tartışmalı konular bakımından yeterli/yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri alanlar bazında Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11 incelendiğinde, öğretmekte olduğu dersin öğretim programını tartışmalı konular bakımından yeterli bulan öğretmenlerin sayısının yedi, yetersiz bulan öğretmenlerin sayısının on dört ve tartışmalı konuların öğretim programında yer almadığını düşünen öğretmenlerin sayısının ise beş olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. *Öğretim programlarının tartışmalı konular bakımından yeterli/yetersiz olduğuna ilişkin alanlar bazında öğretmen görüşleri*

Öğretim programında tartışmalı konular	Din kültürü ve ahlak bilgisi	Fen bilimleri	İngilizce	Matematik	Sosyal bilgiler	Sınıf	Türkçe
Yeterli	0	2	0	0	4	1	0
Yetersiz	2	2	3	0	0	5	2
Programda yok	1	0	0	3	0	0	1

Fen bilimleri öğretmenlerinin yarısı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamı ve sınıf öğretmenlerinin biri, öğretmekte olduğu dersin öğretim programını tartışmalı konular bakımından yeterli bulmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin biri hariç hepsi, fen bilimleri öğretmenlerinin yarısı, İngilizce öğretmenlerinin tamamı öğretmekte olduğu dersin öğretim programını tartışmalı konular bakımından yetersiz bulmaktadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi ile Türkçe öğretmenlerinden biri ve matematik öğretmenlerinin tamamı, öğretmekte olduğu dersin öğretim programında tartışmalı konuların hiç yer almadığını ifade etmişlerdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında tartışmalı konuların kapsamına ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Büşra: Bu yok dediğim bir şey yok. Sadece daha ayrıntılı olmasını düşündüğüm konular var mesela ahlaki ilkelere biraz daha önem verilebilir. Bunların çok yeterli olmadığını düşünüyorum. Bunların verilmiş tarzı değiştirilebilir. Yani teorik bilgiden çıkıp uygulamaya yönelik özellikle etik değerlerin daha farklı işlenebileceğini düşünüyorum. Onun dışında şu da olsa dediğim pek bir şey yok açıkçası... Yani ben eğitim programımızı beğeniyorum sadece bazı konuları hani sınıf seviyesinde yer değiştirmesi uygun olabileceğini düşünmüştüm (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Ramazan: Programda zaten evet tartışmalı konular zaten yok. Genel zaten din kültürü zaten hani adı üstünde din kültürü yani ahlak ve kültür, çok ibadet konusu biraz daha 2. planda din kültüründe. Imm bu 2 saatlik ders diliminde ibadet ve ahlak kısmını olabildiğince konunun içeriğine göre o şekilde verebiliyoruz ama tartışmalı konular müfredat olarak zaten yok, imm öğretim programı olarak (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden ikisi öğretim programında tartışmalı konuların yer aldığını ancak konunun yer aldığı sınıf düzeyi ve ele alınışı bakımından doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir. 8. sınıf düzeyi gibi öğrencilerin bu konuları anlayabileceği sınıf düzeyinde tartışmalı konuların az, 6. sınıf düzeyi gibi öğrencilerin bu konuları anlamakta

zorlanabileceği sınıf düzeyinde ise tartışmalı konuların çok yer aldığını savunmuşlar ve dersin öğretim programının, tartışmalı konular bakımından doğru kurgulanmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri dersin öğretim programının ahlaki ilkeler ve etik değerler açısından yetersiz olduğunu ifade ederken bir diğer öğretmen ise ahlak ve kültürün öğretim programında ön planda olduğunu ve tartışmalı konulara ise öğretim programında yer verilmediğini savunmuştur.

Fen bilimleri dersi öğretim programında tartışmalı konuların yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Şenay: GDO’lu ürünler, 111 8’lerde var, ama çok basit bir düzeyde geçiyor. Hani, konunun içinde, başka bir konunun içinde bir sayfalık bir yerde geçiyor. Sadece aa evet genetiği değiştirilmiş organizma bu kadar. Hani, önemi çok fazla vurgulanmıyor... Ama işte, başta dediğim gibi mesela GDO 1 sayfa, kitapta 1 sayfa yazı yazıyor... Şu an aklıma mesela başka bişey daha da geldi. Geri dönüşüm diye bir konu var, 111 mesela o da çok fazla yer verilmeyen konulardan birisi. Ama bence çok çok önemli olan konulardan birisi. Geri dönüşüm sadece aynı GDO’lu ürünlerde olduğu gibi 1 sayfada ve çok üst yüzeysel anlatılıyor...(Fen bilimleri öğretmeni).

Şerife: Yok bence yeterli çünkü mesela biz her şey ünitesinin sonunda biyoloji ünitelerinin sonunda öyle söyliyim yani sistem işledikten sonra işte bu sistemlerin sağlığını bozan etmenlere, işte ya da olumlu nasıl olumlu olabilir bunların hepsini tartışıyoruz mesela. Neler olabilir, olmayabilir. Dengeli beslenmeyi beslenmemeyi az önce unuttuğum nokta buydu mesela. Kapsıyor kesinlikle... (Fen bilimleri öğretmeni).

Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden ikisi öğretim programında tartışmalı konulara kazanım ve süre bakımından az yer verildiğini ve bu konuların programda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Diğer iki öğretmen ise fen bilimleri dersi öğretim programını tartışmalı konular bakımından yeterli bulduklarını ifade etmiş, öğretmenlerden biri sadece konuların uygulama noktasında biraz daha detaylandırılması gerektiğini savunmuştur.

İngilizce dersi öğretim programında tartışmalı konuların kapsamına ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Funda: Evet, aslında var ünitelerimiz. Hemen hemen her sınıfta 5-6-7-8’lere giriyorum ben. Hani hepsinde ufak da olsa bir değinmeler var, gündemdeki konular hani, teknoloji, çevre... Hayvanlarla ilgili, hayvan barınaklarıyla ilgili, çevrenin korunması, çevre kirliliği, gezegenler, özellikle teknoloji, internet hani iletişimin hep teknolojiyle olduğu. 111 bunlardan bahsediliyor ama daha derinlemesine olursa daha faydalı olacağını düşünüyorum... Immm genelde, hıhı evet mesela hani bir çevre konusu ya da hayvanlarla ilgili ya da internet gibi konuları düşünüyorum ama bunlar zaten var kitaplarımızda. Sadece

şöyle bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Çok detaylı değil daha yüzeysel. İn hani çok tartışmaya açık değil. Daha derinlemesine olsa çocuklar daha fikirlerini açıklayacak şekilde olsa daha faydalı olabilir (İngilizce öğretmeni).

Ersin: Yani çok fazla detaylı derinlemesine bir şey yok ama bu konuda bir ön bilgi sahibi oluyor çocuk. Bunlar nedir ne değildir? Az çok bildiği şeyleri bir de İngilizce dersinde görerek biraz daha pekiştirmiş oluyor. Yani çok fazla bir üst boyut bilgi sahibi ya da işte üst boyutta bir öğrenme olmuyor. Sadece temel düzeyde bir öğrenme oluyor, (tartışmalı konularla ilgili) sözcük bilgisi daha çok öğreniliyor benim dersim adına (İngilizce öğretmeni).

İngilizce öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı çevre, hayvanlar, internet, bilim, kültürler arası diyalog gibi tartışmalı konuların İngilizce dersi öğretim programında temel düzeyde yer aldığını ancak bu konulara daha çok kavramsal düzeyde yer verildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, dersin öğretim programında tartışmalı konulara ilişkin bir perspektif ortaya koyulduğunu ancak bu konuların asıl tartışmalı boyutuna değinilmekten kaçınıldığını ya da bu konuların tartışmaya açık olmayacak şekilde ele alındığını düşünmektedirler. İngilizce öğretmenlerinden biri, çevre konusunda radyoaktif maddelerden bahsetmek yerine sadece deterjanların işlenmesini bu duruma örnek olarak vermiştir. Bu doğrultuda öğretmenler, İngilizce dersi öğretim programını tartışmalı konular bakımından yetersiz bulduklarını ifade etmişlerdir.

Matematik dersi öğretim programında tartışmalı konuların kapsamına ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Seyit: Vardır ya işte Hindistan'da şu çocuk işte yüzyıldır çözilemeyen problemi çözdü diye. Matematikte bi o var, başka bi tartışmalı bi alan yok matematikte (Matematik öğretmeni).

Feray: Evet tartışmaya açık değiliz biz. Net, tek sonuç var (Matematik öğretmeni).

Matematik öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamı matematik dersi öğretim programında tartışmalı konulara yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tartışmalı konular denilince verdikleri örnekler (Seyit öğretmeni) de eğitimde tartışmalı konular kavramını anlamadıklarını göstermektedir. Ayrıca matematik öğretmenleri, matematik dersinin tartışmalı konuları ele almaya uygun bir ders olmadığını savunmaktadırlar (Feray öğretmeni).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında tartışmalı konuların kapsamına ilişkin öğretmen görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Bora: Evet bence yeterli. Programda şey yok, konu sekmesi yok. Ya da hani program tartışmalı şu konuyu yok kabul etmiş diye bişey söyleyemeyiz. İşte atıyorum Ermeni soykırımı dünyanın bunu ifade ettiği ama bizim tehcir kanunu dediğimiz uygulama. Mesela bunu görmezden gelmemiş program. Yani ona yer vermiş (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Hanife: Tabi tabi başlık olarak düşündüğümüz zaman esasında programın içerisinde hemen hemen hepsi var. Hatta son eklenen konularla yeni programı görmedim ama şu anda kullandığımız program içerisinde hepsine kısa kısa, teknolojiden tutun, gen teknolojisinden tutun var hani tarihsel konulardan başlıyoruz biz 6. sınıftan hani 8. sınıfa kadar geliyoruz. Ama ünite ünite olarak üniteler içerisinde günümüz dünya sorunları, günümüz çevre sorunları, küresel ısınma, başlık olarak hemen hemen hepsi nerdeyse sosyal bilgilerin içerisinde var. Organ nakli, yani şu da olsa dediğim bir konu şu an için yok (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin tamamının dersin öğretim programını, tartışmalı konular açısından yeterli olduğunu düşündüğü görülmektedir. Öğretmenler, dersin öğretim programında yer alması gereken tartışmalı konuların konu başlıkları olarak eksiksiz yer aldığını ancak bu konuları detaylandırma işinin öğretmene bırakıldığını ifade etmektedirler.

İlkokul programlarında, tartışmalı konuların kapsamına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Ayten: Yetersiz, genelde tartışmaya çok açık olmayan konular... İşte doğal enerji kaynakları mesela çok kısa bir şekilde geçiliyor ama işte gelecekte bunlara çok ihtiyaç duyucuz insanlar olarak. Bunlar üzerinde konuşulabilir. Çevre konuları da yine sığ bir şekilde geçiyor. Onların da daha ayrıntılı üzerlerinde durulabilir. İki 4. sınıfta demokrasi kavramıyla ilgili dersler var ama daha aktif bir şekilde 1,2,3. sınıf seviyesine konulabilir. İki yani hep çevreyle ilgili şeyler geliyor aklıma çünkü hani teknoloji ilerledikçe çevre de olumsuz etkileniyor ya. Teknolojik konularla ilgili şeyler konulabilir mesela şu an yeni nesil tablet telefon bilgisayar üzerine bir bağımlılıkları var. Bunların üzerine yoğunlaşan konular olabilir. Onların zararlarıyla ilgili şeyler olabilir (Sınıf öğretmeni).

Hasan: Öğretim programlarımızda yer alıyor nesli tükenmekte olan hayvanlar, ya da işte doğayı çevreyi korumamız, dünyamızı korumamız, temiz enerji, yenilenebilir enerji konularında biz 1-2. sınıf olduğumuz için çocuklara o düzeylerde anlatmaya çalışıyoruz. Tabi şimdi bir de çocuğun anlama düzeyi var yani algılama düzeyi var. Onun nasıl olduğunu anlayabilme düzeyi var. Bu ilkda yani bana göre yeterince var programlarda yer alıyor... (Sınıf öğretmeni).

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunun ilkokul programlarını tartışmalı konular bakımından genel olarak yetersiz buldukları görülmektedir. Öğretmenler; çevre, hayvanlar, enerji kaynakları, internet ve

teknolojinin zararları, demokratik olan/olmayan uygulamalar gibi tartışmalı konuların öğretim programlarında giriş düzeyinde ele alındığını ifade etmektedirler. Öğretmenler bunun sebebi olarak, öğrencilerin henüz soyut konuları anlayabilecek düzeyde olmamasını ya da bu konuların suistimale açık konular olmasını göstermişlerdir.

Türkçe dersi öğretim programında, tartışmalı konuların kapsamına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Simge: Yani çok da yeterli olduğunu düşünmüyorum aslında çünkü genel konulara yer veriyor Türkçe programı. İşte doğa sevgisi, anne sevgisi vatan sevgisi. Sevgi konusu atıyorum. Ondan sonra doğayla ilgili, evrenle ilgili, insanlar iletişimle ilgili temel konulara yer veriliyo. Ama hani tartışmalı olup da çocuklarda merak uyandıracak konulara gereksinim olduğunu düşünüyorum. Çocukların daha çok ilgisini çekebilecek ve çocukları hani daha olumlu etkileyebilecek konulara yer verilebilir Türkçe programında... İşte iletişim teması, ama iletişim ama insanlar arasındaki iletişimsizlik ya da sos... nasıldiyim internetin ya da sosyal medyanın iletişimi koparması gibi biraz daha güncel konulara yer verilebilir (Türkçe öğretmeni).

Fuat: Bizde yok. Yani şu an benim girdiğim branşında hani ortaokulda pek tartışmalı konulara yer verilmiyor zaten. Dediğim gibi basit basit geçiyoruz zaten birçok konuyu. Tartışmalı konu yok (Türkçe öğretmeni).

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerden ikisinin Türkçe dersi öğretim programını, programda yer alması zorunlu ya da kitap yazarlarının tercihine bırakılan temalar üzerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Öğretmenler; doğa, çevre, evren, iletişim, vatan sevgisi, toplumsal değerler ve Atatürkçülük gibi temaların öğretim programlarında yer aldığını ancak bu temaların tartışmalı boyutta ele alınmadığını ya da var olan temalara daha farklı tartışmalı konular içeren temalar eklenebileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri ise Türkçe dersi öğretim programında tartışmalı konuların yer almadığını ifade etmiştir.

4.2.1.3. Öğretim programlarının tartışmalı konular kapsamında “öğrenme-öğretme süreçleri” ögesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi

İkinci araştırma sorusu kapsamında, eğitim programının öğrenme-öğretme süreçleri, tartışmalı konular bağlamında incelenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konular ve bu konulara yönelik öğretmen yaklaşım ve yeterlikleri, öğrenci yaklaşımları ve son olarak tartışmalı konuların ele alınmasında sorun kaynaklarının incelenmesi amaçlanmıştır.

4.2.1.3.1. Öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konuların öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi

Tartışmalı konuların öğrenme-öğretme süreçlerinde ele alınmasına ilişkin bir diğer önemli konu da öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konulardır. Bu konuyla ilgili yapılan incelemede; daha önce öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcileri tarafından tartışmalı olduğu ifade edilen ekonomi, medya, sanat ve felsefe haricindeki ana konu başlıklarının, öğrenciler tarafından sınıfa getirildiği görülmüştür.

Tartışmalı konu başlıklarından öğrencilerin sınıfa en çok getirdiği konuların, din ve siyaset ile ilgili konular olduğu görülmüştür. Darbeler ve siyasi görüş ayrılıkları konularının sınıfa getirildiği ise yine öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğrencilerin din ve siyaset ile ilgili sınıfa en çok getirdiği konu, öğretmenlere göre referandum süreci dolayısıyla yönetim sistemi konusu olmuştur. Öğretmenler dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusunda öğrencilerin en çok oruç, namaz gibi dini ibadetlerin uygulanmasına yönelik konular ile dini hurafeleri sınıfa getirdiklerini belirtmektedirler. Dini inanç ve oluşumlar konusunda öğrenciler cemaatler konusunu sınıfa taşımaktadır. 15 Temmuz darbe girişimi ise bir öğretmen tarafından sınıfa getirildiği söylenen konu olmuştur. Öğretmenlerin din ve siyaset ile ilgili öğrencilerin sınıfa getirdiğini belirttikleri tartışmalı konulara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Simge: ...O kadar çok söyleyen oluyor ki, ııı getiriyorlar bazılarını sınıfta tabi ki tartışıyoruz ama bazıları hani ııı tartışma götürmeyecek şeyler oluyor. Genellikle siyasi aslında hani. Seçimle ilgili işte, referandumla ilgili... (Türkçe öğretmeni).

Ramazan: ...Hurafeler konusunda işte bu türbeler ziyaret edilmesi, işte mum yakılması, işte türbelere kitap sürülmesi, kilit açılması, işte gördükleri rüyaların anlamlarını soran öğrencilerimiz olabiliyor... (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulardan sonra öğrenciler tarafından sınıfa en çok getirilen tartışmalı konu, insan hakları olmuştur. Öğretmenler, insan hakları ile ilgili tartışmalı konulardan; çocuk ve kadın cinayetleri, terör olayları, cinsel saldırı, cinsiyet ayrımcılığı ve Suriyeli mültecilerle ilgili konuların öğrenciler tarafından sınıfa getirildiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, insan hakları ile ilgili öğrencilerin sınıfa getirdiğini söyledikleri tartışmalı konulara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Hanife: Çocukların çok rahatsız olduğu şeylerden bir tanesi mesela mülteci sorunu hani onlara yapılıyor bize yapılmıyor. Onlara veriliyor bize neden verilmiyor...(Sosyal bilgiler öğretmeni).

Emine: ...Onun haricinde ya da hani çok önemli bir olay olmuştur Türkiye'yi sarsar, çocuk cinayetleri mesela ya da çocuk tacizidir, bunla ilgili geliyorlar genelde... (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan, öğrenciler tarafından sınıfa en çok getirildiği ifade edilen tartışmalı konu çevre duyarlılığı olmuştur. Çevre duyarlılığı ile ilgili çevre sorunları ve hayvanlar; biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ile ilgili GDO, bilim/bilimsellik ile ilgili yeni buluşlar; sağlıklı beslenme ile ilgili sağlıksız besinler ve sebep olduğu hastalıklar; cinsellikle ilgili üreme organlarına yönelik tartışmalı konuların öğrenciler tarafından sınıfa getirildiği öğretmenler tarafından öne sürülmüştür. Öğretmenlerin, fen ve teknoloji ile ilgili öğrencilerin sınıfa getirdiğini söyledikleri tartışmalı konulara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Şenay: ...GDOlu yiyeceklerle ilgili aynı şekilde, yediğimiz yiyecekler içinde acaba bunun genetiği değiştirilmiş mi, bundan yapılan yiyecek genetiği değiştirilmiş olabilir mi diye sorular gelmişti? (Fen bilimleri öğretmeni)

Ayten: ...İşte doğal afetler mesela. Bir yerde bir şey olmuştur, onunla ilgili şeyler geliyor. İşte bir sel için ne gibi tartışmalı şey oluyor. İşte neden orda işte bu kadar insan zarar görüyor? İşte deprem oluyor, neden Japonya'da zarar görmüyor da burda zarar görüyor gibi bu tarz şeyler oluyor... (Sınıf öğretmeni).

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulardan, öğrenciler tarafından sınıfa en çok getirildiği söylenen tartışmalı konu Atatürk ve Atatürkçülük olmuştur. Öğretmenler Atatürk ve Atatürkçülük konusunda; Atatürk'ün kişiliği, alışkanlıkları ve milli kökeni; tarihi şahsiyetler konusunda ise İsmet İnönü ve Abdülhamid Han'ın öğrenciler tarafından sınıfa getirildiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sınıfa getirdikleri bu konulara ilişkin örnekler aşağıda sunulmuştur:

Ahmet: İıı yani bilmiyorum uygun mudur ama şöyle bir örnek vereyim mesela daha muhafazakâr bir ailenin işte çocuğu sınıf ortamında mesela bir gün Atatürk ile ilgili bir metin işlerken şey dedi işte, Atatürk çok büyük kötülükler yapmış, içki içmiş, şöyledir böyledir baya... (Sınıf öğretmeni).

Bora: ...Yani günlük siyasi konulara paralel işte atıyorum İnönü dönemini soruyor çocuk. Çünkü o akşam 11 siyasetçilerin birisi işte o dönemin Türkiye'yi getiren bir dönem olduğunu iddia etmiş ama biz derslerimizde işlerken İsmet İnönü'yü Lozan Antlaşmasını imzalayan insan olarak söylüyoruz. İsmet İnönü 1. ve 2. İnönü savaşlarını kazanan insan, Mudanya Ateşkes Anlaşmasını imzalayan ve Atatürk'ün yanında yer alan önemli bir karakter olarak öğretiyoruz çocuğa. Çocuk dönüp bunu sorabiliyor (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Öğrencilerin sınıfa getirdikleri konular incelendiğinde yetişkin dünyasına ait olduğu düşünülen pek çok farklı tartışmalı konuyu sınıfa getirdikleri ve bu konularla ilgili tartışmak istedikleri görülmektedir. Bu konuların sınıf ortamında ele alınmasında, öğrencilerin bu konulardaki merakı ve istekliliği kadar öğretmenlerin bu konulara yaklaşımları ve bu konularla ilgili yeterlikleri de önemlidir. Bu sebeple, bir sonraki bölümde tartışmalı konularla ilgili öğretmen yaklaşımları ve yeterlikleri incelenmiştir.

4.2.1.3.2. Tartışmalı konulara yönelik öğretmen yaklaşımlarının ve yeterliklerinin incelenmesi

Öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konular karşısında öğretmenlerin yaklaşımlarını incelemek amacıyla öğretmenlere, öğrenciler tartışmalı konuları sınıf ortamına getirdiklerinde nasıl davrandıkları sorulmuştur. Bu konuda, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden ikisi öğrencinin öğrenme merakını desteklemek için konuyu elinden geldiğince açıklamaya çalıştığını ifade etmiş, biri ise bu konulara sınıf ortamında girmekten kaçındığını belirtmiştir. Eğer bu konulara değinmesi gerekiyorsa da tek bir doğru cevaba yönlendirecek şekilde bu konuları ele aldığını belirtmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Ramazan: Yani herkesin tam olarak belki soru işaretlerini giderebilecek şekilde belki tam olarak olmayabilir ama genel anlamda yani sınıfın geneli için daha çok soru işaretine cevap olabilecek şekilde belki cevaplandırmaya çalışıyoruz (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Fen bilimleri öğretmenlerinden biri öğrencilerin bu konuları öğrenme merakını desteklediğini, biri çocukları geçiştirmedeğini ve eğer bilmediği bir konuya hem kendisinin araştırdığını hem de öğrencilere bu konuda araştırma ödevi verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin ikisi konunun programda yer alıp almadığı ya da yetiştirmesi gereken konular olup olmadığına göre değişiklik gösterdiğini ancak bu konuları ele almakta zorlandıkları için kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Nazlı: Elimden geldiğince sorularını cevaplamaya çalışıyorum. Onlara sorular yöneliyorum. Bazen de açıkçası konumu yetiştirmek şeyim varsa teneffüste konuşalım diyorum ya da bazen hani bu kadar hazıra konmayın. Keşke şöyle olsa hani siz araştırıp gelseniz öğretmenim ben şöyle bir şey duydum sonrasında baktım hani böyle böyleymiş diye bana açıklama yapsanız diyorum (Fen bilimleri öğretmeni).

İngilizce öğretmenlerinden biri konuların genelde temalarla alakalı olduğunu ve tartıştıklarını, biri konuyla alakalıysa ele aldığını değilse ders dışında konuşmayı teklif

ettiğini, biri ise bu konulara mesafeli olduğunu ve hemen derse dönmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Musa: Ben açıkçası biraz şeyimdir, mesafeliyimdir yani onun korunması gerektiğini düşünüyorum. Yani çok izin vermiyorum açıkçası konuya dönme taraftarı oluyorum genelde çünkü bu yaş grubu biraz şey yapabiliyor yani mesafe ayarı çok olmayabiliyor, şeyin dozu kaçabiliyor. Kendim zaten hani vestiyerde bırakırım dünya görüşümü (İngilizce öğretmeni).

Matematik öğretmenlerinden ikisi bu konuların matematik dersiyle alakalı olmadığını ve soruları ilgili öğretmene yönlendirdiklerini, biri ise bu konuların öğrenci öğretmen iletişimini güçlendirdiğini ve dolayısıyla bu konulara her zaman vakit ayırabileceğini ifade etmiştir. Matematik öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Seyit: Yani işte dediğim gibi matematik branşında pek olmuyor ama hani ders dışında tabiki güncel şeyleri de tabi ki getiriyorlar... Biz mesela yeri geliyor müfredatı zor yetiştirebildiğimiz için hani genellikle bunlar şeyde kalıyor hani gözardı ediyoruz diyim o şekilde yani... Biz genellikle diyoruz ki işte sosyal hocanızla konuşun, o derste sorun gibi (Matematik öğretmeni).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden biri konuyu tüm yönleriyle ele alıp sonunda öğrencinin kendi mantık süzgecinden geçirerek kendi doğrusunu buldurmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen o andaki konuyla alakalıysa hemen, değilse yeri geldiğinde mutlaka konuya değindiğini söylemiştir. Öğretmenlerden diğeri öğretmenlerin öğrenciler için doğruyu öğrenmede en doğru kaynak olduklarını düşündüğünü ve dolayısıyla bu konularla ilgili en doğru bilgiyi kendisinin öğrencilere aktardığını ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Bora: ...Sonra ben çoğu zaman sen ne düşünüyorsun diye de soruyorum çocuğa. Hani evet baban böyle söylüyor, kitabınız böyle söylüyor, izlediğimiz görüntüler böyle söylüyor. Biz dersimizde bu konuyu böyle konuşmuştuk, sen ne düşünüyorsun? Biraz hani ordan da sadece doğruların hani insanların bakış açısına göre de değişebileceğini, herkesin olaylara yaklaşım tarzının farklı olabileceğini de bir şekilde anlatmaya çalışıyorsunuz. Ama en sonunda tabi mutlaka ve mutlaka hani kendi mantık süzgecinden geçirip sana doğru gelen neyse ben onu çok sık kullanıyorum derslerimde, yani benim ne söylediğime bakmayacaksınız, işte arkadaşınızın ne söylediğine bakmayacaksınız hatta kitabımızda ne yazdığına bakmayacaksınız. Bunların hepsini harmanlayacaksınız, size doğru gelen ne daha çok o doğruya ulaşacaksınız...(Sosyal bilgiler öğretmeni).

Sınıf öğretmenleri bu konuların konuşulmasına genel olarak fırsat tanıdıklarını, ancak o an dersle alakalı bir konu değilse bunları ilgili derslerde ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri güncel, toplumsal sorunlardan yola çıkarak her gün derse girişte bu konular üzerine konuştuklarını, bir diğer öğretmen ise iyi ve farklı sorularla gelen öğrencileri ödüllendirerek diğer çocukların da bu konulara dikkatini çekmeye çalıştığını belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Ayten: Yani ben, kendi adıma öğretmen olarak her zaman fırsat veririm çocuklara kendini ifade etmesinde. İı özellikle hayat bilgisi dersimizde sığağı sığağına geldiklerinde zaten bu tarz şeyleri sorarlar ya da yeri geldiğı zaman konu içinde anlatırlar. Bir konu geçer o zaman yaşamışlığını anlatır mesela çocuk. Fırsat veririm, çok zevkle işlerler genelde hayat bilgisi dersini konuşarak (Sınıf öğretmeni).

Türkçe öğretmenleri, dersin içeriğı ile ilgili tartışmalı konuların konuşulmasına izin verdiklerini, dersin içeriğı ile ilgili değilse başka ders öğretmenlerine yönlendirdiklerini ya da konuyu ders dışında öğrenciyle birebir ele aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tartışmalı konular karşısındaki yaklaşımları ile ilgili örneklere aşağıda yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Simge: Konusuna göre değişiyor aslında. Hani, konuyla bizim işlediğimiz konuyla çok alakasız bi durumsa o zaman konuşturamayabiliyorum. Ama işlediğimiz konuya katkı sağlayacak konuyla devam ettiriyoruz. Hatta daha çok verimli de olabiliyor, derse katkısı olabiliyor (Türkçe öğretmeni).

Öğrencilerin sınıfa getirdiğı tartışmalı konular karşısında tüm alan öğretmenlerinin davranışları incelendiğinde, öğretmenlerin dört gruba ayrıldığını söylemek mümkündür. Birinci gruptaki öğretmenler, tartışmalı konuları inkâr etmekte ve öğrencilere de bu bakış açısını kazandırmaktadırlar. İkinci gruptaki öğretmenler, tartışmalı konu ile ilgili kendi fikirlerini saklayamayacakları ve bunu riskli olarak gördükleri için kaçınmayı tercih etmektedirler. Üçüncü gruptaki öğretmenler tartışmalı konuları kabul etmekte ancak bunu konularla ilgili tek bir doğru olduğunu düşünerek öğrencilere de bu şekilde aktarmaktadır. Dördüncü gruptaki öğretmenler, ise tartışmalı konu ile ilgili tüm boyutları ortaya koyarak adil bir yaklaşım sergilemektedirler.

Tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasında, öğretmenlerin yaklaşımları kadar bu konuların gerek içeriğı gerekse ele alınışıyla ilgili kendilerini yeterli hissetmeleri de

önemlidir. Bu sebeple öğretmenlerden kendilerini tartışmalı konuların öğretimi açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu konuda din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden biri, dini konuların tartışılmasının sıkıntıya yol açabileceğini, kimsenin tepkisini çekmek istemediğini, bu konuları ele alırken rahat hissetmediğini ve bu konuları yuvarlak hatlarla ele almayı tercih ettiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri, bu konularda her şeye hâkim olmadığını ama gelişmeye açık olduğunu, diğeri ise bu konuları ifade etmekte ve öğrencilere aktarmakta zorlandığını ancak iyi bir dinleyici olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Efe: ...Bunları çocuklara aktarırken onların seviyesine pek inemediğimi düşünüyorum. Yani yeterli düzeyde inemediğimi düşünüyorum. Bunun dışında mı öğrencilere yani o tartışmalı konularda mesela dinlemek, çocuğun problemini veya işte anlatmak istediği şeyi. O konuda yeterli olduğumu düşünüyorum yani. İyi bir dinleyiciyim (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni)

Fen bilimleri öğretmenlerinden ikisi bu konuları ele alırken rahat hissettiğini ve başarılı olduğunu, biri sınıfların çok kalabalık olması sebebiyle bu konular açıldığında sınıfa hâkim olamadığını, bir diğeri ise bu konuların uygulamalı olarak daha iyi ele alınabileceğini ama işin kolayına kaçtığını belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Şerife: Ben uygulayamıyorum yani şöyle uygulayamıyorum ben 36-40 kişilik bir sınıfta tartışma ortamı oluşturmamıyorum. Bir kere kimse birbirini dinlemiyor... Dolayısıyla sınıfta tartışma yapmak bu anlamda çok zor. Çünkü dinleyen taraf değil konuşan taraf olmak istiyorlar. Fikirleri doğruysa da değilse de. Onlar onu dile getirecekler. Yani bir durup düşünmüyorlar. O yüzden ben çok zorlanıyorum. Sınıfta tartışma ortamı oluşturmamıyorum (Fen bilimleri öğretmeni).

İngilizce öğretmenlerinden ikisi bu konuların sınıf ortamına getirilmesi ve sınıfta doğru bir şekilde tartışılması için ellerinden geleni yaptıklarını belirtmiş, bir diğeri ise güncel gelişmeleri her zaman takip ettiğini ancak bu konuları propaganda aracı olarak görmek yerine meslek etiğine uygun ve sağduyulu davranmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. İngilizce öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Ersin: Daha önce de anlattığım gibi elimden geleni yapıyorum. Diğer branşlarla iş birliği, okul içi etkinlik gibi ders dışı aktivitelere de yer veriyorum. O yüzden yeterli olduğumu düşünüyorum (İngilizce öğretmeni)

Matematik öğretmenleri, bu konular dersin içeriğinde olmadığı için ele almadıklarını ve dolayısıyla kendilerini yetersiz gördüklerini belirtmişlerdir. Matematik öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Feray: ...Bana dinle ilgili ya da tarihle ilgili bir şey geldi mi sosyal öğretmenine git derim çünkü. Hani ben kendimi yeterli görmediğim için çocuğa da açıkçası o kapıyı açık bırakmam. Yeterli değilsem çünkü dinlememin bir anlamı yok. Yardımcı olamam (Matematik öğretmeni).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden üçü, bu konularda yeterli olmak için öğretmenin günceli takip etmesi gerektiğini ve böylelikle öğrencilerden gelebilecek sorulara hazırlıklı olması gerektiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden ikisi günceli takip ettikleri için başarılı olduklarını biri ise takip etmediği için kendini yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden biri de bu konulara ayıracak zamanı olmadığını ve ele almadığı için dolayısıyla kendini yetersiz hissettiğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Hanife: Hıhı, immm, tabi tartışmalı konularda daha başarılı olmak için daha bilmiyorum öğretmen olarak biraz daha fazla ıııı daha çok belki okuyup daha çok gündemi takip etmeniz gerekiyor, o anlamda, hani çünkü çocuk bir soru sorduğu zaman haberdar olmanız gerekiyor. O açıdan daha ya okuyorum kitap okuyorum gündemi çok yakın takip edemiyorum ben. Çok fazla haber izleyen, hani çok fazla sıkı takipçi değilim, o açıdan belki daha şey olmalı öğretmen (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Sınıf öğretmenleri genel olarak hala eksikleri olabileceğini ve kendilerini eleştirdiklerini ancak bu konuları sınıfta hakkıyla ele almaya çalıştıklarını ve bu konuda kişisel gelişime önem verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi, bu konuları ele alırken siyasetin işin içine girdiğini, çok zaman kaybettiğini ve öğrencileri kontrol etmekte zorlandığını ifade etmiştir. Sınıf öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Veli: Yani ben ııı o konuda bilmiyorum çok ıııı zaman ayırdığımı düşünüyorum. Dediğim gibi bu aldığımız eğitimden sonra aslında ben kendimde öyle müthiş bir değişiklik oldu. Yani öğrencilerle iletişim konusunda özellikle öğrencileri dinleme konusunda. Yani çok özgür bir ortam yaratabiliyorum sınıfta ama dediğim gibi burda da ne yapıyor öğretmeni çok yoruyor biliyorsunuz bu tür uygulamalar...(Sınıf öğretmeni).

Türkçe öğretmenlerinden ikisi kendini yeterli gördüğünü, biri ise bu konuları ele almayıp diğer alan öğretmenlerine yönlendirmeyi tercih ettiğini belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Alkım: Yani bu konuları ele alış açısından kendime güveniyorum çünkü ben bir şey anlatırken hani boş boş anlatmamaya çalışırım. Hani mutlaka ya bir görselle desteklerim, ya

bir ses kaydıyla desteklerim, hani bir şeye dayandırarak anlatmaya çalışırım ya bir broşürüm vardır elimde, işte bu mesela diyabetle ilgili, sonra çocuk istismarıyla ilgili videolarımız, slaytlarımız vardı. Hani onlar üzerinden geçişler yaparak, çocukların fikrini alarak işledik...(Türkçe öğretmeni).

Tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasında öğretmen yeterliklerine yönelik görüşler incelendiğinde, her alandan bazı öğretmenlerin hem birikim hem de bu konularla sınıf yönetimi anlamında baş edebilme açısından kendini yeterli gördüğü görülmüştür. Bazı öğretmenler bu konuları derslerinin içeriğiyle bağdaştırmadıklarını ve bu konularla ilgili soruları başka alan öğretmenlerine yönlendirdiklerini ve dolayısıyla kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Kendini yetersiz hissettiğini belirten bazı öğretmenler yetersizlik duygusunun, sınıf kontrolünü sağlayamamaktan ve bu konulara öğretim programında yeterince yer verilmediği için bu konuları yeterince ele alamamaktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Kendini yetersiz hisseden bazı öğretmenler ise yetersizliklerinin sebebi olarak güncel gelişmeleri takip etmemelerini göstermişlerdir.

Tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasında öğretmenlerin yaklaşımları ve yeterlikleri kadar öğrencilerin bu konulara yaklaşımları da önem arz etmektedir. Bu sebeple, bir sonraki bölümde öğrencilerin bu konular karşısındaki yaklaşımları incelenmiştir.

4.2.1.3.3. Tartışmalı konuların ele alınmasında öğrenci yaklaşımlarının incelenmesi

Tartışmalı konuların sınıfta ele alınmasında öğrenci yaklaşımlarının incelenmesi amacıyla öğretmenlerden, bu konuları ele alırken öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri paylaşımları istenmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı, bu konularla ilgili çok fazla şey yaşadığını ama hatırlayamadığını ifade ederken bir kısmı yaşadığı olumsuz deneyimleri paylaşmışlardır. Bu deneyimler genellikle, öğrencilerin bu konulara karşı tepkili yaklaşması ve kendini bu konuları öğrenmeye kapatması gibi inkâr davranışıyla ilgili deneyimlerdir.

Tartışmalı konularda öğrencilerle yaşadıkları deneyimleri paylaşan fen bilimleri öğretmenlerinden ikisi, evrim teorisi konusunu anlatırken öğrencilerin bazılarının bunu kabul etmediğini ve itiraz ettiklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden biri de cinsellik konusunu anlatırken öğrencilerin kendi arasında gülüşüklerini, bu konuyu tabu olarak gördüklerini ve bu konuda soru sormaktan çekindiklerini dile getirmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Buse: Yani ııı bundan önce mesela evrim teorisinden bahsederken mesela bazı çocuklar tamamen kendini kapatıyor, hani böyle bişey yok. İşte zaten kulaktan dolma işte biz maymundan gelmedik mantığıyla yaklaştıkları için, bi de hiç sorgulamıyorlar, okuyup araştırmıyorlar. Kendilerini kapatıp dinlemiyorlar, biz maymundan gelmedik, evrim teorisi diye bişey yok. Cinsellik konusunda da çok tabu olduğu için toplumcak tabumuz olduğu için dediğim gibi sormaya çekiniyorlar. İşte kendi aralarında kikirdeşip kulaktan dolma bilgileriyle devam ediyolar... (Fen bilimleri öğretmeni).

İngilizce öğretmenlerinden biri, öğrencilerinden birinin İngilizce öğrenmeye karşı çıkıp Arapça öğrenmenin gerekliliğini savunduğunu belirtmiştir. Aynı öğretmen başka bir derste de Atatürk ile ilgili konuşulurken bir öğrencinin “Atatürk’ü toprak kabul etmemiş, doğru mu?” sorusuyla karşı karşıya kaldığını ifade etmiştir. İngilizce öğretmenin konuyla ilgili görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Musa: Şöyle bir tartışma mesela o önemli bir anekdot, şey demişti başarılı bulduğumuz bi öğrenci işte niye gayret etmiyorsun diye sorduğumda hocam ben zaten dedi yurt ablası olacağım. ıı işte niye falan dedim, eğitimi bırakmayı düşünüyorsun, işte eğitimin çok katacağı şeyler var, şudur budur falan, birisi de dedi ki ya işte dünyayı karartırsın, o öğrenci yani, arkadaşı için öyle bir yorumda bulundu. Başka bir arkadaşı da işte niye dedi. Öbür dünyada İngilizce mi soracaklar Arapça soracaklar falan mesela bu tip şeyler de oluyor... Mesela işte öğrenci şeyi sorguluyor, hocam diyor mesela Atatürk’ü toprak kabul etmemiş doğru mu? diyor mesela (İngilizce öğretmeni).

Sosyal bilgiler öğretmenlerden biri, bir öğrencisinin sosyalizme yakın olduğunu ve tarihle ilgili anlattığı tüm konuları sosyalist bir bakış açısıyla yorumlayıp itiraz ettiğini dile getirmiştir. Aynı öğretmen, kılık kıyafet değişikliğini anlatırken başı kapalı bir öğrencisinin de bundan rahatsızlık duyduğunu ifade etmiştir. Bir diğer öğretmen de Atatürk konusunu işlerken bir öğrencinin Atatürk ile ilgili asılsız iddialar ortaya attığını dile getirmiştir. Aynı öğretmen bir öğrencinin de sınıfta müzikli bir video çalınırken sınıfta Kur’an-ı Kerim olduğu için videoyu kapatmaları gerektiğini söylediğini aktarmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bora: ...Ciddi anlamda sosyalizme yaklaşımı olan bir öğrencim var benim ve mesela biz hangi konuyu işlersek işleyelim mevzu illaki oraya çekiliyor. Mesela işte Osm’deki toprak yönetimini anlatıyorsunuz, işte tımar sistemi şöyleydi böyleydi falan öğrencimiz kalkıyor işte bunun sosyalizm boyutuyla işte bir insan sömürsüdür, falan filan. Ya da buna benzer yorumları oluyor... Ya da söyledim ya dini inanç itibarıyla farklı çizgide bakan çocuklarımızla hani orda mesela işte efendim kılık kıyafet değişikliği konusuna girdiğiniz an sınıfta mesela öğrencinin başı kapalı. Başlangıç itibarıyla siz onu elektrik olarak hissediyosunuz ama diyorsunuz ki bu yani kılık kıyafet değişikliği illa ki baş açmak anlamına gelmiyor (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Ferit: ...Tabi şöyle bir şey var mesela Atatürk'ü anlatırken hocam Atatürk ayyaşmış. Atatürk'ün annesi ahlaksızmış. İşte Atatürk'ün Yunanmış hocam Atatürk. Tabi çocuk bunu orta üç öğrencisi bu anlattığında diğer çocuklar ona tepki gösterdiler... 11 sınıfta karşılaştığım yine enteresan şeylerden bir tanesi müzikli bir video var, onu seyre ediyoruz dolabın üstünde işte tabi bizden öncesinde ya da sonrasında Kuran-ı Kerim dersi var bununla ilgili. Hocam hemen dedi kapatmamız lazım falan deyince ben ne oluyor acaba ne var ki falan dediğimde niye kapatmamız lazım kızım? İşte hocam müzik çalıyor ya videonun içinde işte Kur'an varken müzik dinlenilmez hocam. Ya da Kur'anın olduğu yerde müzik olmaz hocam (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Konuyla ilgili deneyimlerini paylaşan öğretmenler, öğrencilerin bazı tartışmalı konularda ya tepkilerini göstererek tartışmaya istekli olduklarını ya da konuyu öğrenmemek için içlerine kapandıklarını ve inkâr yaklaşımını benimsediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu konuların ele alınmasında karşılaştıkları öğrenci yaklaşımlarının aslında bir sebep değil sonuç olduğunu ifade etmektedirler. Öğretmenlere göre, öğrencilerin ve kendilerinin tartışmalı konulara yaklaşımları ve kendilerinin bu konuları ele almada yaşadığı zorluklarla ilgili pek çok sorun kaynağı bulunmaktadır. Bu sebeple bir sonraki bölümde, tartışmalı konularla ilgili karşılaşılan sorunların kaynaklarının, tüm katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

4.2.1.3.4. Tartışmalı konuların ele alınmasında karşılaşılan sorunların kaynaklarının incelenmesi

Tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ve eğitim sendikası temsilcilerinin ortak olarak işaret ettikleri sorun kaynakları, öğrenci velileri ve derslerin öğretim programları olmuştur. Öğretmenler buna ek olarak eğitim sistemi, ders kitapları, öğretmen, öğrenci ve çevre gibi sorun kaynaklarına değinmişlerdir. Öğretim elemanları ise; eğitim sistemi, ders kitapları, öğretmen, öğrenci, çevre, öğretmen eğitim programları, alan uzmanları ve bilim insanları ile sivil toplum kuruluşlarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmenlerin, eğitim sendikası temsilcilerinin ve öğretim elemanlarının konuyla ilgili görüşlerine aşağıda ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Öğretmenlerin, tartışmalı konuların ele alınmasında değindikleri sorun kaynaklarından ilki eğitim sistemidir. Eğitim sistemine bağlı olarak; öğretim programları, ders kitapları, öğretmenler ve öğrenciler başlıca sorun kaynaklarıdır. Sorun

kaynağı olarak öğrenci boyutunda, öğrencinin içinde yaşadığı çevre ve mensubu olduğu aile diğer önemli etmenler olarak öğretmenler tarafından vurgulanan konular olmuştur.

Tartışmalı konuların ele alınmasında sorun kaynaklarından biri olan eğitim sistemi hakkında öğretmenler, sınav odaklı ve ezberci eğitim sisteminin, tartışmalı konuların ele alınmasına zaman kaybı olarak bakılmasına sebep olduğunu düşünmekteydiler. Öğretmelerin bu konudaki görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Bora: ...Hem de aynı zamanda TEOG sınavı gibi önümüzde çocukların akademik anlamda kaygı taşıdığı bir unsur var. Yani bunu da gözdü edip sırtımızı dönüp ya çocuklar işte bizim eğitim hedeflerimiz bunlar, eğitim programımız bunlar ve buna uygun benim yürümem gerekir ve ben de böyle yapıcım dediğiniz an zaten hani açıkçası Türkiye gerçeğine sırtımızı dönmüş oluruz. Bunu da yapma şansımız yok (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Feray: ...Hani aslında yapılmak isteniyordur bazı şeyler ama öğretmen mantığı, sınav kaygısı, bizim dersimizin yoğun temposu ve ağır müfredatı belki bizi bazı şeylere zorluyor. Yani çünkü belli bir noktada bir şeyleri yapabiliyorsun aslında, götürebiliyorsun da ııı sınav kaygısı başladığı zaman işte ya da müfredat ağır geldiği zaman mecburen ezbere sen de kaçıyorsun... (Matematik öğretmeni).

Öğretmenlerin işaret ettikleri sorun kaynaklarından diğeri öğretim programları olmuştur. Öğretmenler, öğretim programları akademik olarak çok yüklü olduğundan dolayı tartışmalı konulara yeterince zaman ayrılmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlere göre, tartışmalı konulara bazı derslerin öğretim programlarında yer veriliyor olsa dahi bu konuların ele alındığı sınıf düzeyi, öğrencinin bilişsel olgunluğu gözetiilmeden belirlendiğinden dolayı amacına ulaşmamaktadır. Bu sorun kaynağıyla ilgili öğretmelerin görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Gökhan: ...Programı yetiştirmek için ııı az zaman kalıyor. Tartışmalı konular için ayrı bir zaman ayırmak gerekiyor. Baya da hani her konuyla tartışma sonuç çıkarmak için vakit yetmediği oluyor ya da kısa kesmek zorunda kalıyorsun. ıı daha boyutlu olabilir ama o da ders saatlerinin de alınması gerekiyor. Ya da ona göre programlar yapılması gerekiyor. Öbür türlü konuları yetiştirme zamanına göre eğer tartışmayı çok yapamadığın oluyor ya da kısa kesiyorsun (Sınıf öğretmeni).

Efe: (Tartışmalı konuların) Bazı seviyelerde çok 8. sınıfta az olduğunu düşünüyorum... 5'te çok fazla olduğunu düşünüyorum. Örneğin, 5. sınıfta bir ünite tamamen yani çocuk soyut döneme geçmemiş çocuğa Allah'ı anlatmaya çalışıyoruz veya işte inanç sistemiyle ilgili bazı şeyler anlatmaya çalışıyoruz ama çocuk onu alacak şeyde değil yani yeterlilikte değil veya yaşta değil... 6'larda nispeten daha dengeli diyebilirim. 7'lerde dediğim gibi daha çok görünmeyen dünyayla ilgili görünmeyen varlıklarla ilgili çok fazla ve şahsen

gereksiz olduğunu düşündüğüm bilgiler var. ... Evet 6 ve 7. sınıfta aslında tartışmalı olan ama çocukların algılayamayacağı seviyede konular var... Yani daha çok ölüm ötesi hayatla ilgili konular veya işte görünmeyen dünyayla ilgili işte gözle görünmeyen varlıklarla ilgili. Yani inançla ilgili konular daha çok. Yani onların algılamasını biraz aşıyor... (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Tartışmalı konuların ele alınmasını engelleyen bir diğer unsur olarak ders kitapları gösterilmiştir. Öğretmenler bu konularda, kitapların açıklayıcı ve sürükleyici olmadığını, ayrıca okutacakları kitabı kendilerinin seçmemesinin de bir kısıtlılık olduğunu ve bu durumun kaliteli kaynakların seçilmesini ve okutulmasını engellediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Şerife: ...Kitap yetersizliği olabilir. Kitaplardaki eksikler olabilir. Yani o anlamda kitaplarımız da çok açıklayıcı ve bizi sürükleyici değil. Bunlar eğitim sistemi anlamında düşündüğümüz eksikler (Fen bilimleri öğretmeni).

Ferit: ...Bi de şöyle bir şey de var yani işin açıkçası işte Milli Eğitimin dağıtmış olduğu kaynakları kullanıyoruz zaten dışardan kaynak kullanmamız yasak, dolayısıyla Milli Eğitimin kaynaklarında çok fazla hata var, belki basım belki bilgide var. Bunlar da karşımıza çıkıyor. Onları düzeltmek de uygulayıcıya düşüyor. Burda uygulayıcının öğretmenin aslında çok geniş bir bilgiye de sahip olması gerekiyor. Yani üniversitelerde nasıl bir akademisyen kullanacağı kaynaklar konusunda serbestse bence öğretmenler de serbest olmalı. Ama bu serbestlik yasal Milli Eğitim Talim Terbiye Kurulu'nun sunmuş olduğu çerçevede olması gerekiyor (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Öğretmenler, tartışmalı konuların ele alınmasında bir diğer sorun kaynağı olarak, kendilerini ve meslektaşlarını göstermişlerdir. Öğretmenlerden kaynaklanan sorunların; bazı öğretmenlerin tartışmalı konuları önemsememesi ve bu konuları göz ardı etmesi, ya da bu konuları kendi düşüncelerini dayatmak için bir araç olarak kullanması gibi öğretmenin bakış açısından kaynaklanan sıkıntılar olduğu ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bu konuları tehlikeli olarak görmesi ve şikâyet edilme korkusundan dolayı bu konulara girmek istememesi, öğretmenin bu konularda bilgisiz olması ve günceli takip etmemesi ya da öğretmenin kendi dünya görüşünden dolayı tartışmalarda sinirlenip tarafsızlığını koruyamaması gibi sorunlar da diğer önemli sorunlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca, bu konuların ele alınmasında öğretmenlerin en çok yakındığı konu, tartışma sürecini nasıl yürüteceklerini bilmemelerinden ve sınıf yönetimini kaybetmelerinden kaynaklanan sıkıntılar olmuştur. Bu konuyla ilgili öğretmelerin görüşlerinin bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

Gökhan: Tartışmalı konularda hani zaman kaybı olduğundan insan çok girmek istemiyor. ...Mesela ben siyasi olarak tartışmayı şey etmiyorum. Hemen onlar anlamıyor. Birden parti

isimleri söylemeye başlıyor, şey yapmaya başlıyor. O da sanki siyaset yapıyormuşum gibi şey eder... Onlara çok şey vermiyoruz yani, engellemeye çalışıyorum... Süreci yönetme açısından orta. İnsan şey ediyor yani konu çok uzayınca insan hani hâkim olamazsan sinirlenmeye başlıyorsun (Sınıf öğretmeni).

Ferit: ...Çünkü öğretmenin herhangi bir siyasi partiyi tutma veya övmek gibi bir durumu olamaz. Bu yasalara aykırıdır. Ancak şöyle bir durum var işte sosyal bilgiler öğretmenleri aslında bu konuda risk altındalar. Yani öğrenciler eğer kendi aralarında farklı bir siyasi partiyi tutup da sınıf içerisinde partizanca hareket ederlerse bunu evine gittiği zaman çocuk velisine farklı şekilde aktarabilir. Bu da öğretmeni ciddi anlamda zor duruma düşürebilir. Aslında bu tarz baskıların da öğretmenler üzerinden kaldırılması gerektiğine inanıyorum ben (Sosyal bilgiler öğretmeni).

Tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenler, bir diğer sorun kaynağı olarak öğrencileri göstermişlerdir. Öğrenciden kaynaklanan sorunlar; öğrencilerin bilişsel olgunluklarının ve hazırbulunuşluklarının tartışmalı konuları anlamak için yetersiz olması ve önceki yanlış öğrenmelerinden dolayı bu konulara kendilerini kapatmaları gibi sorunlardır. Öğrencilerin çoğu sınav odaklı olduğu için bu konuları tartışma konusunda isteksiz olmaları, öğrencilerin tartışma kültüründen yoksun olmaları, öğrencilerin yanlış bilgi kaynaklarına yönelmesi ve onları doğru kabul etmesi gibi öğrenciden kaynaklanan başka sorunlar da öğretmen tarafından ortaya konmuştur. Bu konuyla ilgili öğretmelerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Gökhan: ...Bazı konular soyut kalabiliyor. Onları daha somut araştırma ortamı sağlanması çocuk için daha anlamayı kolaylaştırıyor. O kavramı bazı konular soyut kaldığı için çocuk ne dendiğini demokrasidir, işte çevreydi, ekolojidydi bunları tam bilemediği için bunları daha somutlaştırarak yapılması gerekiyor (Sınıf öğretmeni).

Büşra: Yanlış öğrenmeler var, evet. Dinde zaten en ciddi sıkıntı budur. Nereden öğrendiğiniz, hangi kaynaktan öğrendiğiniz çok önemli. Zaten okuldaki en büyük amacımız hani yanlış öğrenmeleri düzeltmek ve eksiği tamamlamak. Yanlış olan şeyleri doğru kaynakla tamamlıyoruz (Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni).

Öğrencinin içinde yaşadığı sosyoekonomik çevre, tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenler tarafından bir diğer sorun kaynağı olarak gösterilmiştir. Öğretmenler, öğrencinin içinde yetiştiği çevrenin önemseydiği konuların öğrenciler tarafından da önemsendiğini, düşük sosyoekonomik ve kültürel çevrelerde yetişen öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanmasının öncelikleri olduğu ve başka konuları düşünecek bir bakış açısı geliştiremediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca daha uç noktada, öğrencinin yaşadığı çevrede bulunan cemaat ve tarikat yapılanmalarının öğrencileri

yönlendirdiği gibi sosyokültürel çevre kaynaklı sorunlar üzerinde durmuşlardır. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ersin: ...Bizim bu okulun bulunduğu çevre daha düşük ya da orta seviyede diyebileceğimiz bir sosyoekonomik yapıya sahip. 11 öğrenciler çoğu zaman defter kitap bulamıyorlar, hani dediğim şekilde düşünebilmeleri için birtakım alt seviyelerde, yani bir alt yapı, fiziksel temel ihtiyaçlarının giderilmesi lazım ki daha üst düzey şeyler düşünebilsinler diye düşünüyorum (İngilizce öğretmeni).

Musa: ...Ama burda diğer olgu da o demin bahsettiğim tarikat yurtları. Çocuğa anne baba mesela bakabilecek durumda çocuğuna ama şey yapıyor daha iyi yetiştirirler daha iyi çalıştırırlar falan düşüncesiyle tarikat yurtlarına veriyor mesela. Orda da tabi ki abiler ablalar devreye giriyor. Orda bize karşı bir ön yargı oluşmaya başlıyor, onu da söylemeliyiz tabi (İngilizce öğretmeni).

Öğretmenler tarafından gösterilen en büyük sorun kaynağı, öğrencilerin aileleri olmuştur. Tüm alanlardan tüm öğretmenler, ailelerin öğrencilerin üzerinde çok büyük etkisi olduğunu, birçok tartışmalı konuda yanlış ya da eksik öğrenmelerin ailelerden kaynaklandığını ve bu yanlış öğrenmeleri düzeltmenin öğrencinin sınıf seviyesi ilerledikçe zorlaştığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, velilerin okula ve eğitime bakışının sınav ve sonuç odaklı olduğunu, okulun eğitime ve değer geliştirme rolünü önemsemediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, tartışmalı konuların kültürel birer birikimin ürünü olduğunu, ailelerde bu konularla ilgili bilinç olmadığını ya da bu konulara ilgi duyulmadığını ve dolayısıyla da öğrencilerde de bu konularla ilgili birikim oluşmadığını savunmuşlardır. Öğretmenlere göre, öğrencilerde tartışma kültürü yoksunluğu da ailelerin bu kültürü veremeyişinden ya da demokrasi kültürünün ailede yaşanmamasından kaynaklanmakta, çocuklar tabu ve baskıların gölgesi altında yetiştirilmektedir. Ayrıca öğretmenler, velilerin kendi dünya görüşüne ters düşen öğretmen görüşlerini eleştirdiğini ve hatta öğretmeni öğrenci karşısında hedef tahtası haline getirdiğini savunmaktadırlar. Okul-veli işbirliği kapsamında da aileler okula mesafeli yaklaşmakta ve zorunda kalmadıkça okulda düzenlenen etkinlik ve toplantılara katılmamaktadırlar. Bu bağlamda aileler, ya çocuklarının tartışmalı konulardaki eğitimiyle ilgili etkisiz eleman, ya yanlış ve eksik yönlendirme ve bilgilendirmeler dolayısıyla olumsuz aktör, ya da öğretmen üzerinde baskı unsuru oluşturarak tehdit rolü üstlenmektedirler. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

Ayten: Tabi her ailenin bir duruşu var, dünya görüşü var, ideolojisi var. Çocuk bundan etkileniyor. Tartışmalı konularda bazen kendi görüşleri değil de hani bağlı oldukları

ideolojinin şeyi etkili oluyor. Tabi çocuklar etkileniyor bundan. Tarafsız bakamayabilir. Ailenin etkisi mutlaka ki olacaktır (Sınıf öğretmeni).

Alkım: Şimdi aile bilinçliyse eğer çocuk da bilinçli oluyor. Yani gündemi takip eden, işte çocuğuna bu konuda bir şeyler vermeye çalışan aileler zaten bilinçlendiriyor çocuklarını. Ama aile takip etmiyorsa eğer çocukların da çok böyle gündemden işte haberlerden, çevresinde yaşadığı olaylardan haberi olmuyor. Yani bihaber oluyorlar (Türkçe öğretmeni).

Eğitim sendikası temsilcileri, tartışmalı konuların ele alınmasındaki sorun kaynakları konusunda öğretmenlerle benzer olarak, veli ve öğretim programlarını işaret etmişlerdir. Eğitim sendikası temsilcilerinin tümünün işaret ettiği tek sorun kaynağı aile olmuştur.

Bir sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen) çocukların kişiliğinin, ailelerin çocuğu ile karşılıklı kurduğu ilişkilerden doğduğunu ve ailenin önemli bir görevinin de çocuğunu eğitime, yol gösterme işlevi olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, çocuğun ailede öğrendikleriyle okulda öğrendiklerinin birbirini destekleyici nitelikte olması ve tartışmalı konular seçilirken de buna dikkat edilmesi gerektiğini savunmuştur. Her konunun her ailede tartışılmayacağı, bunun ailenin eğitim seviyesi ile ilgili olduğu, bu sebeple de anne-baba eğitimlerine önem verilmesi gerektiği de bu temsilci tarafından vurgulanan önemli noktalardan biri olmuştur.

Bir başka sendika temsilcisi (Eğitim Sen) tartışmalı konularda eğitimin, yetişkinlerde yerleşik düşüncelerin varlığından dolayı özellikle anne-baba boyutuyla düşünülmesi gerektiğini savunmuştur. Bu doğrultuda, öncelikle ailelerin eğitilmesi ve tartışmalı konularla eğitimin amacının onlara açıklanması gerektiğini ifade etmiştir.

Bir sendika temsilcisi de (Eğitim İş) her ailenin çocuklarının nasıl yetişeceğine dair karar hakkına sahip olduğunu ancak eğer aile çocuğu içinde yaşadığı topluma ve doğaya zarar verecek şekilde yönlendiriyorsa buna müdahale edilmesi gerektiğini savunmuştur.

Sendika temsilcilerinden bir diğeri (Eğitim Bir Sen) ailelerin de eğitim sürecine katılması gerektiğini ve ailenin öğretilmesini istemediği konuların onların titizliğine uygun olarak verilmesi ya da velilerin bu konularda aydınlatılması gerektiğini savunmuştur.

Son olarak bir sendika temsilcisi (Anadolu Eğitim Sen) öğrenciler okulda gördükleri tartışmalı konuları evlerinde aileleri ile paylaştıklarında ailelerin öğretmen veya diğer öğrenciler farklı görüşte diye tepki verebildiklerini ve bunu şikâyet unsuru

olarak kullandıklarını, bu durumun önüne geçecek düzenlemeler yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Eğitim sendikası temsilcilerinden ikisinin dikkat çektiği bir başka konu öğretim programları olmuştur. Temsilcilerden biri (Eğitim Sen), bu konularla ilgili tepkileri ölçmek adına, öğretim programlarının hazırlanması sürecinde pilot uygulamalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer sendika temsilcisi de (Eğitim Bir Sen), bu konuların öğrenci seviyelerine göre öğretim programlarına yansıtılması gerektiğini ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın bundan sorumlu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, üniversitelerin ilgili bölümleri ve alandan sendika, dernek, kuruluşların hem sistemin işleyişi hem de öğretilecek içerik açısından katkı verecek şekilde yapılandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim elemanları, tartışmalı konuların ele alınmasında, öğretmenler ve eğitim sendikası temsilcilerinin işaret ettikleri sorun kaynaklarına ve daha fazlasına değinmişlerdir. Öğretim elemanlarından yüz on yedisi sorun kaynağı olarak aileyi işaret etmiştir. Öğretim elemanları da öğretmenler ve eğitim sendikası temsilcileri gibi, ailenin rolünün çok önemli olduğunu ve hatta okuldaki öğrenmelerin önüne geçebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre, okul ve aile aynı düzlemde buluşmadığı için öğrenciler çelişki yaşamaktadır. Bu sebeple, tartışmalı konuların ele alınmasında öncelikle aileler bu konuların gerekliliği ve önemi konusunda ikna edilmelidir. Öğretim elemanları bunun için okul aile işbirliğinin sağlanması ve tartışmalı konularda velilere gerekli bilgilendirmeler yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarına göre ailelere; çocuklarının eleştirel bakabilmesini, doğru kaynaklara yönlenebilmesini, kendi düşüncelerini dayatmak değil çocuğun kendi mantık süzgecinden geçirerek doğru bilgiye ulaşmasını sağlamasını, kendi değer yargılarından sıyrılıp olaylara objektif olarak yaklaşabilmesini öğretmek ciddi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda velileri, öğretmeni ve okulu şikâyet etmeye teşvik edecek yaklaşımlardan da uzak durulması gerektiğinin altını çizmişlerdir. Öğretim elemanları ayrıca, ailelerin okula sınav ve sonuç odaklı bakmasının önüne geçilmesinin de tartışmalı konulara gereken önemin verilmesinde önemli bir rol oynayacağını düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarından yüz yirmi biri tartışmalı konuların ele alınmasında eğitim sistemi ile ilgili sorunlardan bahsetmişlerdir. Eğitim sistemi ile ilgili olarak; başta politika yapıcılar ve eğitim politikaları olmak üzere, Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim

Terbiye Kurulu Başkanlığı, idareciler (okul, il, ilçe milli eğitim müdürleri), öğretim programları ve ders kitapları, başlıca sorun kaynakları olarak gösterilmiştir. Öğretim elemanları öncelikle eğitimin, iktidar gücü dışında tartışılması gerektiğini; ne yetiştirileceğine, niçin ve nasıl yetiştirileceğine bir karar verilip eğitimin hedeflerini devletin ve milletin milli, ahlaki ve etik değerleri çerçevesinde belirleyip ona uygun dinamik politikalar belirlenmesinin zorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanları çoktan seçmeli sınavların, eğitim sistemini süreç odaklı olmaktan çıkarıp sonuç odaklı ve çağdışı öğrenme ve öğretme süreçlerine mahkûm ettiğini savunmuşlardır. Mevcut öğretim programlarının tartışmalı konuları kapsamadığını, öğrencilerin iyi birer karar verici olmalarını ve argümantasyon becerilerini geliştirecek yaklaşımlardan uzak durulduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple öğretim elemanları tartışmalı konuların kapsamının belirlenmesinde alan uzmanları ve bilim insanlarından yararlanılması gerektiğini ancak öğretim programlarının hazırlanmasında bunun göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları, bu konuların alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmasının ve mümkün olduğunca somutlaştırılarak ele alınmasının, öğrencilerin bu konulara karşı merakını ve yaklaşımlarını olumlu yönde etkileyeceğini savunmuşlardır. Öğretim elemanları, öğretim programlarında çoğunluğun eğilimlerinin baskın olmasının tartışmalı konuların ele alınması açısından sıkıntı yarattığını, kendilerini temsilde sorunlu kesimlerin sesi olan sivil toplum kuruluşlarının ve sendikaların taşın altına elini koyması gerektiğini, sivil toplum kuruluşlarının güçlendirilip, eğitimle ilgili kararlarda işe koşulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarından yüz yirmisi tartışmalı konularla ilgili eğitim sistemindeki sorunların yanı sıra öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara dikkat çekmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğretmenlerle ilgili işaret ettiği en büyük sorun öğretmenin epistemolojik ve kültürel inançlarıdır. Öğretim elemanlarına göre öğretmen, anlatması gereken tartışmalı konuların, kendi yetiştiği kültürel çevrede ayıp, günah ya da gereksiz görüldüğüne şahit olmuşsa, o zaman öğretmenlik hayatında da bu konulara böyle yaklaşmaya meyilli olmakta ya da mesafeli durmaktadır. Öğretmenler, asli görevinin tartışmalı konularda kendi düşüncesini öğrencilere dayatmadan, konunun tüm olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak, ılımlı ve demokratik bir öğrenme ortamı sağlayarak verilmesi olduğunu çoğu zaman unutmaktadır. Öğretim elemanları, öğretmenlerin tartışmalı konuların öğretimi konusunda zorluk yaşamasının bir diğer sebebi olarak bu konular hakkında bir pedagojik alan bilgisine sahip olmamasını göstermektedir.

Öğretim elemanlarına göre tartışmalı konular, hem güncel olayları hem de öğretmenin öğretmenlik yaptığı alandaki gelişmeleri takip etmesini gerektiren konulardır. Öğretmenin bu konular hakkında yorum yapabilmesi ya da bu konularda öğrencilerden gelebilecek soruları cevaplayabilmesi, bu konulardaki kültürel birikimiyle ilişkilidir. Bu sebeple öğretmenler, güncel olayları takip etmek zorundadırlar. Öğretim elemanlarına göre, öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alabilmesi için, pedagojik alan bilgisinin yanı sıra pedagojik yeterliliklerinin de olması gerekmektedir. Çünkü iyi bir alan bilgisine sahip olmak, o konunun nasıl en iyi öğretilebileceği hakkında öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmanın garantisi değildir. Bu sebeple, bazı öğretmenler tartışmalı konular öğretim programında yer alsın bile görmezden gelebilmektedir. Öğretim elemanları bunun sebebi olarak da öğretmen eğitim programlarının yetersizliğini göstermektedir. Bu sorunun giderilmesi için, öğretmen adaylarına tartışmalı konuların sınıfta nasıl ele alınması gerektiğine yönelik strateji, yöntem ve teknikleri içeren dersler verilmesi ve bilimin doğasına uygun hareket eden öğretmenler yetiştirilmesi gerekliliği, öğretim elemanları tarafından altı çizilen bir konu olmuştur. Son olarak öğretim elemanları öğretmenlerin zor duruma düşmemesi için, tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlere esneklik sağlanması ve hedeflenen davranışa götürecek öğretmen davranışlarının kesin olarak belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları böylelikle, hem öğretmenin yanlış anlaşılma korkusu yaşamadan özgürce bu konuları ele alabileceğine hem de toplumun bu konuların öğretmen tarafından suistimal edilmediğinden emin olabileceğine inanmaktadırlar.

Öğretim elemanlarından kırk beşi, tartışmalı konuların ele alınmasında toplumun önemine de dikkat çekmişlerdir. Tartışma kültürüne yönelik olarak, kültürel olgunluk ve toplumsal mutabakatın sağlanmasının önemli olduğu, aksi takdirde okul ve toplum arasında çatışma doğabileceği ve okulun, bireyi toplum hayatına hazırlama işlevini tam olarak yerine getiremeyeceği savunulmuştur. Öğretim elemanlarına göre örf, adet, gelenek, görenekler ve din, kimi zaman toplumsal yaşamda yazılı kurallardan daha çok etkili olmakta ve dolayısıyla eğitim sistemi de bunlardan etkilenmektedir. Bu sebeple tartışmalı konuların ele alınmasında bu konulara dikkat edilmesi gerekmektedir.

Öğretim elemanlarının yirmi ikisi, tartışmalı konuların ele alınmasında öğrencinin önemine dikkat çekmişlerdir çünkü öğrencinin içinde yetiştiği çevre; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimini etkilemektedir. Öğretim elemanlarına göre tartışmalı konular, öğrencilerin bulunduğu ortamda doğrudan gözlemleniyorsa ya da tartışılıyorsa

öğrenciler o konuyu öğrenmeye, sorgulamaya daha istekli olmaktadır. Bu konuların konuşulmadığı ortamlarda ise öğrenciler bihaber olmakta ve dolayısıyla bu konulara karşı merak geliştirmemektedirler. Öğretim elemanlarına göre öğrencinin bu konulara karşı merakı, önceki deneyimleri, önyargıları, geçmişten bugüne yaşamış olduğu çevre, bilgi birikimi ve aldığı eğitimler, kısacası hazırbulunuşluğu öğrencinin bu konulara karşı yaklaşımlarında etkili olmaktadır. Bununla birlikte öğretim elemanları, bu konuların öğrencilerin bilişsel olgunluklarına uygunluğunun bu konulara karşı öğrenme isteğinde etkili olduğunu ve programlar hazırlanırken bu konuya dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Eğitim programlarının amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri bağlamında öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin tartışmalı konulara yönelik görüşleri yukarıda irdelenmiştir. Ancak, tartışmalı konularla ilgili eğitim programı paydaşlarının görüşleri öznel bakış açılarını yansıtmaktadır. Bu sebeple, öğretim programlarında tartışmalı konular ile ilgili var olan gerçek durumun ortaya konması açısından ilk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konuları ne ölçüde kapsadığının incelenmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda, bir sonraki bölümde ilk ve ortaokul öğretim programları tartışmalı konular kapsamında incelenmiştir.

4.2.2. İlk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konuları ne ölçüde kapsadığının incelenmesi

Bu bölümde, daha önce öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin katılımıyla belirlenen tartışmalı konuları, ilk ve ortaokul öğretim programlarının ne ölçüde kapsadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilköğretim kurumları haftalık ders çizelgesinde zorunlu ders olarak belirtilen derslerin öğretim programları incelenmiştir. İlk olarak tartışmalı konulara ilişkin kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımların dersin hangi genel amacıyla ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur. Derslerin tümüne ait genel amaçlar EK-15'te sunulmuştur. Daha sonra tartışmalı konularla ilgili alt başlıklar, bu konuların ele alındığı ders, sınıf düzeyi ve kazanım sayıları bakımından yorumlanmıştır. Tartışmalı konularla ilgili kazanım örneklerine ve gerektiği yerde kazanım açıklamalarına da yer verilmiştir. Öğretim programları incelenen dersler; “Türkçe, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, sosyal bilgiler, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve spor, teknoloji ve

tasarım, trafik güvenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım ile insan hakları yurttaşlık ve demokrasi” dersleridir.

Tablo 4.12’de öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcileri tarafından insan hakları başlığı ile ilgili en tartışmalı bulunan konular ve bu konuların öğretim programlarındaki kazanım sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi, ilk ve ortaokul öğretim programlarında insan haklarına ilişkin en çok yer verilen konu toplumsal değerler olmuştur. Katılım ve vatandaşlık konusu kazanım sayısı bakımından ikinci sırada yer alırken, çokkültürlülük üçüncü sıraya yerleşmiştir. İlk ve ortaokul öğretim programlarında, cinsel saldırı konusuna ilişkin altı, terör ve şiddet konusuna ilişkin sadece beş kazanım olduğu görülmüştür.

Tablo 4.12. *İnsan hakları ile ilgili tartışmalı konular ve kazanım sayıları*

İnsan hakları	Kazanım sayısı
Toplumsal değerler	311
Katılım ve vatandaşlık	147
Çokkültürlülük	85
Cinsel saldırı	6
Terör ve şiddet	5

İnsan hakları ile ilgili alt başlıklardan biri olan toplumsal değerler konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.13’te yer verilmiştir. Tablo 4.13’te görüldüğü gibi toplumsal değerler konusu en çok din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında, en az T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer almıştır.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında en çok 5 en az 6. sınıf düzeyinde olmakla birlikte tüm sınıf düzeylerinde toplumsal değerler konusuna yer verildiği ve ilgili kazanımların dersin on bir genel amacıyla (6, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirildiği görülmüştür. Evrensel değerler, farklı din ve inançlara hoşgörü, diğer dinlerin ve İslam’ın evrensel öğütleri değerler kavramının toplumsal olmaktan çok evrensel boyutuna ilişkin kazanımlardır (örn: 8.6.1. Evrenselliğin ve evrensel değerlerin anlamını yorumlar). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin toplumsal değerler ile ilgili kazanımları incelendiğinde, 8. sınıfta yer alan diğer dinler ve evrensel değerler ile ilgili kazanımların dışında kalan kazanımların; İslam dinine özgü inanç ve ibadetler, Hz. Muhammed’in örnek davranışları ve Kuran’ın

emirleriyle ilişkilendirildiği görülmüştür (örn: 4.5.7. İslam’da sevgi ve barışın önemini örnekleri ile açıklar).

Tablo 4.13. *Toplumsal değerler konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Din kültürü ve ahlak bilgisi	65
Müzik	34
Hayat bilgisi	26
Fen bilimleri	25
Beden eğitimi ve spor	22
Görsel sanatlar	22
Oyun ve fiziki etkinlikler	21
Türkçe	20
İngilizce	18
Bilişim teknolojileri ve yazılım	15
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	14
Sosyal bilgiler	13
Teknoloji ve tasarım	10
Trafik güvenliği	4
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	2

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden sonra toplumsal değerler konusuna en çok yer verilen dersin öğretim programı, otuz dört kazanımla müzik dersi olmuştur. Müzik dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna en çok 3 en az 1. sınıfta yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin altı genel amacıyla (4, 7, 11, 12, 13, 14 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Müzik dersi öğretim programında toplumsal değerler ile ilgili kazanımlar; İstiklal Marşı, diğer marşlar ve vatanseverlik değeriyle ilgili kazanımlardır (örn: Mü.7.A.2. Millî birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren marşlarımızı doğru söyler). Yurduna ait başlıca müzik türlerini tanıma; milli, dini ve manevi günlerle ilgili ve geleneksel müzikler dinleme; kendi kültüründen oyunlar oynayarak şarkı ve türküler söyleme; çevresindeki halk danslarını müzikleri ile tanıma gibi kazanımlar müzik dersi öğretim programında toplumsal değerlerle ilgili yer alan diğer kazanımlardır (örn: Mü.6.D.3. Yurdumuza ait müzik türlerinin kültürümüzün bir değeri ve zenginliği olduğunu fark eder). Müzik dersi öğretim programında daha çok milli ve manevi değerler gibi toplumsal değerlere yer verildiği görülmüştür.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna en çok 2. sınıf en az 1. sınıfta olmak üzere tüm düzeylerde, toplam yirmi altı kazanımda yer verildiği ve ilgili kazanımların dersin beş genel amacıyla (2, 3, 9, 12, 13 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirildiği görülmüştür. İlgili kazanımlarda; aile hayatının önemi, aile bireyleriyle iletişim, evde ve okulda tasarruf, çevre duyarlılığı, milli ve dini gün ve

bayramların önemi, Türk bayrağı ve İstiklal Marşı'na saygı, işbirliği, iletişim, nezaket kuralları, akrabalık ve komşuluk ilişkileri, bireysel farklılıklara saygı, yardıma muhtaçlara yardım, arkadaş seçiminde değerler gibi konulara yer verilmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programının toplumsal değerler ile ilgili genel amaçları ve kazanımları incelendiğinde; milli, manevi ve insani temel değerler ile kaynakların tasarruflu kullanımı gibi konuların (örn: HB.1.6.4. Doğayı ve çevresini temiz tutma konusunda duyarlı olur), öğrencinin yakın çevresiyle ilişkilendirilerek temel düzeyde ele alındığı görülmüştür.

Fen bilimleri dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna en çok 8, en az 6. sınıfta olmak üzere toplam yirmi beş kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin dört genel amacıyla (3, 4, 7, 10 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programında toplumsal değerler ile ilgili kazanımlarda en çok; çevre ve diğer canlılara karşı sorumluluk, kaynakların kullanımında tasarruflu davranma ve bu konuda ülke ekonomisine karşı sorumluluk gibi konular (örn: F.8.6.4.5. Kaynakların tasarruflu kullanılmaması durumunda gelecekte karşılaşılabilecek problemleri belirterek çözüm önerileri sunar) ön plana çıkmıştır. Bunun haricinde, bir kazanımda organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemi konusu ele alınmıştır.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna en çok 5. sınıfta olmak üzere yirmi iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (6, 8 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Toplumsal değerler ile ilgili kazanımlar; halk danslarıyla kültürel miras, milli bayram ve törenlerle vatanseverlik, geleneksel çocuk oyunları ve tarihsel mirasa duyarlılık, oyun ve etkinliklerle işbirliği, dürüstlük, adalet, bireysel farklılıklara ve başkalarının haklarına saygı gibi konularda ele alınmıştır. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında değerler konusu; milli, manevi ve kültürel değerlerle ilişkilendirilmiş (örn: BE.6.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlere istekle katılır) bu kazanımların dışında olimpiyat oyunları ile ilgili iki kazanımda, farklı kültürlerle duyarlılık gibi sporun evrensel yönü ele alınmıştır.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna en çok 6. sınıfta olmak üzere yirmi iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin dört genel amacıyla (7, 8, 11, 13, 21 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. 15, 18, 19 ve 20 numaralı genel amaçlar da toplumsal değerlerle ilişkilidir ancak bu amaçlarla ilgili kazanım bulunamamıştır. Görsel sanatlar dersi öğretim programına ait

kazanımlarda; çevre duyarlılığı, kültürün bir parçası olarak sanat, Türk kültürüne ait mimari ve geleneksel örnekler, yerel kültürlere ait motifler, toplumda geleneksel sanatların rolü ve görsel sanatlar alanındaki etik kurallar gibi hem kültürel mirasa karşı duyarlılık, hem de ahlaki sorumluluk değerleri üzerinde durulmuştur. Sanatın bir milleti, toplumu veya medeniyeti oluşturan yerel ve evrensel değerler içeren kültür ürünleri olduğuna da kazanımlarda yer verilmiştir (örn: G.7.2.2. Sanat, tarih ve kültürün birbirini nasıl etkilediğini analiz eder).

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna en az 1. sınıfta olmak üzere yirmi bir kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (6, 8 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında; bayram, kutlama ve törenlere katılım; kültüre ait basit ritimli halk dansları adımları; geleneksel çocuk oyunları gibi milli ve kültürel; işbirliği, farklılıklara saygı, adalet ve dürüstlük gibi manevi değerlerle ilgili kazanımlara yer verilmiştir (örn: O.3.2.3.3. Seçtiği geleneksel çocuk oyunlarını arkadaşlarına oynatır).

Türkçe dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna, en çok 3. sınıfta olmak üzere yirmi kazanımda yer verildiği ve ilgili kazanımların dersin dört genel amacıyla (2, 3, 9, 10 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirildiği görülmüştür. Türkçe dersi öğretim programında; dinleme ve konuşmada nezaket kurallarına uyma, İstiklal Marşı'nı ezberleme, sınıf içi tartışmalarda farklı fikirlere hoşgörüyle yaklaşma gibi kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca, 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan Türkçe dersi öğretim programında, yabancı dilden alınmış sözcüklerin Türkçe karşılıklarının kullanılması, bir diğer deyişle milli dil bilinci ile ilgili kazanımlar yer almaktadır (örn: T.3.2.6. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır). Bu kazanımların haricinde Türkçe dersi öğretim programının uygulanması sürecinde her sınıf düzeyinde sekiz tema işlenmesi öngörülmüştür. Bu temalardan; “Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunludur. Bu temalar, iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olmayla ilgili toplumsal değerleri içermektedir. Bu temalar dışında toplumsal değerlerle ilişkilendirilmiş birçok tema yer almaktadır ancak zorunlu temalar dışında kalan diğer temalar seçmeli olup kitap yazarları listede yer alan temalardan istediklerini seçebilmektedir. Bu durumda, Türkçe dersi öğretim programlarında toplumsal değerler eğitimi, zorunlu temalar dışında yazarların seçecekleri temalara bırakılmıştır.

İngilizce dersi öğretim programında tematik bir düzenleme söz konusudur. Her ünite bir tema (ana konu) ile ilişkilendirilmiştir. İngilizce dersi öğretim programının genel amaçları incelendiğinde, dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik amaçların yer aldığı, amaçların temalarla ilişkilendirilmemiş olduğu görülmüştür. O yüzden genel amaçlar ve kazanımlar arasında bir ilişki bulunamamıştır. İngilizce dersi öğretim programında toplumsal değerler en çok 8. sınıfta olmak üzere toplam on sekiz kazanımda yer almaktadır. Bazı temalarda toplumsal değerler ele alınmakla birlikte, bu değerlere kazanımlarda değil uygulama önerileri bölümünde yer verilmiştir. İlgili kazanımlarda; doğal kaynaklar ve çevreye karşı sorumluluklar, ailede işbirliği, görev ve sorumluluklar, arkadaşlığın önemi; nesli tükenmekte olan canlılar ve bu canlılar için yapılması gerekenler gibi konular ele alınmaktadır. Bu kazanımlar içerisinde 6,7 ve 8. sınıf düzeylerinde en çok ele alınan konu, çevreye karşı sorumluluk konusu olmuştur (örn: E6.9.L1. Students will be able to recognize appropriate attitudes to save energy and to protect the environment).

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna, her iki sınıf düzeyinde olmak üzere toplam on beş kazanımda yer verildiği ve ilgili kazanımların dersin bir genel amacı (7 numaralı genel amaç) ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu amacın dışında, günlük hayatta karşılaşılan sorunların (yaşlı ve engelli bireylerin karşılaştığı sorunlar vb.) çözümüne ilişkin yenilikçi ve özgün projeler geliştirmeleri amacı (14 numaralı genel amaç) da toplumsal değerlerle ilgili bir amaç olmasına rağmen, bu amaçla ilişkilendirilmiş herhangi bir kazanım bulunamamıştır. İlgili kazanımlarda; işbirliği, etik ve bilişim etiği, başkalarının haklarına saygı, telif hakkı, siber zorbalık, bilişim teknolojilerinin kültürel yozlaşmaya etkisi gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu kazanımlardan, işbirliği ile ilgili olanın haricindeki kazanımlarla ilişkilendirilebilecek bir genel amaç bulunmadığı görülmüştür (örn: BT.6.2.2.2. Bilişsel ve ahlaki gelişimine uygun olan dijital oyun ve içerikleri ayırt eder).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna on dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin altı genel amacı (1, 3, 4, 6, 8, 9 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Toplumsal değerlerle ilgili kazanımlarda; insanı insan yapan değerler ve sorumluluklar, toplumsal adalet ve eşitlik, insan olarak hak ve özgürlükler, farklılıklara saygı ve birlikte yaşama kültürü gibi konular ele alınmıştır (örn: Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir)

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında, toplumsal değerler konusuna en çok 4. sınıf düzeyinde olmak üzere, toplam on üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin altı genel amacıyla (1, 2, 4, 6, 16, 17 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Toplumsal değerlerle ilgili kazanımlarda; popüler kültür, kültürel unsurlar, medya ve kültürün değişimi, doğal kaynaklarla ilgili tasarruf, teknolojinin doğaya zararları, farklılıklara ve farklı kültürlere saygı gibi konular ele alınmıştır (örn: SB.6.1.2. Bireyin gelişiminde ve toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal, kültürel ve tarihî bağların etkisini analiz eder).

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna, en çok 7. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam on kazanımda yer verildiği ve ilgili kazanımların dersin dört genel amacıyla (3, 5, 6, 7 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirildiği görülmüştür. İlgili kazanımlarda; doğal kaynaklar, geri dönüşüm ve çevre duyarlılığının uygarlığa katkısı, engelli bireylere karşı duyarlılık konuları üzerinde durulmuştur. Fikrî ve sınaî mülkiyet hakları gibi etik konularla ilgili iki kazanım yer almakla birlikte bu kazanımların ilişkilendirilebileceği bir genel amaç bulunamamıştır (örn: TT.7.Ç.2.1. Özel gereksinimli bireylerin yaşama zorluklarını ifade eder).

Trafik güvenliği dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (2, 3, 7 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Toplumsal değerlerle ilgili kazanımlarda; toplu taşıma araçlarında seyahat ederken birbirine saygı, toplu taşıma araçlarını kendi malı gibi koruma, trafik kurallarına uymanın toplum hayatına etkileri ve toplu taşıma araçlarını kullanarak çevre bilinci oluşturma konuları üzerinde durulmuştur (örn: TG.4.1.15. Trafikte sorumlu, saygılı ve sabırlı olmanın gerekliliğini sorgular).

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında toplumsal değerler konusuna iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (2, 7, 11 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; millî birlik, beraberlik ve dayanışma için sorumluluk alma ve milli kültürün geliştirilmesine katkıda bulunma gibi konular ele alınmıştır (örn: İTA.8.3.4. Türk milletinin millî birlik, beraberlik ve dayanışmasının bir örneği olarak Tekâlif-i Millîye Emirleri doğrultusunda yapılan uygulamaları analiz eder).

Matematik dersi öğretim programında en çok 3 en az 5 ve 6. sınıf düzeylerinde olmak üzere altmış beş kazanımda toplumsal değerler konusuna yer verilebileceği,

programın değerler eğitimi bölümünde açıklanmış ancak toplumsal değerler konusuna kazanımlar içinde yer verilmediği görülmüştür. Matematik dersi öğretim programında toplumsal değerler ile ilgili kazanımlar dersin iki genel amacı (10, 12 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Dersin öğretim programında yer verilen değerler; adalet ve paylaşım, bilimsellik, esneklik, estetik, eşitlik ve tasarruf olmuştur. Her bir değerle ilgili kazanımlarda nasıl ele alınabileceğine dair örneklendirmeler yapılmıştır (örn: M.5.3.1.1.b Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir).

İnsan haklarına ait alt başlıklardan biri olan katılım ve vatandaşlık konusunun, sınıf düzeyi ve dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.14’te yer verilmiştir.

Tablo 4.14. *Katılım ve vatandaşlık konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	29
Sosyal bilgiler	29
Hayat bilgisi	22
Müzik	20
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	10
Din kültürü ve ahlak bilgisi	8
Trafik güvenliği	6
İngilizce	5
Bilişim teknolojileri ve yazılım	5
Teknoloji ve tasarım	4
Oyun ve fiziki etkinlikler	4
Beden eğitimi ve spor	4
Türkçe	1

Tablo 4.14 incelendiğinde, Türkiye’de katılım ve vatandaşlık konusunun daha çok; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinin öğretim programlarında yer aldığı görülmektedir. Katılım ve vatandaşlık konusuyla ilgili en az kazanımın yer aldığı öğretim programı ise Türkçe dersi öğretim programı olmuştur.

Katılım ve vatandaşlık konusu insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin tüm kazanımlarında (yirmi dokuz) yer almıştır. Katılım ve vatandaşlık ile ilgili kazanımlar; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin tüm genel amaçları ile ilişkilidir. İlgili kazanımlar; insanın temel hak, özgürlük ve sorumlulukları; adalet ve eşitlik, uzlaş, kurallar ve birlikte yaşama gibi birçok konuyla ilgilidir. İnsanın temel hakları olarak; can, beden ve mal dokunulmazlığı, düşünce, inanç ve ifade özgürlüğü,

yaşama, çalışma, sağlık, eğitim, oyun, dinlenme gibi haklar üzerinde durulmuştur (örn: Y.4.6.3. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna, tüm sınıf düzeylerinde ve en çok 7. sınıfta olmak üzere toplam yirmi dokuz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin beş genel amacıyla (1, 2, 3, 14, 15 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğretim programıyla karşılaştırıldığında, vatandaşlık eğitimi anlamında daha kapsamlı olduğunu söylemek mümkündür. Hak ve özgürlükler daha çeşitli ve derinlemesine ele alınırken vatandaş olarak bilinmesi gerekenler de; vergi bilinci, yasama-yürütme-yargı güçleri arasındaki ilişki, yönetim birimleri ve biçimleri, resmi kurum ve kuruluşlar gibi daha somutlaştırılarak ele alınmıştır. Ayrıca temel haklardan katılım ve düşünce özgürlüğü haklarının üzerinde durulmuştur. Farklılıklara saygı konusunda; farklı cinsiyet, sosyoekonomik ve kültürel gruplara karşı ön yargıların sorgulanması gerektiği açıkça ortaya koyulmuştur. Demokrasi kavramı ve demokratik katılım düşüncesi, aile ve okul ortamıyla ilişkilendirilerek verilmiş ve demokrasinin önemi, demokrasinin gelişim evreleri gibi daha kavramsal düzeyde ele alınmıştır. Demokrasiyle ilgili sorunlarla ilgili bir kazanımda, demokratik toplumlardaki demokrasi karşıtı uygulamalarla ilgili güncel sorunların ele alınmasına ilişkin öneriler getirilmiştir. Ayrıca öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında dokuzuncu maddede “Kazanımlarla ilgili güncel ve tartışmalı konular, farklı tartışma teknikleri kullanılarak problem çözme, eleştirel düşünme, kanıt kullanma, karar verme ve araştırma becerileriyle ilişkilendirilerek sınıfa taşınabilir (MEB, 2017, s. 13)” açıklamasıyla, öğretmene bu konularla ilgili esneklik tanınmış gibi görünmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programının kazanımları bağlamında insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programına kıyasla daha somut demokrasi ve vatandaşlık uygulamalarına yer verdiğini söylemek mümkündür (örn: SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna her sınıf düzeyinde ve toplam yirmi iki kazanımda yer verilmiş, ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (2, 6, 7 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Ancak, kurallara uyma, kamu kurumlarını tanıma, ülkesine ilişkin özellikleri bilme gibi bazı kazanımlarla doğrudan ilişkilendirilebilecek bir genel amaç bulunamamıştır. Katılım ve vatandaşlık ile ilgili kazanımlarda; ülkenin yönetim şekli, başkenti, bayrağı; ülkenin gelişmesi için

görev ve sorumluluklar, yönetim birimleri ve yöneticiler, acil durumlarda başvurulacak kamu kurumları ve kişiler, okulda, evde ve trafikte uyulması gereken kurallar, okulda ve evde karar alma süreçlerine katılım gibi konulara yer verilmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programının katılım ve vatandaşlıkla ilgili, daha çok kurallar, görev ve sorumluluklara odaklandığı görülmüştür (örn: HB.1.1.10. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır).

Müzik dersi öğretim programında; katılım ve vatandaşlık konusuna her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam yirmi kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (12, 14 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; İstiklâl Marşı'na ve diğer milli marşlara saygı; millî, dinî ve manevi günler ile ilgili müzikleri söyleme ve bunlar aracılığıyla millî bilinç kazanma; İstiklâl Marşı'nın tarihsel sürecini millî ve manevi değerlerle ilişkilendirme gibi milli kimliği pekiştiren konular üzerinde durulmuştur (örn: Mü.1.A.2. İstiklâl Marşı'nı saygıyla dinler).

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna on kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin dört genel amacıyla (5, 6, 7, 8 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Atatürk ilke ve inkılâplarını oluşturan temel esaslar, ilke ve inkılâpların bugünkü hak ve özgürlüklerle olan ilişkisi, demokratikleşme yolunda atılan adımlar, sağlık alanında yapılan çalışmalarla devletin temel görevleri arasındaki ilişki, Türkiye'de çok partili siyasi hayata geçişi hızlandıran gelişmeler ve Cumhuriyet'in demokrasi açısından sağladığı yararlar gibi konulara değinilmiştir. Demokrasi kavramına sadece çok partili siyasi hayata geçişle ilgili olarak değinilmiş, laiklik kavramı ise Atatürk ilkeleri arasında kavramsal düzeyde ele alınmıştır (örn: İTA.8.4.7. Atatürk Dönemi'nde sağlık alanında yapılan çalışmaları devletin temel görevleri ile ilişkilendirir).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna, 6. sınıf haricinde her sınıf düzeyinde toplam sekiz kazanımda yer verilmiş ve ilgili bazı kazanımlar dersin bir genel amacıyla (2 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Ancak katılım ve vatandaşlık ile ilgili birçok kazanımın ilgili olduğu bir genel amaç bulunamamıştır. İki numaralı genel amaçla ilişkilendirilen kazanımlar; bireyin özgür biçimde herhangi bir dini, inancı seçmede ve o inançla ilgili düşüncelerini ifade etmede laikliğin güvence olması; insanın akıl ve irade sahibi olması ile özgür ve sorumlu bir varlık olması arasındaki ilişki gibi konularla ilgili kazanımlardır. Laikliğin

din ve vicdan özgürlüğü konusunda teminat olmasına değinen tek öğretim programı din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı olmuştur. Bu kazanımların haricinde; çocuk hakları, vatan ve millet kavramları ve vatana karşı görevler, bir vatan borcu olarak askerlik ve sosyal yardımlaşma kurumları gibi herhangi bir genel amaçla ilişkilendirilemeyen konuların da din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında yer aldığı görülmüştür (örn: 8.2.6. Ülkemizdeki sosyal yardımlaşma kurumlarını tanı).

Trafik güvenliği dersi öğretim programında, katılım ve vatandaşlık konusuna altı kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (3 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; yaya olarak trafik kurallarına ve taşıtlarda yolculuk kurallarına uyma, trafikle ilgili meslekler ve kurumlar, trafikte ilk yardım gerektiren durumlarda kimlerden ve nasıl yardım istenmesi gerektiği gibi konular ele alınmıştır (örn: TG.4.1.11. Taşıtlara binerken, taşıtlardan inerken ve taşıtlarda yolculuk ederken kurallara uyar).

İngilizce dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna, 6. sınıf onuncu ünite olan demokrasi ünitesinde beş kazanımda yer verilmiştir. İlgili kazanımlar; demokrasi kavramına ilişkin anahtar özellikler ve kavramlar ile demokratik bir uygulama olarak sınıf başkanı seçimlerinin aşamaları konuları ile sınırlandırılmıştır (örn: E6.10.L1. Students will be able to recognize some key features related to the concept of democracy).

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna her iki sınıf düzeyinde ve en çok 6. sınıfta olmak üzere toplam beş kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (1 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; dijital vatandaşlık uygulamaları, telif hakkı ve kullanım hakkı kavramları, bilişim suçlarıyla ilgili kanunlar ve önlemler gibi konular ele alınmıştır (örn: BT.6.2.1.6. Bilişim suçlarının neler olduğunu tanımlayarak ilgili kanunları özetler).

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna sadece 7. sınıf düzeyinde dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (1 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlar; engelli ve işçilerin günlük hayatta karşılaştıkları sorun veya ihtiyaçlarını tasarım problemi olarak ifade etme, özel gereksinimli bireylerin yaşama zorluklarını anlayarak onların hayatını kolaylaştıracak çözümler geliştirme gibi işçi ve engelli hakları gibi konularla sınırlı

kalmıştır (örn: TT.7.Ç.2.3. Özel gereksinimli bireyler için yaşama kolaylığı sağlayacak bir ürün çizerek tasarlar).

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna her sınıf düzeyinde toplamda dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6/B numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılma, hazırlık yapma ve sorumluluk alma gibi milli sorumluluk bilincini geliştirecek konular üzerinde durulmuştur (örn: O.4.2.3.1. Bayram, kutlama ve törenlerde sorumluluk alır).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna her sınıf düzeyinde toplamda dört kazanımda yer verilmiş ancak ilgili kazanımlarla ilişkilendirilecek bir genel amaç bulunamamıştır. Oyun ve fiziki etkinlikler dersindeki katılım ve vatandaşlıkla ilgili kazanımların aynısına, beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında yer verildiği görülmüştür.

Türkçe dersi öğretim programında katılım ve vatandaşlık konusuna bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanım, özel gereksinimli bireylerle ilgili şekil, sembol ve işaretlerin anlamları konusuyla sınırlıdır. Engelli hakları haricinde, 9 numaralı genel amaçta yer verilen katılım ve vatandaşlık ile ilgili konuları ele alan başka bir kazanım bulunamamıştır (örn: T.2.3.19. Geri dönüşüm işaretleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar)

Matematik, fen bilimleri ve görsel sanatlar derslerinin öğretim programlarında katılım ve vatandaşlık konusuna yer verilmediği görülmüştür.

Katılım ve vatandaşlık ile ilgili konulardan biri olan demokrasi konusuna; hayat bilgisi dersinde bir kazanımda, sosyal bilgiler dersinde altı kazanımda ve T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinde iki kazanımda yer verildiği görülmüştür. Engelli haklarıyla ilgili olarak; teknoloji ve tasarım dersinde üç, Türkçe dersinde bir, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde iki kazanım yer almaktadır. İşçi haklarıyla ilgili, iş sağlığı ve güvenliği bağlamında teknoloji ve tasarım dersinde bir kazanıma yer almıştır. Düşünce özgürlüğüyle ilgili sosyal bilgiler dersinde üç, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde bir, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde bir kazanıma yer verilmiştir. Din ve vicdan özgürlüğü konusu; din kültürü ve ahlak bilgisi ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde birer kazanımda yer almıştır. Basın özgürlüğü konusu, sosyal bilgiler dersinde bir kazanımda doğru bilgi alma hakkı ile

kitle iletişim özgürlüğü arasındaki ilişki bağlamında ele alınmıştır. Laiklik konusuna, din kültürü ve ahlak bilgisi ile T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersleri öğretim programlarında birer kazanımda yer verilmiştir. Demokrasinin temelleri olan düşünce özgürlüğü, laiklik, din ve vicdan özgürlüğü, basın özgürlüğü, çalışma ve sözleşme özgürlüğü gibi konulara incelenen öğretim programlarında ya yok denecek kadar az yer verildiği, ya da hiç yer verilmediği görülmüştür.

Sağlık hakkı konusu, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarında birer kazanımda ele alınmıştır. Çocuk hakları konusuna, sosyal bilgiler dersinde iki, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinde dört kazanımda yer verilmiştir. Hukuk ve adalet konusuna; adalet ve eşitlik bağlamında, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersinde iki kazanımda yer verildiği görülmüştür. Hayat bilgisi dersinde iki kazanımda sınıf içi karar alma süreçlerine katılım, sosyal bilgiler dersinde bir kazanımda temel hak olarak katılım özgürlüğü konuları ele alınmıştır. Ayrıca, sadece sosyal bilgiler dersi öğretim programında temel beceriler başlığı altında, kültürel farkındalık ve ifade becerisinde seçme hakkıyla ilgili “...Bu, özellikle oy kullanma yoluyla bölgeselden ulusala ve oradan dünyaya kadar tüm karar vericilik alanını kapsayan toplumsal ya da yakın çevre faaliyetlerine de çözümsel yenilikçi yaklaşımı ve yapıcı katılımı içerir (MEB, 2017, s.8)” şeklinde bir cümle yer almaktadır. Bu başlık altındaki açıklamada da siyasal katılım hakkı olarak sadece seçme hakkının görüldüğü, seçilme ve siyasi faaliyette bulunma haklarından bahsedilmediği görülmektedir. Dijital vatandaşlık becerilerine, sadece bilişim teknolojileri dersinin kazanımlarında ve sosyal bilgiler dersinin uygulamada dikkat edilecek hususlar başlığı altında yer verildiği görülmüştür.

İnsan hakları alt başlıklarından bir diğeri olan çokkültürlülük konusunun, sınıf düzeyi ve dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.15’te yer verilmiştir.

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi ilk ve ortaokul öğretim programlarında çokkültürlülük konusuna en çok görsel sanatlar, beden eğitimi ve spor ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri, en az ise matematik dersi öğretim programında yer verilmiştir.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna tüm sınıf düzeylerinde, ancak en çok 4. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam on üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (8, 21 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir.

Tablo 4.15. *Çokkültürlülük konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Görsel sanatlar	13
Beden eğitimi ve spor	13
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	13
Müzik	9
Sosyal bilgiler	9
Din kültürü ve ahlak bilgisi	9
İngilizce	9
Hayat bilgisi	4
Oyun ve fiziki etkinlikler	4
Matematik	2

İlgili kazanımlarda; sanatın bir milleti, toplumu veya medeniyeti oluşturan yerel ve evrensel değerler içeren kültür ürünleri olduğu, farklı kültürlerle ait motifler ve mimari elemanlar, sanat eserleri ile geleneksel sanatların farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığı, farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıklar, sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisi ve sanatın evrensel bir dil olma özelliği gibi konulara yer verilmiştir (örn: G.4.2.3. Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna tüm sınıf düzeylerinde, en çok 6 ve 8. sınıflarda olmak üzere toplam on üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (6, 8 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; yakın çevre ve çeşitli yörelere ait halk danslarının hikâyeleri, özellikleri, müzikleri ve kıyafetleri, bu danslara özgü hareket becerileri, diğer kültürlerle ait geleneksel oyunlar ve halk dansları, olimpiyat oyunlarının önemi, oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlılık gibi hem Türk kültürü içinde hem de evrensel olarak çokkültürlülük konularına değinilmiştir (örn: BE.7.2.3.3. Farklı yörelere ait halk danslarını araştırır).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna on üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin altı genel amacıyla (1, 3, 4, 6, 8, 9 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; insanın doğuştan gelen temel hakları, hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisi ve insanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğu; farklılıklara saygı ve birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımaları gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca, uygulamada dikkat edilecek hususlar bölümünde, birlikte yaşama kültürünün vatan, millet, bayrak ve devlet birliği ile gerçekleşeceğinin vurgulanması istenmiştir (örn: Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir).

Müzik dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna 5. sınıf haricinde tüm sınıf düzeylerinde toplam dokuz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (4, 14 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; uluslararası müzikler hakkında duygu ve düşüncelerini ifade etme ve bu müzikleri türlerine göre ayırt etme gibi evrensel konuların yanı sıra Türk kültürüne özgü farklı halk danslarını müzikleri ile tanıma, geleneksel müzik kültürünü yansıtan örneklerden farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik kültürünü geliştirme gibi konulara yer verilmiştir (örn: Mü.7.D.2. Dünya müziklerini tanır).

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna en çok 4 ve 7. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam dokuz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (16, 17 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; göç gibi küresel sorunlar, farklı kültürlere saygı, farklı cinsiyet ve gruplara karşı ön yargıları sorgulama, hoşgörü ve pozitif ayrımcılık konuları ele alınmış ancak, farklı kültür, cinsiyet ve gruplardan ne kastedildiği açık bir şekilde belirtilmemiştir (örn: SB.7.7.3. Çeşitli kültürlere yönelik sahip olduğu kalıp yargıları sorgular).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna 5. sınıf haricinde tüm sınıf düzeylerinde ve en çok 8. sınıfta olmak üzere toplam dokuz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin beş genel amacıyla (14, 15, 26, 27, 28 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; kadınlara ve çocuklara yönelik olumsuz tutum ve davranışlar, din anlayışındaki farklılıkların zenginlik olduğu ve dinde zorlama olmayacağı, evrenselliğin ve evrensel değerlerin anlamı, dinin evrensel bir olgu olduğu ve günümüzde yaşayan dinlerin temel özellikleri, farklı din ve inançlara hoşgörülü olunması gerektiği gibi konulara yer verilmiştir (örn: 8.6.5. Dinlerin ve İslam'ın evrensel öğütlerine örnekler vererek bunların insanlık için önemini fark eder).

İngilizce dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna 4, 5 ve 8. sınıf düzeylerinde ve en çok 8. sınıfta olmak üzere toplam dokuz kazanımda yer verilmiştir. İngilizce dersinde çokkültürlülükle ilgili üç temada yer alan kazanımlarda; farklı millet ve milliyetler, dünyada kutlanan festivaller, Türkiye'den ve dünyadan farklı turizm noktaları gibi konular ele alınmıştır (örn: E5.10.L1. Students will be able to understand simple texts about festivals around the world).

Hayat Bilgisi dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna her sınıf düzeyinde ve en çok 2. sınıfta olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (3 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Çokkültürlülükle ilgili kazanımlarda; göç etmiş kişilerden hareketle farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark ederek onlara saygı duyma ve onlarla ilgili sosyal sorumluluk projelerine katılma ve bireysel farklılıklara saygı duyma konuları ele alınmıştır. Farklı kültürlerle saygı, sadece göç kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Bireysel farklılıklara saygı kavramına ise, hangi bireysel farklılıklar olduğu konusunda açıklama yapılmadan yer verilmiştir (örn: HB.1.5.4.Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder).

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna, 1. sınıf haricinde tüm sınıf düzeylerinde ve en çok 4. sınıfta olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiştir. Çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar dersin iki genel amacı (6, 8 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Türk kültürüne ve diğer kültürlerle ait halk danslarını ve çocuk oyunlarını oynama ve bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterme konuları ele alınmıştır. Bireysel farklılıklara saygı duymanın hangi bireysel farklılıklarla ilgili olduğu açıklanmamıştır (örn: O.2.2.2.8. Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara karşı duyarlılık gösterir).

Matematik dersi öğretim programında çokkültürlülük konusuna, sadece 2 ve 3. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (13 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturmada öğrencilerin farklı medeniyetlere ait sanat eserlerindeki süslemeleri fark etmelerinin sağlanması; yirmiye kadar olan Romen rakamlarını okuyup yazmada ise Romen rakamları yanında eski uygarlıkların kullandıkları sayı sembollerinin de öğretilmesi hedeflenmiştir (örn: M.8.3.2.3. Çokgenlerin öteleme ve yansımalar sonucunda ortaya çıkan görüntüsünü oluşturur. Geleneksel sanatlarımızdan örnekler de dikkate alınır).

Türkçe, Fen bilimleri, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği ile bilişim teknolojileri ve yazılım derslerinin öğretim programlarının genel amaçlarında ve kazanımlarında çokkültürlülükle ilgili herhangi bir konuya yer verilmediği görülmüştür.

İnsan hakları alt başlıklarından biri olan cinsel saldırı konusunun, sınıf düzeyi ve dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Cinsel saldırı konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Din kültürü ve ahlak bilgisi	5
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	1

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi cinsel saldırı konusunda kazanımın yer aldığı dersler din kültürü ve ahlak bilgisi ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programları olmuştur.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında cinsel saldırı konusuna doğrudan yer verilmemiş ancak İslamiyet’in sakınılmasını istediği davranışlara 6. sınıf ahlak öğrenme alanında beş kazanımda yer verilmiştir. Bu kazanımlar işlenirken tacizin de ahlaki olmayan tutum ve davranışlardan biri olarak vurgulanması gerektiğine açıklamalar kısmında yer verilmiştir. İlgili kazanımlar dersin dört genel amacıyla (9, 13, 18, 19 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. (örn: DKAB.6.5.2. İslamiyetin sakınmamızı istediği bazı kötü davranışların bireysel ve toplumsal zararlarını irdeler)

İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersinin öğretim programında cinsel saldırı konusuna bir kazanımda yer verilmiştir. Bu kazanım, öğretim programının dört (1, 2, 3 ve 5 numaralı genel amaçlar) genel amacıyla ilişkilendirilebilir. İlgili kazanımda, insanın temel hakları olan; can, beden ve mal dokunulmazlığı, düşünce, inanç ve ifade özgürlüğü, yaşama, çalışma, sağlık, eğitim, oyun, dinlenme gibi haklara yer verilmiştir. Beden dokunulmazlığı, cinsel saldırı konusuyla ilişkili olup bu konuyla ilgili ne kadar açıklama yapılması gerektiği açıkça belirtilmemiştir (örn: Y.4.1.3. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir. Can, beden ve mal dokunulmazlığı, vb).

İnsan hakları alt başlıklarından bir diğeri olan terör ve şiddet konusunun, sınıf düzeyi ve dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.17’de yer verilmiştir.

Tablo 4.17. *Terör ve şiddet konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	4
Sosyal bilgiler	1

Tablo 4.17’de görüldüğü gibi terör ve şiddet konusuna sadece sosyal bilgiler ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinde yer verilmiştir.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında terör ve şiddet konusuna dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (6,

9 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımlar doğrudan konuyla alakalı olmayıp, anlaşmazlık ve çatışma durumlarında nasıl uzlaş sağlanması gerektiği üzerine odaklanmıştır. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenleri, uzlaş gerektiren ve gerektirmeyen durumlar, uzlaş yolları ve uzlaş durumlarının sonuçları gibi konulara yer verilmiş ancak anlaşmazlıkların neyle veya kimle ilgili olabileceği gibi konular üzerinde durulmadığından doğrudan terör veya şiddet konularına değinilmemiştir (örn: Y.4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaş durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında terör ve şiddet konusuna bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin iki genel amacıyla (14, 17 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda öğrencilerin; küresel ısınma, doğal afetler, açlık, terör ve göç gibi küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirmeleri beklenmektedir (örn: SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir).

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersinin kazanımlarında terör ve şiddet konusuna yer verilmemiştir. Ancak dersin öğretim programının 9, 11 ve 12 numaralı genel amaçlarının terör ve şiddet konusuyla ilişkili olduğu görülmüştür.

Terör ve şiddet konusuna, yukarıda ele alınanların dışındaki derslerin öğretim programlarının ne genel amaçlarında ne de kazanımlarında yer verilmiştir.

Öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcilerinin insan hakları ile ilgili tartışmalı konular dışında dile getirdiği bir diğer tartışmalı konu da fen ve teknoloji ile ilgili konular olmuştur. Tablo 4.18’de fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulara ve kazanım sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.18 incelendiğinde, fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan kürtaj, ötenazi, evrim teorisi ve cinsellik konularına, ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer verilmediği görülmektedir. Fen ve teknoloji ile ilgili konulardan en çok kazanıma sahip olanlar; bilim/bilimsellik, çevre duyarlılığı ve internet ve teknolojiye bağlı sorunlar ve enerji kaynakları konuları olmuştur. Küresel ısınma ve iklim değişikliği, biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ile organ bağışı konularının ise yok denecek kadar az sayıda kazanımda yer aldığı görülmektedir. Bir sonraki bölümde fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konular ve bu konuların hangi derslerin hangi kazanımlarında yer aldığı ayrıntılı olarak incelenecektir.

Tablo 4.18. *Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konular ve kazanım sayıları*

Fen ve teknoloji	Kazanım sayısı
Bilim/bilimsellik	118
Çevre duyarlılığı	72
İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar	54
Enerji kaynakları	26
Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği	19
Hastalıklar ve ilaç/aşılar	13
Küresel ısınma ve iklim değişikliği	4
Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri	3
Organ bağışı	1
Kürtaj	-
Ötenazi	-
Evrin teorisi	-
Cinsellik	-

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan bilim/bilimsellik konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.19’da yer verilmiştir. Tablo 4.19’da görüldüğü gibi bilim/bilimsellik konusu ile ilgili kazanımlar, en çok teknoloji ve tasarım, en az beden eğitimi ve spor ile görsel sanatlar derslerinde yer almıştır.

Tablo 4.19. *Bilim/bilimsellik konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Teknoloji ve tasarım	49
Fen bilimleri	20
Matematik	19
İngilizce	9
Sosyal bilgiler	8
Din kültürü ve ahlak Bilgisi	6
Bilişim teknolojileri ve yazılım	3
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	2
Beden eğitimi ve spor	1
Görsel sanatlar	1

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında bilim/bilimsellik konusuyla ilgili, her iki sınıf düzeyinde olmak üzere toplam kırk dokuz kazanım yer almaktadır ve ilgili kazanımlar dersin beş genel amacıyla (3, 4, 10, 18, 19 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Fen bilimleri dersi öğretim programındaki uygulamalı bilim/fen ve mühendislik uygulamaları bölümüne benzer şekilde teknoloji ve tasarım dersinde de tasarım ve teknolojik çözüm başlığı altında bir ürün tasarımında baştan sona kadar takip edilmesi gereken bilimsel süreçlere ilişkin on iki kazanıma yer verilmiştir. Bunların dışında kalan yirmi yedi kazanımda; engelli bireylerle ilgili tasarımlar, ergonomik tasarımlar, doğal kaynaklar yoluyla enerji elde edebilen ürün tasarımları, grafik tasarımları, ulaşım aracı tasarımları, biyotaklit yoluyla yapılan tasarımlar gibi ürün

tasarımı süreçlerinde takip edilmesi gereken bilimsel araştırma basamaklarına yer verilmiştir (örn: TT. 7. B. 1. 2. Günlük hayatta karşılaşılan bir sorun veya ihtiyacı tasarım problemi şeklinde ifade eder).

Fen bilimleri dersi öğretim programında bilim/bilimsellik konusuyla ilgili, tüm sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam yirmi kazanım yer almaktadır. Bilim/bilimsellik ile ilgili kazanımlar dersin beş genel amacı (1, 2, 4, 6, 9, 10 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. 4-8. sınıf seviyelerinin tümünde, uygulamalı bilim/fen ve mühendislik uygulamaları başlığı altında, bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak bir ürün ortaya çıkarmaya yönelik üçer kazanım bulunmaktadır. 4 ve 6. sınıf seviyelerinde, bu bölümdeki kazanımlar haricinde bilim/bilimsellik konusunu doğrudan ele alan kazanım bulunmamaktadır. 5. sınıf seviyesinde de bir kazanımda, elektrik devresindeki sembollerden yola çıkarak ortak bilimsel dil konusuna değinilmiştir. 7. sınıf seviyesinde uygulamalı bilime ilişkin kazanımlar haricinde, gökbilimin gelişiminde teleskobun önemi, batılı ve Türk astronomların katkıları; hücrenin yapısı ve atom konusunda bilimsel bilgilerin kesin olmayıp değişebileceği ve gelişebileceği, yine atom konusunda bilimsel bilgi türlerinden teori gibi konulara yer verilmiştir. 8. Sınıf seviyesinde uygulamalı bilime ilişkin kazanımlar haricinde bir kazanımda, Pascal prensibinden yola çıkarak bilimsel bilgi türü olan prensiplere değinilmiştir. Özetle, fen bilimleri dersi öğretim programında, uygulamalı bilim/fen ve mühendislik uygulamalarına ilişkin kazanımlar dışında, doğrudan bilim/bilimsellik konusunu ele alan beş kazanıma yer verildiği görülmüştür (örn: F.7.4.1.2. Geçmişten günümüze atom kavramı ile ilgili düşüncelerin nasıl değiştiğini sorgular. Bilimsel bilginin zamanla değişebileceğine vurgu yapılır).

Matematik dersi öğretim programında, bilim/bilimsellik konusuna 1. sınıf haricinde tüm sınıf düzeylerinde toplam on dokuz kazanımda yer verilmiştir. Bilim/bilimsellik konusuyla ilgili kazanımlar, programı hazırlayan alan uzmanları tarafından, öğretim programında değerler eğitiminde bilimsellik başlığı altında belirtilmiştir. Bu doğrultuda, alan uzmanları tarafından bilimsellik içerdiği düşünülen bu kazanımlar olduğu gibi kabul edilmiştir. Matematik dersi öğretim programında bilim/bilimsellik ile ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (11 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturma, veri toplama, sınıflama, çetele ve sıklık tablosu oluşturma, şekil ve nesne grafiklerini, basit tabloları okuma, yorumlama ve elde ettiği veriyi düzenleme, bir

veri grafiğine ilişkin daire grafiği oluşturma ve yorumlama, sayı örüntüleri ve orantı sabiti gibi konular ele alınmaktadır (örn: M.5.3.1.1. Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur).

İngilizce dersi öğretim programında bilim/bilimsellik konusuna 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam dokuz kazanımda yer verilmiştir. İlgili kazanımlarda; popüler bilim, gerçekler ve genel bilimsel gerçeklerle ilgili anahtar kavramlar, ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma ve bilimsel başarılar hakkında okuma, yazma ve konuşma etkinliklerine yer verilmiştir (örn: E7.10.L1. Students will be able to identify the discussion topic about popular science in simple oral texts).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında, bilim/bilimsellik konusuna 4. sınıf haricinde tüm düzeylerde toplam sekiz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (11, 12, 13 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; sosyal bilimlere oluşturan disiplinler, sosyal bilimlerdeki çalışmalar ve sosyal bilimlerin toplum hayatına etkileri ele alınmıştır. Cumhuriyet'ten günümüze bilim insanları ve bilimsel gelişmeler; bilimsel araştırma basamakları; Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkıları, 15-20. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisi ve özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı gibi konulara da yer verilmiştir (örn: SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında bilim/bilimsellik konusuna 6 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam altı kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (10, 11 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Türklerin İslam medeniyetine ve bilime hizmetleri, Allah'ın her şeyi bir ölçüye göre yarattığı; evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalar, Kur'an'ın akıllı kullanmayı ve doğru bilgiyi teşvik ettiği; dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemi gibi din, akıl ve bilim ilişkisine yönelik konulara yer verilmiştir (örn: DKAB.8.1.3. Evrendeki fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasaları fark eder).

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programında sadece 5. sınıf düzeyinde toplam üç kazanımda bilim/bilimsellik konusuna yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (4 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Bu genel amaçla ilgili kazanım, geçmişten günümüze bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişimi fark etme ve bilişim teknolojilerinin gelişimine katkı sağlayan bilim insanlarını

tanıma ile ilgilidir. Bilgilerin bilimsel açıdan güvenilir kaynaklardan alınması gerektiği ve bilimsel olarak etik olmayan aşırma ve uydurma gibi durumlar da bilim/bilimsellik ile ilgili diğer konulardır. Ancak, bu kazanımlarla ilişkili bir genel amaç bulunamamıştır (örn: BT. 5.3.2.5. Ulaştığı bilgiyi kaynak göstererek düzenler).

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında bilim/bilimsellik konusunda iki kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlarla ilişkili bir genel amaç bulunamamıştır. Ancak Atatürk ilke ve inkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yeri ile ilgili amaç (6 numaralı genel amaç) bu konuyla uzaktan ilişkili olabilir. İlgili kazanımlarda, inkılâplar konusunda Atatürk'ün bilimsel gelişmeye verdiği önem ve Cumhuriyet'in sağladığı kazanımlar konusunda da Atatürk'ün akılcılığı ve bilimselliği ele alınmıştır (örn: İTA.8.4.4. Eğitim ve kültür alanında yapılan inkılâpları ve gelişmeleri kavrar. 1933 Üniversite Reformu'ndan hareketle Atatürk'ün bilimsel gelişme ve kalkınmaya verdiği önem vurgulanır).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, sadece 7. sınıf düzeyinde bir kazanımda bilim/bilimsellik konusu ele alınmıştır. Ancak bu kazanımla ilgili bir genel amaç bulunamamıştır. İlgili kazanımda; fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili bilgi kaynaklarının doğruluğu ve bilimselliği konusuna vurgu yapılmıştır (örn: BE.7.2.2.5. Fiziksel etkinlikler ve sporla ilgili güvenilir bilgi kaynaklarını kullanır. Sporla ilgili çeşitli bilgi kaynakları ve bunların doğruluğu, değerlere uygunluğu, güncelliği, bilimselliği vb. konular ele alınır).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında sadece 8. sınıf düzeyinde bir kazanımda bilim/bilimsellik konusu ele alınmıştır. Ancak bu kazanımla ilgili bir genel amaç bulunamamıştır. Güncel olayları görsel sanat çalışmasına yansıtma ile ilgili bir kazanımda bilimsel gelişmeler konusundan yararlanılabileceği ifade edilmiştir (örn: G.8.1.5. Güncel olayları görsel sanat çalışmasına yansıtır. Ekonomi, doğal afetler, bilimsel gelişmeler, teknolojik gelişmeler vb. konulardan yararlanılabilir).

Hayat bilgisi dersi öğretim programının genel amaçlarında, temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanma ile ilgili bir amaç (11 numaralı genel amaç) bulunmakla birlikte bu amaca yönelik bir kazanıma rastlanmamıştır.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, trafik güvenliği ve Türkçe dersleri öğretim programlarının ne genel amaçlarında ne de kazanımlarında bilim/bilimsellik konusuna yer verilmiştir.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan bir diğeri olan çevre duyarlılığı konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.20’de yer verilmiştir.

Tablo 4.20. *Çevre duyarlılığı konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Fen bilimleri	28
İngilizce	17
Hayat bilgisi	13
Sosyal bilgiler	4
Görsel sanatlar	3
Din kültürü ve ahlak Bilgisi	2
Oyun ve fiziki etkinlikler	2
Teknoloji ve tasarım	1
Türkçe	1
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	1

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi çevre duyarlılığı konusunda en çok kazanımın yer aldığı ders fen bilimleri; en az kazanımın yer aldığı dersler ise teknoloji ve tasarım, Türkçe, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri olmuştur.

Fen bilimleri dersi öğretim programında, en çok 8. sınıf düzeyinde olmak üzere tüm sınıf düzeylerinde, toplam yirmi sekiz kazanımda çevre duyarlılığı konusuna yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (3, 7, 10 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Çevre duyarlılığı ile ilgili kazanımlar; insan ve çevre arasındaki etkileşim, yaşadığı çevrenin temizliğinde ve korunmasında görev alma, pil atıklarının çevreye vereceği zararlar ve bu konuda yapılması gerekenler, ışık ve ses kirliliğinin doğal hayata olumsuz etkileri ve bunu azaltmaya yönelik çözümler, biyoçeşitliliğin doğal yaşam için önemi ve biyoçeşitliliği tehdit eden faktörler, çevre kirliliğinin insan sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri, geri dönüşüm ve atık kontrolü, asit yağmurlarının oluşum sebepleri ve sonuçları ve son olarak kaynakların tasarruflu kullanılması ile ilgili konulardır. Hayvanlarla ilgili, sadece biyoçeşitlilikle ilgili bir kazanımda nesli tükenen veya tükenmekte olan hayvanlara değinilmiştir (örn: F.5.6.2.2. Yakın çevresindeki veya ülkemizdeki bir çevre sorununun çözümüne ilişkin öneriler sunar).

Çevre duyarlılığı ile ilgili en çok kazanımın yer aldığı ikinci öğretim programı İngilizce dersi öğretim programı olmuştur. İngilizce dersi öğretim programında 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam on yedi kazanımda bu konuya yer verilmiştir. İlgili kazanımlarda; çevreyi korumak için yapılması ve yapılmaması gerekenler ile doğal kaynakların yok edilmesi ve buna bağlı olarak gelişen doğal afetlere ilişkin kelime ve dil bilgisi konularına yer verilmiştir. 7. sınıf 4. ünite de vahşi hayvanlar

konusunda uygulamaya ilişkin önerilerde nesli tükenmekte olan hayvanlara değinilmiş ancak kazanımlarda yer almadığı için bu ünite, inceleme dışında tutulmuştur. İngilizce dersi 6 ve 7. sınıf öğretim programında, çevre ve hayvanlar ile ilgili kazanımlara bir arada yer verilmiştir. 8. sınıfta ise çevre duyarlılığı ve doğal afetler ilişkisi üzerine yoğunlaşmıştır (örn: E7.9.W1. Students will be able to write short, simple messages about environment).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında çevre duyarlılığı ile ilgili her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam on üç kazanım yer almaktadır. Çevre duyarlılığı ile ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (3, 9, 13 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, kaynakların tasarruflu kullanımı, doğaya ve çevreye karşı duyarlılık, geri dönüşüm, bitki ve hayvan beslemenin önemi, doğal unsurların yaşam üzerindeki etkileri ve insanın doğal yaşam üzerindeki olumsuz etkileri, doğal afetler ve bunları önlemeye yönelik tedbirler gibi konular ele alınmıştır (örn: HB.3.6.4. İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında 7. sınıf düzeyi haricinde her sınıf düzeyinde, çevre duyarlılığı ile ilgili toplam dört kazanım yer almaktadır. Dersin öğretim programında çevre duyarlılığı ile ilgili kazanımlar dersin dört genel amacıyla (5, 6, 16, 17 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkileri, yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenleri, kaynakları bilinçli kullanarak tasarrufta bulunma ve teknolojinin doğaya zararları gibi konular yer almaktadır (örn: SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında 2, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde birer kazanım olmak üzere, çevre duyarlılığı ile ilgili toplam üç kazanım yer almaktadır. Çevre duyarlılığı ile ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (7, 13, 21 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; doğal afetler ve çevre duyarlılığı gibi güncel sorunlardan yola çıkarak görsel sanat çalışmaları oluşturma ve geri dönüşüm konusunda atık malzemeleri kullanarak çalışmalar yapma gibi konular ele alınmıştır (örn: G.7.1.7. Atık malzemeleri kullanarak üç boyutlu çalışma yapar. Geri dönüşüm konusuna vurgu yapılarak duyarlılık ve sorumluluk değerleri üzerinde durulur).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında 4 ve 8. düzeyinde birer kazanım olmak üzere, çevre duyarlılığı ile ilgili toplam iki kazanım yer almaktadır. Çevre duyarlılığı ile ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (17, 18 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, çevreyi temiz tutma ve koruma ile doğayı ve hayvanları koruma konusunda Hz. Muhammed'in davranışları gibi konulara yer verilmiştir (örn: 8.3.5. Hz. Muhammed'in doğa ve hayvan sevgisiyle ilgili davranışlarına örnekler vererek doğayı ve hayvanları koruma konusunda duyarlı olur).

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında 2 ve 4. sınıf düzeylerinde birer kazanım olmak üzere, çevre duyarlılığı ile ilgili toplam iki kazanım yer almaktadır. Çevre duyarlılığı ile ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (8 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; doğada oyun ve fiziki etkinliklere katılırken çevreye duyarlılık gösterme konusu üzerinde durulmuştur (örn: BE.6.1.1.4. Doğada yapılan etkinliklerle ilgili becerileri sergiler. Etkinliklerde doğaya duyarlılık ve doğa sevgisi değerleri üzerinde durulur).

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında çevre duyarlılığı ile ilgili sadece 7. sınıf düzeyinde olmak üzere bir kazanım yer almaktadır ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (7 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda; kullanımı tamamlanmış ürünlerin geri dönüşümü ele alınmaktadır (örn: TT.7.A.2.5. Sanat/tasarım elemanlarını ve tasarım ilkelerini kullanarak bir tasarım oluşturur. Geri dönüşüm konusuna vurgu yapılarak atık malzemelerden ürün oluşturulmasına ve duyarlılık değerine yer verilir).

Türkçe dersi öğretim programında çevre duyarlılığı ile ilgili 2. sınıf düzeyinde bir kazanım yer almaktadır ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda; şekil, sembol ve işaretlerin anlamları kapsamında geri dönüşüm işaretlerine değinilmektedir (örn: T.2.3.19. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. Geri dönüşüm işaretleri üzerinde durulur).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında çevre duyarlılığı ile ilgili bir kazanım yer almaktadır ve bu kazanım dersin üç genel amacıyla (1, 6, 9 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda; öğrencinin kendine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumlulukları konusu ele alınmıştır (örn: Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar. İnsanın kendine, ailesine, arkadaşlarına,

diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilmelidir).

Matematik, müzik, beden eğitimi ve spor, trafik güvenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük derslerinin öğretim programlarında çevre duyarlılığı konusuna yer verilmediği görülmüştür.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan bir diğeri olan internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21. *İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Bilişim teknolojileri ve yazılım	30
Müzik	9
Sosyal bilgiler	6
Hayat bilgisi	3
Türkçe	3
Fen bilimleri	2
Teknoloji ve tasarım	1

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunda en çok kazanım bilişim teknolojileri ve yazılım dersine, en az kazanım ise teknoloji ve tasarım dersine aittir.

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programında internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusuna her iki sınıf düzeyinde toplam otuz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (1, 2 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; farklı bilişim teknolojilerinin olumlu ve olumsuz yönleri, beden ve ruh sağlığı üzerindeki etkileri; etik ve bilişim etiği ile ilgili temel ilkeler ve yaptırımlar, çevrimiçi ortamda başkalarının haklarına saygı konularına yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, dijital kimliklerin güvenirliliği, dijital paylaşımların kalıcılığı, internette ulaşılan bilginin doğruluğu ve kaynak gösterme konusunda etik ilkeler, telif hakkı, bilgi kirliliği, siber zorbalık, bilişim teknolojilerinin sosyal ve kültürel hayata etkileri ve bilişim suçları, ele alınan diğer konular olmuştur (örn: BT.6.2.1.3. Siber zorbalık kavramını açıklayarak korunma amacıyla alınabilecek önlemleri tartışır).

Müzik dersi öğretim programında internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusuna ilk 3 sınıf düzeyi haricinde toplam dokuz kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar

dersin bir genel amacıyla (8 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda her sınıf düzeyinde, öğrencilerin hem müzikle ilgili araştırma ve çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmaları hem de bir müzik arşivi oluşturmaları konusunda siber güvenliğe ve etik kurallara dikkat edilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (örn: Mü.5.D.2. Bireysel müzik arşivini oluşturur. İnternet ortamında müzik dinlerken siber güvenliğe ve etik kurallara dikkat edilmesi gerekliliği hatırlatılır).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusuna her sınıf düzeyinde toplam altı kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (11 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; teknolojik ürünlerin bireyin kendisine, başkalarına ve doğaya zararları, sanal ortamda ulaşılan bilgilerin doğruluk ve güvenilirliği, sanal ortamı güvenli kullanma, teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkileri, medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolü ve bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkileri gibi konular üzerinde durulmuştur (örn: SB.6.7.4. Uluslararası popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkisini sorgular. Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında, internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusuna 3. sınıf düzeyi haricinde, toplam altı kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (14 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; kitle iletişim araçlarını kullanırken beden ve ruh sağlığını koruma; bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, oyun konsolu ve elektrikli ev aletleri gibi teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanma gibi konular ele alınmıştır (HB.1.3.7. Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir).

Türkçe dersi öğretim programında, internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusuna 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (7 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; internet, blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusuna değinilmiştir. Türkçe dersi öğretim programında, internet ve teknolojinin dil yozlaşması üzerindeki etkisinin ele alınması beklenirken böyle bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür (örn: T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının

güvenilirliğini sorgular. Blog ve şahsi İnternet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır).

Fen bilimleri dersi öğretim programında internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusuna 4 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam iki kazanımda yer verilmiştir. Öğretim programında, internet ve teknolojinin bilimsel gelişmelerdeki yerinden bahseden birçok kazanım yer almaktadır ancak internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunun sadece teknoloji boyutuyla ilgili iki kazanıma yer verildiği görülmüştür. Öğretim programında internet ve teknolojiyle ilgili herhangi bir genel amaç olmadığından dolayı bu kazanımlar bir genel amaçla ilişkilendirilememiştir. İlgili kazanımlarda; şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkileri ile biyoteknolojik uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönleri konularına değinilmiştir (örn: F.4.5.4.2. Şiddetli sese sahip teknolojik araçların olumlu ve olumsuz etkilerini araştırır).

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında, internet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunda 7. sınıf düzeyinde bir kazanım yer almaktadır. İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar ile ilgili kazanımlar dersin on genel amacıyla (1, 3, 6, 7, 8, 13, 14, 15, 17, 18 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Ancak bu genel amaçlar incelendiğinde teknolojinin sadece sorunlara çözüm üretme özelliğine odaklanıldığı, aynı zamanda bazı sorunların kaynağı da olabileceğinin göz ardı edildiği görülmüştür. Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programının sadece bir kazanımında, teknoloji ve tasarım ikilisinin hayatın günlük akışına yaptığı olumlu ve olumsuz etkilerin birlikte ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (örn: TT. 7. A. 1. 4. Teknoloji ve tasarım ürünlerine günlük hayattan örnekler verir. Teknoloji ve tasarım ikilisinin hayatın günlük akışına yaptığı pozitif katkıların yanında negatif etkilerinin de var olduğu vurgulanır).

İngilizce dersi öğretim programında, internet konusunda beş kazanım yer almaktadır. İlgili kazanımlarda, internetle ilgili temel kavramlar ve internet alışkanlıkları üzerine odaklanıldığından; internet ve teknolojiye bağlı sorunlara değinilmediğinden dolayı bu kazanımlar kapsam dışı tutulmuştur.

Matematik dersi öğretim programının genel amaçlarında internet ve teknoloji kavramlarına yer verilmemiş ancak o sekiz kazanımda matematik dersiyle uyumlu bilgi ve iletişim teknolojileri ile yapılacak etkileşimli çalışmalardan bahsedilmiştir. Bununla birlikte, internet ve teknolojiye ilişkin sorunlara değinilmediğinden dolayı bu kazanımlar kapsam dışı tutulmuştur.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında, görsel sanatlar ve teknoloji ilişkisine değinen dört kazanım bulunmaktadır. Ancak, teknolojiye bağlı sorunlar boyutuna değinilmediğinden dolayı bu kazanımlar kapsam dışı tutulmuştur.

Oyun ve fiziki etkinlikler ile beden eğitimi ve spor derslerinin öğretim programının genel amaçlarında internet ve teknoloji kavramlarına yer verilmemiştir. Ancak, oyun ve fiziki etkinlikler dersinde bir kazanımda öğrencinin, aktif ve sağlıklı hayat bilinci geliştirmek için çeşitli teknolojileri kullanması üzerinde durulmuştur. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında da bir kazanımda teknolojik araçlar kullanılarak yapılan fiziksel etkinlik düzeyinin ve şiddetinin belirlenmesi konusu üzerinde durulmuştur. Ancak, her iki kazanımda da teknolojiye bağlı sorunlar boyutuna değinilmediğinden dolayı, bu kazanımlar kapsam dışı tutulmuştur.

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi, trafik güvenliği ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programlarının ne genel amaçlarında ne de kazanımlarında internet ve teknolojiye bağlı sorunlarla ilgili herhangi bir konuya yer verilmiştir.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan enerji kaynakları konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22. *Enerji kaynakları konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Fen bilimleri	12
Hayat bilgisi	6
Sosyal bilgiler	4
Teknoloji ve tasarım	3
İngilizce	1

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi enerji kaynakları konusunda en çok kazanım fen bilimleri, en az kazanım İngilizce dersi öğretim programında olmak üzere toplam 26 kazanım yer almaktadır.

Fen bilimleri dersi öğretim programında enerji kaynakları konusuna, 3 ve 5. sınıf düzeyleri haricinde ve en çok 8. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam on iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (2, 3 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; yaşam için gerekli olan elektrik ve su gibi kaynaklar ve bu kaynakların tasarruflu kullanımı; fosil yakıtlar gibi yenilenemez enerji kaynakları ve yenilenebilir enerji kaynaklarının önemi; farklı türdeki yakıtların ısı amaçlı kullanımının insan ve çevre üzerine etkileri; güneş enerjisinin günlük yaşam ve

teknolojideki yenilikçi uygulamaları; hidroelektrik, termik, rüzgâr, jeotermal ve nükleer santrallerin avantaj ve dezavantajları; elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının aile ve ülke ekonomisi bakımından önemi gibi konulara yer verilmiştir (örn: F.8.7.3.4. Güç santrallerinin avantaj ve dezavantajları konusunda fikirler üretir).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında enerji kaynakları konusuna her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam altı kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili tüm kazanımlarda; okulda ve evde kullanılan elektrik ve su gibi enerji kaynaklarının kullanımında tasarrufun önemi işlenmiştir. Enerji kaynakları konusunun başka bir boyutuna değinilmemiştir (HB.1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır. Elektrik, su ve kişisel temizlik malzemelerinin tasarruflu kullanımı üzerinde durulur).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında enerji kaynakları konusuna 4 ve 6. sınıf düzeyinde olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, kaynakların tasarruflu ve bilinçli kullanımı, ülke ekonomisindeki ve diğer ülkelerle ekonomik ilişkilerdeki yeri, yenilenebilir ve yenilenemeyen kaynakların önemi gibi konulara yer verilmiştir. (örn: SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır).

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında enerji kaynakları konusuna 7. sınıf düzeyinde üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin üç genel amacıyla (6, 8, 17 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; su, rüzgâr ve güneş gibi doğal kaynakları kullanarak temiz ve sürdürülebilir enerji elde etme teknolojileri ile ilgili bir ürün tasarlama üzerinde durulmaktadır (örn: TT.7.Ç.1.2. Doğal kaynaklar yoluyla enerji elde edilebilen bir ürün tasarlar).

İngilizce dersi öğretim programında enerji kaynakları konusuna ilişkin bir kazanım bulunmakta ve bu kazanımda enerji tasarrufu konusu ele alınmaktadır (örn: E6.9.L1. Students will be able to recognize appropriate attitudes to save energy and to protect the environment).

Beden eğitimi ve spor, bilişim teknolojileri ve yazılım, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, matematik, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, trafik güvenliği ve Türkçe dersleri öğretim programlarının ne genel amaçlarında ne de kazanımlarında enerji kaynakları konusuna yer verilmiştir.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.23'te yer verilmiştir.

Tablo 4.23. *Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Hayat bilgisi	7
Fen bilimleri	5
Oyun ve fiziki etkinlikler	3
Beden eğitimi ve spor	2
İngilizce	1
Matematik	1

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunda en çok kazanım hayat bilgisi dersine, en az kazanım ise matematik ve yabancı dil derslerine ait olmak üzere toplamda on dokuz kazanıma yer verilmiştir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunda her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam yedi kazanım yer almaktadır. Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği ile ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; yiyecek ve içecek satın alınırken ürünün rengi, şekli, kokusu, son kullanma tarihi ve içeriklerine dikkat etme; mevsimine özgü yiyeceklerle beslenme; vücudun gereksinimi olan besinleri yeterli miktarlarda, uygun zamanlarda ve dengeli bir şekilde tüketme; meyve ve sebzeleri tüketmeden önce yıkama ve sağlık için yararlı yiyecek ve içecekleri seçerek dengeli beslenme konularına dikkat çekilmiştir (örn: HB.1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri seçer).

Fen bilimleri dersi öğretim programında, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliğiyle ilgili 4 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam beş kazanım yer almaktadır. Kazanımlardan üçü öğrencilerde; sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirme genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımlar; ıslah, aşılama, gen aktarımı gibi biyoteknoloji ve genetik mühendisliğini ilgilendiren konuların insanlık için yararlı ve zararlı yönleri ile ilgilidir. Diğer kazanımlarda; sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin, temizliğinin ve doğallığının önemi, dondurulmuş besinler, paketlenmiş besinler ve son kullanma tarihi gibi konularla insan sağlığı ve dengeli beslenme ilişkisine yer verilmiştir. Ancak, bu kazanımlarla ilişkili bir genel amaç

bulunamamıştır (örn: F.4.2.1.3. Sağlıklı bir yaşam için besinlerin tazeliğinin ve doğallığının önemini, araştırma verilerine dayalı olarak tartışır).

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında sağlıklı beslenme ve gıda güvenliğiyle ilgili 1, 3 ve 4. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam üç kazanım yer almaktadır ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (4 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; oyun ve fiziki etkinlikler öncesinde, sırasında ve sonrasında beslenmenin nasıl olması gerektiği, beslenme ve obezite ilişkisi ve sağlıklı beslenme listesi hazırlama gibi konular üzerinde durulmuştur (O.1.2.2.4. Oyun ve fiziki etkinliklere katılırken dengeli ve düzenli beslenme alışkanlığı sergiler).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliğiyle ilgili 5 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam 2 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlarla ilgili bir genel amaç bulunamamıştır. İlgili kazanımlarda öğrencinin, fiziksel etkinliklerde ne zaman ve nasıl beslenmesi gerektiği, dengeli beslenme ve obezite konusuyla ilişkilendirilerek ele alınmıştır (örn: BE.5.2.2.4. Fiziksel etkinliklerde ne zaman ve nasıl beslenmesi gerektiğini açıklar. Fiziksel etkinliklerde dengeli beslenme ile obezite konusu ele alınır).

İngilizce dersi öğretim programında, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliğiyle ilgili 6. sınıf düzeyinde bir kazanım yer almaktadır. Bu kazanım öğrencinin, yiyecek içecek etiketlerini okuması ile ilgilidir (örn: E6.2.R2. Students will be able to understand the label of food products).

Matematik dersi öğretim programında, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliğiyle ilgili 1. sınıf düzeyinde bir kazanım yer almaktadır. Bu kazanımla ilgili bir genel amaç bulunamamıştır. İlgili kazanımda, basit tabloları okuma konusunda sağlıklı beslenme ve obezite gibi konulara değinilmesi gerektiği ifade edilmiştir (örn: M.1.4.1.1. En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okur. Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınarak sağlıklı beslenme gibi konulara da değinilir).

Türkçe, sosyal bilgiler, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinin genel amaç ve kazanımlarında sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusuna yer verilmediği görülmüştür.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan bir diğeri olan hastalıklar ve ilaç/aşılar konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4.24. *Hastalıklar ve ilaç/aşılar konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
İngilizce	5
Fen bilimleri	3
Hayat bilgisi	2
Matematik	1
Beden eğitimi ve spor	1
Oyun ve fiziki etkinlikler	1

Tablo 4.24’te görüldüğü gibi, hastalıklar ve ilaç/aşılar konusuna en çok İngilizce dersinde en az matematik, beden eğitimi ve spor, oyun ve fiziki etkinlikler derslerinde olmak üzere toplam on üç kazanımda yer verilmiştir.

İngilizce dersi öğretim programında; hastalıklar ve ilaç/aşılar konusuna 5. sınıf düzeyinde toplam beş kazanımda yer verilmiştir. İlgili kazanımlarda, grip, ateş, diş, baş, karın ağrısı gibi yaygın hastalıklara değinilmiş ve bu hastalıklarla ilgili okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinliklerine yer verilmiştir. Hastalıklarla ilgili önerilerde, antibiyotik kullanımı ve aşılar gibi konulara girilmemiştir (örn: E5.5.L1. Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made).

Fen bilimleri dersi öğretim programında hastalıklar ve ilaç/aşılar konusu 4 ve 6. sınıf düzeylerinde toplam üç kazanımda ele alınmıştır. Ancak, öğretim programının genel amaçlarında bu konuya yer verilmemiştir. İlgili kazanımlarda; obezite, göz kusurlarından miyopluk, hipermetropluk, astigmatlık ve şaşılığın tedavisi, Türkiye’de en sık rastlanan cücelik, devlik, şeker, guatr, duyu organı hastalıkları, kemik kırılmaları, romatizma, ishal, ülser, kanser, sarılık, anemi, zatürre, grip, böbrek taşı, böbrek yetmezliği gibi sistem hastalıkları için yapılması gerekenler ve bilinçsiz ilaç kullanımının zararlarına değinilmiştir (örn: Sistem hastalıklarından Türkiye’de en sık rastlanan hastalıklara değinilir. Bilinçsiz ilaç kullanımının zararları vurgulanır).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında, hastalıklar ve ilaç/aşılar konusuna 1 ve 3. sınıf düzeyleri olmak üzere toplam iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; sağlığın korunması için alınması gereken önlemlerle ilgili akılcı ilaç kullanımı ve beslenmeyle sağlık ilişkisi ile ilgili; obezite, diyabet, çölyak ve besin alerjisi gibi sağlık sorunlarına dikkat çekilmiştir (örn: HB.1.3.2. Sağlığını korumak için alması gereken önlemleri fark eder... Bulaşıcı hastalıklardan korunma yolları, akılcı ilaç kullanımı, vb. üzerinde durulur).

Matematik dersi öğretim programında hastalıklar ve ilaç/aşılar konusuna 1. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiştir. Öğretim programının genel amaçlarında, hastalıklar ve ilaç/aşılar konusu ele alınmamıştır. İlgili kazanımda, en çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okumada obezite konusuna da yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir (örn: M.1.4.1.1. En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okur... Obezite gibi konulara da değinilir).

Beden eğitimi ve spor, oyun ve fiziki etkinlikler dersleri öğretim programlarının genel amaçlarında, hastalıklar ve ilaç/aşılar konusu ele alınmamış ancak birer kazanımda bu konuya yer verilmiştir. İlgili kazanımlarda beslenme ve obezite ilişkisine yer verilmiştir (örn: BE.5.2.2.4. Fiziksel etkinliklerde ne zaman ve nasıl beslenmesi gerektiğini açıklar... Dengeli beslenme ile obezite konusu ele alınır).

Din kültürü ve ahlak bilgisi, bilişim teknolojileri ve yazılım, görsel sanatlar, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi, müzik, sosyal bilgiler, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği ve Türkçe derslerinin öğretim programlarının ne genel amaçlarında ne de kazanımlarında hastalıklar ve ilaç/aşılar konusu ele alınmıştır.

Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25. *Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Fen bilimleri	3
Sosyal bilgiler	1

Tablo 4.25'te görüldüğü gibi, küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna sadece fen bilimleri ve sosyal bilgiler derslerinde olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiştir.

Fen bilimleri dersi öğretim programında küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna 8. sınıf düzeyinde üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (2, 7 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; ozon tabakasının incelme nedenleri ve sonuçları, ozon tabakasının incelenmesine ve küresel ısınmayı önlemeye yönelik alternatif çözüm önerileri, dünya ülkelerinin aldıkları önlemler ve bireylerin bu konudaki görev ve sorumlulukları gibi konulara

değinilmiştir (örn: F.8.6.3.4. Ozon tabakasının incelmesine ve küresel ısınmayı önlemeye yönelik alternatif çözüm önerileri sunar).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna 7. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda, iklim değişikliği konusuna diğer küresel sorunlarla birlikte yer verildiği görülmüştür (örn: SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir. Küresel iklim değişimi, doğal afetler, vb. ele alınacaktır).

Fen ve teknoloji ile ilgili diğer tartışmalı konular olan biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ile organ bağış konularının dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.26’da yer verilmiştir.

Tablo 4.26. *Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ve organ bağış konularının dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Konu	Kazanım sayısı
Fen bilimleri	Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri	3
Fen bilimleri	Organ bağış	1

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi, biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri konusu, ilk ve ortaokul düzeyindeki öğretim programlarından sadece fen bilimleri dersi 8. sınıf öğretim programında üç kazanımda yer almaktadır. Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri ile ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; ıslah, aşılama, gen aktarımı, klonlama ve gen tedavisi gibi genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilgilendiren konular, bu uygulamalarla ilgili etik ikilemler, bu uygulamaların insanlık için yarar ve zararları ile ilgili konular ele alınmaktadır. Fen bilimleri dersi 7. sınıf öğretim programında üreme konusu iki üniteye ele alınmakla birlikte, üreme teknolojilerine değinilmemiştir (örn: F.8.2.5.2. Biyoteknolojik uygulamalar kapsamında oluşturulan ikilemlerle bu uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerini tartışır).

Tablo 4.26’da görüldüğü gibi organ bağış konusu da yine sadece fen bilimleri dersi öğretim programında ve sadece 6. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer almaktadır ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (10 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda, organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemi konusuna değinilmiştir (örn: F.6.6.3.2. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar).

Fen ve teknolojiyle ilgili ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer verilen bu konuların dışında öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcileri tarafından tartışmalı bulunan ya da öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen; evrim teorisi, cinsellik, kürtaj ve ötenazi konularına öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

Öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcilerinin fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konular dışında dile getirdiği diğer tartışmalı konular ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilgili konular olmuştur. Tablo 4.27’de ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilgili tartışmalı konulara ve kazanım sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.27. *Ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilişkili tartışmalı konular ve kazanım sayıları*

Ekonomi, medya, sanat, felsefe	Kazanım sayısı
Sanat	61
Ekonomi	47
Medya	20
Felsefe	4

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi; ilk ve ortaokul öğretim programlarında ekonomi, medya, sanat ve felsefe konusunda en çok kazanım sanat; en az kazanım felsefe konusunda olmuştur.

Sanat konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.28’de yer verilmiştir.

Tablo 4.28. *Sanat konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Görsel sanatlar	46
Müzik	7
Matematik	3
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	2
Sosyal bilgiler	1
Din kültürü ve ahlak bilgisi	1
Fen bilimleri	1

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, sanat konusunda en çok kazanımın yer aldığı öğretim programı görsel sanatlar dersi öğretim programı olmuş ve sanat konusu altmış beş kazanımda ele alınmıştır. Hayat bilgisi, yabancı dil, oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve spor, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programlarında sanat konusuna yer verilmediği görülmüştür.

Sanat konusu, görsel sanatlar dersinde her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam kırk altı kazanımda yer almaktadır. Sanat ile ilgili kazanımlar dersin beş genel amacıyla (2, 3, 8, 10, 22 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Sanat konusu, görsel sanatlar dersi öğretim programının kültürel miras ile sanat eleştirisi ve estetik öğrenme alanlarındaki kazanımlarla ilişkilendirilmiştir. Sanat konusunda; sanat, sanat eseri ve sanatçı kavramlarına odaklanıldığından, görsel iletişim ve biçimlendirme öğrenme alanındaki sanat çalışması, teknik, sanat elemanları ve tasarım ilkeleri gibi konular inceleme dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda ilgili kazanımlarda; sanat, sanatçı ve sanat eserinin anlamı, bunları etkileyen unsurlar, farklı dönemlere ve uygarlıklara ait sanat eserleri, görsel sanatların diğer sanatlarla ilişkisi ve görsel sanatlar alanındaki meslekler gibi konulara yer verildiği görülmüştür (örn: G.5.2.1. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar).

Müzik dersi öğretim programında sanat konusuna, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam yedi kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (10 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; sanat, sanatçı ve sanat eseri kavramları, Türk müzik sanatı ve sanatçıları, mahalli sanatçılar, müziğin diğer sanatlarla ilişkisi, müzik alanına ait ana ve yan meslekler gibi konulara yer verilmiştir (örn: Mü.8.D.3. Müziğin diğer sanatlarla ilişkisini kavrar).

Matematik dersi öğretim programında sanat konusu 2, 5 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam üç kazanımda ele alınmış ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (12 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; farklı medeniyetlere ait sanat eserlerindeki süslemeler, geleneksel sanatlarımızdan (çini, seramik, dokuma vb.) örnekler ile şekil örüntülerine tarihî ve kültürel eserlerimizden örnekler (mimari yapılar, halı süslemeleri, kilim vb.) gibi konulara yer verilmiştir (örn: M.2.2.1.2. Şekil modelleri kullanarak yapılar oluşturur, oluşturduğu yapıları çizer. c) Öğrencilerin farklı medeniyetlere ait sanat eserlerindeki süslemeleri fark etmeleri sağlanır).

T.C İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında sanat konusuna iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, Millî Mücadele Dönemi'nin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarının sanat ve edebiyat ürünlerine yansımaları ve Atatürk'ün güzel sanatlara verdiği önem üzerinde durulmuştur (örn: İTA.8.3.7. Millî Mücadele

Dönemi'nin siyasi, sosyal ve kültürel olaylarının sanat ve edebiyat ürünlerine yansımalarına kanıtlar gösterir)

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında sanat konusuna 7. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (4 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda; Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışından eser örneklerine yer verilmiştir (örn: SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında sanat konusuna 7. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (21 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda; musiki ve mimarideki dini motiflerden örneklere yer verilmiştir (örn: DKAB.7.6.3. Dil, örf, âdet, musiki ve mimarideki dinî motiflere örnekler verir)

Fen bilimleri dersi öğretim programında sanat konusuna 8. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiştir. Ancak bu kazanımla ilgili bir genel amaç bulunamamıştır (örn: F.8.6.3.4. Ozon tabakasının incelmeye ve küresel ısınmayı önlemeye yönelik alternatif çözüm önerileri sunar. Çevre sorunlarının dünyanın geleceğine nasıl bir etkisinin olabileceğine yönelik öngörülerini sanatsal yollarla ifade etmeleri istenir).

Türkçe dersi öğretim programında, dersin bir genel amacında (10 numaralı genel amaç) öğrencilerin; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması yer almaktadır. Ancak bu genel amaçla ilgili bir kazanıma rastlanmamıştır. Sanatla ilgili kazanımlarda sadece teşbih, teşhis, intak, tezat, mübalağa gibi edebi söz sanatları konusuna yer verilmiştir. Söz sanatları dışında; sanat, sanatçı ve sanat eseri kavramlarına yer verilmediği görülmüştür.

Ekonomi konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.29'da yer verilmiştir.

Tablo 4.29. *Ekonomi konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Sosyal bilgiler	24
Görsel sanatlar	7
Fen bilimleri	6
Teknoloji ve tasarım	3
Hayat bilgisi	2
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	2
Trafik güvenliği	2
Matematik	1

Tablo 4.29’da görüldüğü gibi, ekonomi konusunda en çok kazanımın yer aldığı öğretim programı sosyal bilgiler, en az kazanımın yer aldığı öğretim programı ise matematik dersi olmuştur. İlk ve ortaokul öğretim programlarında ekonomi konusuna toplam kırk yedi kazanımda yer verilmiştir. Türkçe, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve spor, bilişim teknolojileri ve yazılım ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programlarında ekonomi konusuna yer verilmediği görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ekonomi konusu, en çok 6. sınıf düzeyinde olmak üzere her sınıf düzeyinde toplam yirmi dört kazanımda ele alınmış ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (8 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, başlıca ekonomik faaliyetler ve bunların insanların sosyal hayatlarına etkisi; temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağının analizi ve bu konuda yeni fikirler geliştirme, ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekler, ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde illerin yeri ve önemi, ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisi gibi konulara yer verilmiştir. Ayrıca, kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi, Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişki, Türkiye’nin ekonomi alanında dünyada üstlendiği rol ve diğer ülkelerle ilişkileri, Türkiye’nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşlar, üretim teknolojisindeki gelişmelerin ekonomik hayata etkileri, Orta Asya’da kurulan ilk Türk devletlerinin ve Osmanlı Devleti’nin ekonomik yapısı, ülke ekonomisi açısından vergi vermenin önemi gibi konulara değinilmiştir (örn: SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında ekonomi konusuna 3, 5, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplam yedi kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (16 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; kurumsal kimlik tasarımlarının hem ekonomik hem de tanıtım anlamında önemli etkisi olduğu anlatılırken finansal okuryazarlık ve sosyal finansal girişimcilik konularına, sanat eserlerinin ekonomik faktörlerden nasıl etkilendiğine, sanatçıların topluma sağladığı ekonomik katkılara ve sanat eserlerinin ekonomik değeri gibi konulara yer verilmiştir (örn: G.8.2.1. Sanat eserinin sosyal, politik ve ekonomik faktörlerden nasıl etkilendiğini açıklar).

Fen bilimleri dersi öğretim programında ekonomi konusuna 4, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde toplam altı kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (3 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; karışımların ayrılmasının ve geri dönüşümün, elektrik enerjisinin bilinçli ve tasarruflu kullanılmasının ve binalarda ısı yalıtımının aile ve ülke ekonomisine katkısı gibi konulara yer verilmiştir (örn: F.6.4.3.4. Binalarda ısı yalıtımının önemini, aile ve ülke ekonomisi ve kaynakların etkili kullanımı bakımından tartışır).

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında ekonomi konusuna üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; mühendislik tasarım sürecindeki bütçe gibi sınırlılıklar, tasarım geliştirmede ekonomik olma gibi ölçütler ve ürün tasarımı ekonomiklik gibi konulara değinilmiştir (örn: TT.8.D.1.5. Tasarladığı ürünü değerlendirir. Ürün ekonomiklik gibi malzeme özellikleri ve yapılabilişlik açısından değerlendirilir).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında ekonomi konusu, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde toplam iki kazanımda ele alınmış ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkıları, istek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini koruma gibi temel düzeyde ekonomi ile ilişkili kazanımlara yer verilmiştir (örn: HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır).

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında ekonomi konusuna iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, Atatürk döneminde ekonomi alanında meydana gelen gelişmeler, 1929 Dünya Ekonomik Bunalımı'nın Türkiye ekonomisine etkileri, İkinci Dünya Savaşı'ndaki gelişmelerin ve bu savaşın sonuçlarının Türkiye'ye ekonomik etkileri gibi konulara yer verildiği görülmektedir (örn: İTA.8.4.6. Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar).

Trafik güvenliği dersi öğretim programında ekonomi konusuna iki kazanımda yer verilmiştir. Bu kazanımlar herhangi bir genel amaçla ilişkilendirilememiştir. İlgili kazanımlarda; ulaşım araçlarının ekonomiklik özellikleri ve trafik kurallarına uymanın etkileri üzerinde durulmuştur (örn: TG.4.1.16. Trafik kurallarına uymanın birey ve

toplum hayatına etkilerini tartışır. Trafik kurallarına uymanın sosyal ve ekonomik açıdan kısa ve uzun vadeli etkileri üzerinde durulur).

Matematik dersi öğretim programında ekonomi konusuna 4. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ancak ilgili kazanımla ilişkilendirilecek bir genel amaç bulunamamıştır. İlgili kazanımda, finansal okuryazarlık konusuna dikkat çekilmiştir (örn: M.4.4.1.3. Elde ettiği veriyi sunmak amacıyla farklı gösterimler kullanır. h) Verilerin farklı gösterimlerinden yararlanılarak finansal okuryazarlıkla ilişkisi kurulur).

Medya konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.30'da yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Medya konusunun dersler bazında kazanım sayıları

Ders	Kazanım sayısı
Türkçe	13
Sosyal bilgiler	4
Görsel sanatlar	2
Beden eğitimi ve spor	1

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi medya konusunda en çok kazanımın yer aldığı öğretim programı Türkçe, en az kazanımın yer aldığı öğretim programı ise beden eğitimi ve spor dersi olmuştur. İlk ve ortaokul öğretim programlarında medya konusuna toplam yirmi kazanımda yer verilmiştir. Yabancı dil, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, oyun ve fiziki etkinlikler, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programlarında medya konusuna yer verilmediği görülmüştür.

Türkçe dersi öğretim programında medya konusuna 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam on üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin iki genel amacıyla (3, 7 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, medya metinlerinin (reklam, kamu spotu vb.) hedef kitlesi, amacı ve bunların içeriğinin tutarlılığı, medya işaretleri ve sembolleri, çizgi roman ve karikatürlerin yorumlanması, haberi ve bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri gibi konular üzerinde durulmaktadır (örn: 4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında medya konusuna 5, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (7 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili

kazanımlarda, sanal ortamda ulaşılan bilgilerin doğruluk ve güvenilirliği üzerinden medya okuryazarlığı; yönetimin karar alma sürecini etkileyen bir unsur olarak medya, medya araçlarının uluslararası popüler kültürü yayma, bireyler arasındaki iletişim ve toplum hayatı üzerindeki etkisi gibi konular ele alınmıştır (örn: SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları değerlendirir. Konu siyasi partiler... medya vb. kapsamında ele alınır).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında medya konusuna 7 ve 8. sınıf düzeylerinde birer kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (2 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların yönlendirici etkisi üzerinde durulmaktadır (örn: G.7.3.7. Çağdaş medyadaki imaj, yazı ve sembol gibi unsurların yönlendirici etkisini açıklar).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında medya konusu 8. sınıf düzeyinde bir kazanımda ele alınmaktadır. Bu kazanımla ilişkilendirilebilecek bir genel amaç bulunamamıştır. Medya ile ilgili yer alan tek kazanımda, fiziksel etkinlikler ve spor konusunda medyada çıkan haberleri takip etme konusuna değinilmektedir (BE.8.2.2.6. Fiziksel etkinlikler ve spor konusunda medyada çıkan haberleri takip eder).

Felsefe konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.31’de yer verilmiştir.

Tablo 4.31. *Felsefe konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Müzik	3
Sosyal bilgiler	1

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi, ilk ve ortaokul öğretim programlarında felsefe konusunda, müzik ve sosyal bilgiler dersi öğretim programları olmak üzere toplam dört kazanım yer almaktadır. Türkçe, yabancı dil, matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, oyun ve fiziki etkinlikler, beden eğitimi ve spor, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği, bilişim teknolojileri ve yazılım ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programlarında felsefe konusuna yer verilmemiştir.

Müzik dersi öğretim programında felsefe konusuna 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde birer kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda, Türk müziği kültürüne felsefesi ve

eserleriyle katkıda bulunmuş şahsiyetler ele alınmaktadır (örn: Mü.6.D.4. Türk müziği kültürünü tanır. Türk müziği kültürüne felsefesi ve eserleriyle katkıda bulunmuş şahsiyetler vurgulanmalıdır).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında felsefe konusuna 6. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacı (13 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir (SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir. Psikoloji, felsefe, vb. bilimlerden örnekler verilerek sosyal bilimleri oluşturan disiplinler tanıtılır).

Ekonomi, medya, sanat ve felsefe ile ilgili tartışmalı konulardan başka tartışmalı olduğu düşünülen bir diğer konu tarihsel olay, sorun ve kişilikler olmuştur. Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulara ve kazanım sayılarına Tablo 4.32’de yer verilmiştir.

Tablo 4.32. *Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilişkili tartışmalı konular ve kazanım sayıları*

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler	Kazanım sayısı
Atatürk ve Atatürkçülük	56
Tarihi şahsiyetler	3
Lozan Antlaşması	2
Tehcir Kanunu	1
Kıbrıs sorunu	-
Ege Adaları	-

Tablo 4.32’de görüldüğü gibi tarihsel olay, sorun ve kişilikler konusunda en çok kazanım Atatürk ve Atatürkçülük, en az kazanım Tehcir Kanunu konusunda olmuştur. Tartışmalı konular listesinde yer alan Kıbrıs sorunu ve Ege Adaları konularında ilk ve ortaokul öğretim programlarında herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan Atatürk ve Atatürkçülük konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.33’te yer verilmiştir.

Tablo 4.33. *Atatürk ve Atatürkçülük konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	28
Müzik	13
Beden eğitimi ve spor	4
Hayat bilgisi	4
Sosyal bilgiler	4
Din kültürü ve ahlak bilgisi	2
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	1

Tablo 4.33’te görüldüğü gibi, Atatürk ve Atatürkçülük konusunda en fazla kazanımın yer aldığı ders T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi, en az kazanımın yer aldığı ders ise insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi olmuştur.

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında, Atatürk ve Atatürkçülük konusuna yirmi sekiz kazanımda yer verildiği görülmektedir. İlgili kazanımlar dersin 5 genel amacıyla (1, 4, 5, 6, 8 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Atatürk ilke ve inkılâpları, Atatürk’ün çocukluk, öğrenim, askerlik ve fikir hayatı; yönettiği savaşlar, aldığı kararlar, yaptığı çalışmalar; Atatürk’ün akılcılığı, bilimselliği ve çağdaşlığı, Atatürk dönemi Türk dış politikası, Atatürk Dönemi’nde demokratikleşme yolunda atılan adımlar, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyetine yönelik tehditler, Atatürk’ün Türk Milleti’ne bıraktığı eserler ve Atatürk’ün ölümü gibi konulara yer verilmiştir (örn: İTA.8.4.1. Çağdaşlaşan Türkiye’nin temeli olan Atatürk ilkelerini açıklar).

Müzik dersi öğretim programında Atatürk ve Atatürkçülük konusuna her sınıf düzeyinde toplam on üç kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (15 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Atatürk ile ilgili ve Atatürk’ün sevdiği müzikler, Atatürk ile ilgili müzik etkinliklerine katılma ve Atatürk’ün müziğin geliştirilmesine verdiği önem gibi konulara yer verilmiştir (örn: Mü.6.D.2. Atatürk’ün müzikle ilgili temel görüşlerini anlar).

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında Atatürk ve Atatürkçülük konusuna her sınıf düzeyinde bir kazanımda olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Atatürk’ün sporla ilgili söylediği sözler ve Atatürk’ün spora ve sporculara verdiği önemin ülkemize katkıları gibi konular üzerinde durulmuştur (örn: BE.8.2.3.2. Atatürk’ün spora ve sporcuya verdiği önemi inceleyerek çıkarımlarda bulunur).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında Atatürk ve Atatürkçülük konusuna her sınıf düzeyinde olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (12 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Atatürk’ün doğum yeri, anne ve babasının adı, ölüm yeri; Atatürk’ün çocukluğu ve Atatürk’ün kişilik özellikleri gibi konulara yer verilmiştir (örn: HB.2.5.3. Atatürk’ün çocukluğunu araştırır).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında Atatürk ve Atatürkçülük konusuna 6 ve 7. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam dört kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (2 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; bilimsel ve teknolojik gelişmeler konusunda Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önem, Atatürk'ün millî dış politika anlayışı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerinin toplumsal uygulamalarla ilişkisi ve Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkıları gibi konulara yer verilmiştir (örn: SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar).

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında Atatürk ve Atatürkçülük konusuna 5. sınıf düzeyinde iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacı (18 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; Atatürk'ün vatanaseverlikle ilgili sözlerinden örneklerle yer verilmiştir (örn: DKAB.5.6.7. Atatürk'ün askerliğin kutsallığını ortaya koyan sözlerinden örnekler verir).

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında Atatürk ve Atatürkçülük konusu bir kazanımda ele alınmış ve bu kazanım dersin bir genel amacı (15 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir (örn: Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir. Cumhuriyet'in ve değerlerinin birlikte yaşama kültürüne katkısı vurgulanmalıdır).

Bilişim teknolojileri ve yazılım, fen bilimleri, görsel sanatlar, İngilizce, matematik, oyun ve fiziki etkinlikler, teknoloji ve tasarım, trafik güvenliği ve Türkçe derslerinin öğretim programlarında Atatürk ve Atatürkçülük konusuna yer verilmemiştir.

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan tarihi şahsiyetler konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.34'te yer verilmiştir.

Tablo 4.34. *Tarihi şahsiyetler konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	2
Sosyal bilgiler	1

Tablo 4.34'te görüldüğü gibi tarihi şahsiyetler konusuna, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında toplam 3 kazanımda yer verilmiştir.

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında tarihi şahsiyetler konusuyla ilgili iki kazanıma yer verilmiştir. Ancak kazanımları doğrudan ilgilendiren bir genel amaç bulunamamıştır. İlgili kazanımlarda; 1. Dünya Savaşı'nda Mustafa Kemal Paşa ve diğer önemli şahsiyetlerin cephelerdeki görev ve başarıları ile Atatürk'ün ölümünden sonra İsmet İnönü'nün cumhurbaşkanı seçilmesine değinilmiştir (örn: İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur. c) Mustafa Kemal Paşa ve diğer önemli şahsiyetlerin cephelerdeki görev ve başarıları çeşitli alıntılar üzerinden ele alınır).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında tarihi şahsiyetler konusuna 4. Sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (4 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir (SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar.)

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konulardan olan Lozan Antlaşması ve Tehcir Kanunu konularının dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.35'te yer verilmiştir. Tablo 4.35'te görüldüğü gibi, Lozan Antlaşması konusuna sadece T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (10 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir (İTA.8.3.6. Lozan Antlaşması'nın sağladığı kazanımları analiz eder). Tehcir kanunu ise T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında bir kazanımda ele alınmaktadır ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (10 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir (İTA.8.2.2. Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu hakkında çıkarımlarda bulunur ç) 1915 Olayları ve Tehcir Kanunu'na değinilir).

Tablo 4.35. *Lozan Antlaşması ve Tehcir Kanunu konularının dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Konu	Kazanım sayısı
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	Lozan Antlaşması	2
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	Tehcir Kanunu	1

İncelenen öğretim programlarında, öğretim elemanları tarafından tartışmalı olduğu ifade edilen Kıbrıs Sorunu ve Ege Adaları konularına yer verilmediği görülmüştür.

Öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcilerinin tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konular dışında dile getirdiği bir diğer tartışmalı konu din

ve siyaset olmuştur. Tablo 4.36’da din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulara ve kazanım sayılarına yer verilmiştir.

Tablo 4.36. *Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konular ve kazanım sayıları*

Din ve siyaset	Kazanım sayısı
Dini inanç ve oluşumlar	12
Yönetim sistemi	11
Dini yorumlama ve uygulamada hatalar	7
Uluslararası güncel siyasi sorunlar	6
Siyasi görüş ayrılıkları	2
Darbe girişimleri	1
Tarım politikaları	1
Siyasal güven	-

Tablo 4.36’da görüldüğü gibi; din ve siyaset konusunda en çok kazanım dini inanç ve oluşumlar, en az kazanım darbe girişimleri ve tarım politikaları konularında olmuştur. İlk ve ortaokul öğretim programlarında, tartışmalı konular listesinde yer alan siyasal güven konusunda ise herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır.

Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulardan bir diğeri olan dini inanç ve oluşumlar konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.37’de yer verilmiştir.

Tablo 4.37. *Dini inanç ve oluşumlar konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Din kültürü ve ahlak bilgisi	11
Müzik	1

Tablo 4.37’de görüldüğü gibi, ilk ve ortaokul öğretim programlarında, dini inanç ve oluşumlar konusuna din kültürü ve ahlak bilgisi ile müzik derslerinde olmak üzere toplam on iki kazanımda yer verilmiştir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında, dini inanç ve oluşumlar konusu tüm sınıf düzeylerinde toplam on bir kazanımda yer almış ve ilgili kazanımlar dersin beş genel amacıyla (7, 14, 15, 16, 27 numaralı genel amaçlar) ilişkilendirilmiştir. Dini inanç ve oluşumlar ile ilgili kazanımlara 5. sınıf düzeyinde ibadet, 6. sınıf düzeyinde inanç, ibadet, din ve kültür; 7. sınıf düzeyinde ibadet, Kur’an ve yorumu, 8. sınıf düzeyinde ise din ve kültür öğrenme alanlarında yer verilmiştir. İlgili kazanımlarda; İslam dininden dua örnekleri konusunda Alevi-Bektaşilikteki dua örnekleri, Kur’an’da adı geçen peygamberler ve vahiyler, İlahî kitap ve sahifelerin hangi peygamberlere gönderildiği, Muharrem orucu, İslam düşüncesindeki tasavvufi yorum biçimleri, Alevi-Bektaşî geleneğindeki temel kavramlar, günümüzde yaşayan

dinlerin temel özellikleri ve dinin evrensel bir olgu olduğu gibi konular üzerinde durulmuştur (örn: DKAB.7.2.4. Muharrem orucunu açıklar). Bu kazanımların dışında, 6. sınıf ibadet öğrenme alanı işlenirken namazla ilgili Caferilik ve Şafilîğe göre farklılıklara değinilmesi gerektiğine açıklamalar kısmında yer verilmiştir.

Müzik dersi öğretim programında dini inanç ve oluşumlar ile ilgili bir kazanım dersin bir genel amacıyla (14 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda Türk müziği biçimlerinden Mevlevî ayinine ve Bektâşî müziklerinden nefese yer verilmiştir (örn: Mü.8.D.1. Türk müziği biçimlerini tanır. Mevlevî ayini, ilahi, nefes, vb. dinletiler yoluyla tanıtılır).

Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan yönetim sistemi konusunun dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.38’de yer verilmiştir.

Tablo 4.38. *Yönetim sistemi konusunun dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Kazanım sayısı
Sosyal bilgiler	9
Hayat bilgisi	1
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	1

Tablo 4.38’de görüldüğü gibi, yönetim sistemi konusuna en çok sosyal bilgiler dersi öğretim programında olmak üzere toplam on bir kazanımda yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin yanı sıra; hayat bilgisi ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi derslerinin öğretim programlarında yönetim sistemi konusu birer kazanımda ele alınmıştır.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yönetim sistemi konusu, 6 ve 7. sınıf düzeylerinde olmak üzere toplam dokuz kazanımda ele alınmış ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (2 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımlarda; demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimleri, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişki; siyasi partiler, sivil toplum kuruluşları, medya ve kamuoyu gibi yönetimin karar alma süreçlerini etkileyen unsurlar; anayasanın hak ve sorumlulukların güvencesi olması, Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel nitelikleri ve Türkiye’de demokrasi gibi konulara yer verilmiştir (örn: SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir).

Hayat bilgisi dersi öğretim programında yönetim sistemi konusu 3. sınıf düzeyinde bir kazanımda ele alınmış ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (3

numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir (örn: HB.3.5.2. Ülkemizin yönetim şeklini açıkla. Cumhuriyet kavramı üzerinde durularak cumhuriyetin getirdiği hak ve özgürlükler vurgulanır.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında yönetim sistemi konusu bir kazanımda ele alınmış ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (10 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda, hak ve özgürlüklerin kullanılmasında Cumhuriyet'in katkısına değinilmiştir (örn: Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir. Cumhuriyet'in ve değerlerinin birlikte yaşama kültürüne katkısı vurgulanmalıdır).

Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulardan olan dini yorumlama ve uygulamada hatalar ile uluslararası güncel siyasi sorunlar konularının dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.39'da yer verilmiştir.

Tablo 4.39. *Dini yorumlama ve uygulamada hatalar ve uluslararası güncel siyasi sorunlar konularının dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Konu	Kazanım sayısı
Din kültürü ve ahlak bilgisi	Dini yorumlama ve uygulamada hatalar	7
Sosyal bilgiler	Uluslararası güncel siyasi sorunlar	4
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	Uluslararası güncel siyasi sorunlar	2

Tablo 4.39'da görüldüğü gibi, ilk ve ortaokul öğretim programlarında dini yorumlama ve uygulamada hatalar ile ilgili konular, sadece din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında en çok sadece 7 ve 8. sınıf düzeyinde toplam yedi kazanımda ele alınmaktadır. Dini yorumlama ve uygulamada hatalar ile ilgili kazanımlara; yedinci sınıf düzeyinde inanç, Kur'an ve yorumu; sekizinci sınıf düzeyinde inanç, Kur'an ve yorumu, din ve kültür öğrenme alanlarında yer verilmiştir. Dini yorumlama ve uygulamada hatalar ile ilgili kazanımlar, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin beş genel amacıyla (3, 4, 5, 8, 23 numaralı genel amaçlar) ilişkilidir. İlgili kazanımlarda; batıl inançlar ile ilgili öğrencilerin okul dışından getirdiği yanlış ve eksik dinî bilgi ve anlayışlar, kaza ve kaderle ilgili yanlış anlayışlar, dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemi, Kur'an'ın akli ve doğru bilgiyi kullanmaya verdiği önem, taassubun zararları ve istismarcı misyonerlik faaliyetleri gibi konulara yer verilmiştir (örn: DKAB.8.1.8. Kaza ve kaderle ilgili toplumda yaygın olan yanlış anlayışların sebeplerini açıkla). Ayrıca, 7. sınıf Hz. Muhammed ve inanç öğrenme alanlarında, öğrencilerin çevreden edindikleri yanlış ve eksik bilgilerin bilimsel bir yaklaşımla ele alınması gerektiğine açıklamalar

kısımında yer verilmiştir. Aynı şekilde 5. sınıf inanç öğrenme alanının açıklamalar kısmında, öğrencilere Allah inancı ile ilgili konular verilirken batıl inançların oluşmasının önüne geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. 8. sınıf din ve kültür öğrenme alanında; dinler hakkındaki bilgilerin genel özellikleri itibariyle hurafeden ve ön yargıdan uzak bilimsellik ve objektiflik göz önünde bulundurularak işlenmesi gerektiği açıklanmıştır.

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi; din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulardan bir diğeri olan uluslararası güncel siyasi sorunlar konusuna, sosyal bilgiler ve T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersleri öğretim programında toplam altı kazanımda yer verilmiştir.

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında uluslararası güncel siyasi sorunlar konusuna iki kazanımda yer verilmiş ve ilgili kazanımlar dersin bir genel amacıyla (9 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Bir kazanımda, Atatürk dönemi Türk dış politikasının temel ilkeleri ve amaçları, uluslararası ilişkiler bağlamında günümüze yansımaları üzerinden ele alınmıştır. Diğer kazanımda ise, İkinci Dünya Savaşı'ndaki gelişmelerin ve bu savaşın sonuçlarının, Türkiye'ye siyasi, sosyal ve ekonomik etkileri ele alınmıştır (örn: İTA.8.6.1. Atatürk Dönemi Türk dış politikasının temel ilkelerini ve amaçlarını açıklar. Uluslararası ilişkiler bağlamında Atatürk döneminde izlenen dış politikanın yansımalarına örnekler verilir).

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında uluslararası güncel siyasi sorunlar konusuna, 5. sınıf haricinde her sınıf düzeyinde, küresel bağlantılar öğrenme alanında, toplam dört kazanımda yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında uluslararası güncel siyasi sorunlar ile ilgili kazanımlardan ekonomik ilişkilerle ilgili olanlar dersin 1 genel amacıyla (8 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Ekonomi ile ilişkili olmayan diğer kazanımlarla ilgili bir genel amaç bulunamamıştır. Uluslararası güncel siyasi sorunlar ile ilgili kazanımlarda; Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkileri, Türkiye'nin üstlendiği uluslararası roller, üyesi olduğu uluslararası ekonomik bölge ve kuruluşlar gibi konulara yer verilmiştir (örn: SB.6.7.3. Türk Cumhuriyetleri ile komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi değerlendirir). Bununla birlikte güncel siyasi sorunlardan en çok vurgulanan terör ve göç konularına sadece bir kazanımda yer verildiği görülmüştür.

Din ve siyaset ile ilgili tartışmalı konulardan olan siyasi görüş ayrılıkları, darbeler ve tarım politikaları konularının dersler bazında kazanım sayılarına Tablo 4.40'ta yer verilmiştir.

Tablo 4.40. *Siyasi görüş ayrılıkları, darbeler ve tarım politikaları konularının dersler bazında kazanım sayıları*

Ders	Konu	Kazanım sayısı
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	Siyasi görüş ayrılıkları	2
Sosyal bilgiler	Darbeler	1
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	Tarım politikaları	1

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi siyasi görüş ayrılıkları konusuna sadece T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında 2 kazanımda yer verilmiştir. İlgili kazanımlardan çok partili siyasi hayata geçişle ilgili olan beş numaralı genel amaçla ilişkilendirilmiştir. Osmanlı Devleti'nin son döneminde siyasi ve sosyal hayatı etkileyen; Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık gibi başlıca fikir akımlarının yer verildiği kazanımla herhangi bir amaç ilişkilendirilememiştir (örn: İTA.8.7.5. Türkiye'de çok partili siyasi hayata geçiş hızlandıran gelişmeleri, demokrasinin gerekleri açısından analiz eder).

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi, darbe girişimleri konusuna sosyal bilgiler dersi öğretim programında 6. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (15 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. İlgili kazanımda, 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü ele alınmış ancak darbe kavramına yer verilip verilmeyeceğine dair bir bilgi verilmemiştir (örn: SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar. Kazanımın işlenmesi sırasında 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü ele alınır).

Tablo 4.40'ta görüldüğü gibi, tarım politikaları konusuna T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında bir kazanımda yer verilmiş ve bu kazanım dersin bir genel amacıyla (6 numaralı genel amaç) ilişkilendirilmiştir. Bu kazanımda, Atatürk döneminde ekonomi alanında meydana gelen gelişmeler konusunda, tarım alanında yapılan çalışmalar üzerinde durulmuştur (örn: İTA.8.4.6. Ekonomi alanında meydana gelen gelişmeleri kavrar. b) Tarım, sanayi, ticaret ve denizcilik alanlarında yapılan çalışmalar üzerinde durulur).

Öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcileri tarafından tartışmalı olduğu düşünülen insan hakları, fen ve teknoloji, din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve

kişilikler, medya, felsefe, sanat ve ekonomi konuları, dersler bazında kazanım sayıları açısından yukarıda tek tek incelenmiştir. İlk ve ortaokulda zorunlu olarak okutulan tüm derslerin öğretim programlarının tüm tartışmalı konu başlıkları açısından kazanım sayılarına ise Tablo 4.41’de yer verilmiştir.

Tablo 4.41. İlk ve ortaokulda zorunlu olarak okutulan tüm derslerin öğretim programlarının tüm tartışmalı konu başlıkları açısından kazanım sayıları

Ders	İnsan hakları	Fen ve teknoloji	Ekonomi, medya, sanat, felsefe	Tarihsel olay, sorun ve kişilikler	Din ve siyaset
Sosyal bilgiler	52	23	30	5	14
Din kültürü ve ahlak bilgisi	87	8	1	2	18
Fen bilimleri	25	77	7	-	-
Müzik	63	9	10	13	1
Görsel sanatlar	35	4	55	-	-
Hayat bilgisi	52	31	2	4	1
Teknoloji ve tasarım	14	54	3	-	-
İngilizce	32	33	-	-	-
İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi	61	1	-	1	1
T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük	12	2	4	33	5
Bilişim teknolojileri ve yazılım	20	33	-	-	-
Türkçe	21	4	13	-	-
Beden eğitimi ve spor	39	4	1	4	-
Oyun ve fiziki etkinlikler	29	6	-	-	-
Matematik	2	21	4	-	-
Trafik güvenliği	10	-	2	-	-

Tablo 4.41’de görüldüğü gibi, öğretim programlarında en çok yer verilen tartışmalı konular sırasıyla insan hakları (554), fen ve teknoloji (310); ekonomi (47), medya (20), sanat (61), felsefe (4); tarihsel olay, sorun ve kişilikler (62) ile din ve siyaset (40) olmuştur. Tüm öğretim programlarında tartışmalı konular ile ilgili yer verilen kazanım sayısının bin yüz on iki (1098) olduğu görülmüştür.

Tüm dersler arasında tartışmalı konularla ilgili en çok kazanımın yer aldığı öğretim programı, yüz yirmi dört kazanımla sosyal bilgiler dersi öğretim programı olmuştur. Bu kazanımların elli ikisi insan hakları, yirmi dördü ekonomi, yirmi üçü fen

ve teknoloji, on dördü din ve siyaset, beşi tarihsel olay, sorun ve kişilikler, dördü medya, biri sanat ve biri felsefe konusu ile ilgilidir. Tüm kazanımların %42'sini insan hakları konusu oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında tüm tartışmalı konu başlıkları ile ilgili en az bir kazanıma yer verildiği görülmüştür.

Tartışmalı konularla ilgili en çok kazanımın yer aldığı ikinci öğretim programı, yüz on altı kazanımla din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı olmuştur. Bu kazanımların seksen yedisi insan hakları, on sekizi din ve siyaset, sekizi fen ve teknoloji, ikisi tarihsel olay, sorun ve kişilikler, biri de sanat konusu ile ilgilidir. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programının; ekonomi, medya ve felsefe haricindeki tüm tartışmalı konularda en az bir kazanıma sahip olduğu görülmüştür. Kazanım sayılarının tartışmalı konulara göre dağılımına bakıldığında, kazanımların %75'ini insan hakları konusunun oluşturduğu ancak insan hakları ile ilgili alt başlıklardan en çok kazanımın toplumsal değerler (altmış beş kazanım) ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışmalı konularla ilgili en çok kazanımın yer aldığı üçüncü öğretim programı, yüz dokuz kazanımla fen bilimleri dersi öğretim programı olmuştur. Bu kazanımların yetmiş yedisi fen ve teknoloji, yirmi beşi insan hakları, altısı ekonomi ve biri sanat konusu ile ilgilidir. Fen bilimleri dersi öğretim programında; din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, medya ve felsefe ile ilgili tartışmalı konularda kazanıma rastlanmamıştır. Tartışmalı konularla ilgili tüm kazanımların %71'inin, fen bilimleri dersinin konu alanıyla ilgili olduğu görülmüştür.

Müzik dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili doksan altı kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların altmış üçü insan hakları, on üçü tarihsel olay, sorun ve kişilikler, dokuzu fen ve teknoloji, yedisi sanat, üçü felsefe ve biri din ve siyaset konusu ile ilgilidir. Müzik dersi öğretim programının, ekonomi ve medya konuları haricindeki tüm tartışmalı konularda en az bir kazanıma sahip olduğu görülmüştür. Tüm kazanımların %66'sını, ana başlık olarak insan hakları ve alt başlık olarak toplumsal değerler konusunun oluşturduğu görülmüştür.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili doksan dört kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların kırk altısı sanat, otuz beşi insan hakları, yedisi ekonomi, dördü fen ve teknoloji ve ikisi medya konusu ile ilgilidir. Görsel sanatlar dersi öğretim programında tarihsel olay, sorun ve kişilikler, felsefe ve din ve siyaset konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %49'unu,

görsel sanatlar dersinin konu alanıyla uyumlu olarak, sanat konusunun oluşturduğu görülmüştür.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili doksan kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların elli ikisi insan hakları, otuz biri fen ve teknoloji, dördü tarihsel olay, sorun ve kişilikler, ikisi ekonomi ve biri din ve siyaset konusu ile ilgilidir. Hayat bilgisi dersi öğretim programında felsefe, medya ve sanat başlıkları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %58'ini insan hakları konusunun oluşturduğu görülmüştür.

Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili yetmiş bir kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların elli dördü fen ve teknoloji, on dördü insan hakları ve üçü ekonomi konusu ile ilgilidir. Teknoloji ve tasarım dersi öğretim programında; din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, sanat, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %76'sını, teknoloji ve tasarım dersinin konu alanıyla uyumlu olarak, fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konuların oluşturduğu görülmüştür.

İngilizce dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili altmış beş kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların otuz üçü fen ve teknoloji, otuz ikisi insan hakları ile ilgilidir. İngilizce dersi öğretim programında; din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, sanat, ekonomi, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Fen ve teknoloji ile insan hakları konularının, dersin öğretim programında yarı yarıya yer aldığı görülmüştür.

İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili altmış dört kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların altmış biri insan hakları, biri fen ve teknoloji, biri din, siyaset ve biri tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgilidir. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında; sanat, ekonomi, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %95'ini dersin konu alanıyla uyumlu olarak insan hakları ile ilgili tartışmalı konuların oluşturduğu görülmüştür.

T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili elli altı kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların otuz üçü tarihsel olay, sorun ve kişilikler, on ikisi insan hakları, beşi din ve siyaset, ikisi fen ve teknoloji, ikisi sanat, ikisi ekonomi ile ilgilidir. T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm

kazanımların %58'ini dersin konu alanıyla uyumlu olarak tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili tartışmalı konuların oluşturduğu görülmüştür.

Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili elli üç kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların otuz üçü fen ve teknoloji ve yirmisi insan hakları ile ilgilidir. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programında; din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, sanat, ekonomi, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %62'sini dersin konu alanıyla uyumlu olarak fen ve teknoloji ile ilgili konuların oluşturduğu görülmüştür.

Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili kırk sekiz kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların otuz dokuzu insan hakları, dördü fen ve teknoloji, dördü tarihsel olay, sorun ve kişilikler ve biri medya ile ilgilidir. Beden eğitimi ve spor dersi öğretim programında; din ve siyaset, sanat ve ekonomi konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %81'ini insan hakları ile ilgili konuların oluşturduğu görülmüştür.

Türkçe dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili otuz sekiz kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların yirmi biri insan hakları, on üçü medya, dördü fen ve teknoloji ile ilgilidir. Türkçe dersi öğretim programında; tarihsel olay, sorun ve kişilikler, ekonomi, sanat ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %42'sini insan hakları ile ilgili konuların oluşturduğu görülmüştür.

Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili otuz beş kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların yirmi dokuzu insan hakları ve altısı fen ve teknoloji ile ilgilidir. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programında; din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, sanat, ekonomi, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %83'ünü insan hakları ile ilgili konuların oluşturduğu görülmüştür.

Matematik dersi öğretim programında tartışmalı konularla ilgili yirmi yedi kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların yirmi biri fen ve teknoloji, üçü sanat, ikisi insan hakları ve biri ekonomi ile ilgilidir. Matematik dersi öğretim programında din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, ekonomi, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %78'ini fen ve teknoloji ile ilgili konuların oluşturduğu görülmüştür.

Trafik güvenliği dersi ğretim programında tartıřmalđ konularla ilgili on iki kazanımın yer aldığı görülmüştür. Bu kazanımların onu insan hakları ve ikisi ekonomi ile ilgilidir. Trafik güvenliği dersi ğretim programında; din ve siyaset, tarihsel olay, sorun ve kişilikler, fen ve teknoloji, medya ve felsefe konuları ile ilgili kazanıma rastlanmamıştır. Tüm kazanımların %83'n insan hakları ile ilgili konuların oluşturduğu görülmüştür.

5. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada, eğitim paydaşlarından olan öğretmen, öğretim elemanı ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda tartışmalı konuların belirlenmesi ve yine paydaş görüşleri doğrultusunda bu konuların uygulamada ve öğretim programlarında (ilk-ortaokul) ihmal edilen boyutunun ortaya koyulması amaçlanmıştır. Bu amaçlar kapsamında iki araştırma sorusuna yanıt aranmış ve ulaşılan sonuçlar yorumlanarak aşağıda açıklanmıştır.

5.1. Eğitim Programı Paydaşlarının, Türkiye’de Güncel ve Tarihsel Olarak Süregelen Tartışmalı Konuların Ne Olduğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Birinci araştırma sorusu kapsamında; öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin, Türkiye’de güncel ve tarihsel olarak süregelen tartışmalı konuların ne olduğuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Eğitim programı paydaşlarının görüşleri birbirleriyle ve ulusal/uluslararası alanyazından elde edilen sonuçlar ile karşılaştırmalı olarak bu bölümde sunulmuştur.

Bu araştırma kapsamında belirlenen tartışmalı konular, katılımcıların siyasi görüş ve inançlarıyla da ilişkilidir. Ulusal alanyazında daha önce gerçekleştirilmiş olan lisansüstü tezlerde (Tarman, 2006; Seçgin, 2009; Sönmez, 2011; İşeri, 2012; Çopur, 2015) araştırmacılar tarafından ele alınan tartışmalı konuların bu araştırmadan elde edilen konularla örtüşmesi, tartışmalı konular denilince akla belli başlı konuların geldiğini göstermektedir. Ancak katılımcıların öğretim programlarının kapsamıyla ilgili olmayan birçok konuda da (YÖK ve merkezi sınav sistemi, eğitim sistemi, KPSS, TEOG, öğretmen maaşları, öğretmenlerin alan değişikliği, okullardaki fiziki yetersizlikler, vb.) görüş bildirdikleri görülmüştür. Ulusal alanyazında tartışmalı konularla ilgili yapılmış olan diğer çalışmalarda (Seçgin, 2009; Çopur, 2015) bu konular da çalışma kapsamına alınırken bu çalışmada derslerin öğretim programı kapsamı dışında kalan konular çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Eğitim programı paydaşlarının görüşleri doğrultusunda belirlenen tartışmalı konu başlıklarından ilki olan insan hakları konusunda öğretmenlerin en çok toplumsal değerler ve çocuk hakları gibi konularda görüş bildirip siyasi uzantısı olabilecek ya da toplumsal normlarla çatışabilecek diğer konulara mesafeli durdukları görülmüştür. Öğretim elemanlarının, öğretmenler ve eğitim sendikalarıyla pek çok alt başlıkta ortak

düşüncelere sahip oldukları ve fakat birçok konuda daha çeşitli görüşler bildirdikleri görülmüştür. Örneğin çokkültürlülük alt başlığında öğretmenler ve sendika temsilcileri ırk, din, cinsiyet ayrımcılığı gibi ifadelerin ötesine geçemezken öğretim elemanları farklı cinsel yönelimler, Kürt sorunu, anadil sorunu, Dersim, Maraş ve Madımak olayları gibi tartışmalı konulara değinmişlerdir. Bu durumun, öğretim elemanlarının kimliklerini ortaya çıkarmayacak şekilde çevrimiçi ankete yanıt vermiş olmaları, kendilerini bu doğrultuda daha rahat ifade etmeleri ve alanları gereği daha çok araştırma yapmalarının getirdiği birikimden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu konulara mesafeli durmasının sebebinin ise ilk olarak araştırmanın 15 Temmuz sonrası olağanüstü hal sürecinde gerçekleştirilmiş olması dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerinden olma kaygısı duymalarından, ikinci olarak öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmasının ve ses kaydı alınmasının da öğretmenler tarafından bir risk olarak algılanmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Sivil toplum örgütlerinden biri olan ve toplumda belirli kesimlerin sesi olma görevi üstlenen sendikaların, insan hakları konusunda çok az alt başlığa değinmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca sendika temsilcilerinin görüş bildirdikleri alt başlıklarda da konuyu detaylandırmaktan kaçındıkları ya da yüzeysel cevaplar vermeyi tercih ettikleri görülmüştür.

En tartışmalı bulunan ikinci konu başlığı olan fen ve teknoloji konusunda fen bilimleri öğretmenlerinin alt başlıkların yarısı hakkında görüş bildirmesi ve konuların çoğuna kavramsal boyutta değinmesi düşündürücüdür. Öğretmenlerin en çok görüş bildirdikleri çevre duyarlılığı ve enerji kaynakları konusunda daha çok politik kararlar içeren konulara değindikleri ancak bunların politik boyutunu sorgulamadan sadece çevreyle ilişkisini vurguladıkları görülmüştür. Bir diğer deyişle öğretmenlerin, fen ve teknolojiyle ilişkili tartışmalı konular hakkında, tartışmaların altında yatan sebeplerden çok sonuçlarla ilgilendikleri söylenebilir. Fen ve teknoloji ile ilgili tartışmalı konularda öğretim elemanları alt başlıkların yarısında öğretmenlerle aynı görüşe sahip olmakla birlikte diğer yarısında öğretmenlerin değinmedikleri güncel sorunlara dikkat çekmişlerdir. Örneğin öğretmenlerle ortak görüş bildirdikleri biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri konusunda GDO konusunun ötesine geçip klonlama, tüp bebek, embriyo üzerinde deneysel çalışmalar, genetik hastalıkların tedavi yöntemleri, kök hücre, genetik tarama testleri ve sperm bankaları konularına değinmişlerdir. Fen ve teknoloji ile ilgili konular hakkında sendika temsilcilerinden hiç görüş bildirilmemiş

olması, temsilcilerin fen ve teknoloji ile ilgili gelişmeleri eğitimle ya da tartışmalı konularla ilişkilendirmedikleri ya da bu konu hakkında görüş bildirmekten kaçındıkları olasılığını akla getirmektedir.

En tartışmalı bulunan üçüncü konu başlığı olan din ve siyaset konusunda her alandan en az bir öğretmen ve tüm alanlardan öğretim elemanlarının din konusuyla ilgili görüş bildirmiş olması, din konusunun alanlardan bağımsız olarak tartışmalı bir konu olduğunu ortaya koymuştur. Sendikalardan din ve siyaset konusunda sadece siyasi görüş ayrılıkları alt başlığı hakkında ve sadece bir sendika temsilcisi fikrini belirtmiştir.

Dördüncü tartışmalı konu başlığı olan tarihsel olay, sorun ve kişilikler konusunda sosyal bilgiler öğretmenleri, alt başlıklardan sadece yarısı hakkında görüş bildirmişlerdir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin değindikleri konular, dersin öğretim programının kapsamıyla sınırlı kalmış, Tehcir Kanunu ya da Ege Adaları gibi öğretim elemanlarının değindikleri tartışmalı konular hakkında fikir belirtmemişlerdir. Görüş bildiren diğer tüm alanlardan öğretmenler sadece tarihi şahsiyetler hakkında yorumda bulunmuştur. Öğretmenlerin yorumlarından yola çıkarak bu durumun, son dönemde medyada yer alan tarih programlarında ve günlük siyasetin içinde tarihteki önemli şahsiyetlerin sıkça tartışılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının diğer konuların aksine bu konuda alt başlıklara kavramsal düzeyde değindikleri, konuyu detaylandırmadıkları görülmüştür. Diğer tüm konularda olduğu gibi bu konuda da sendika temsilcilerinin daha az alt başlığa değindiği, sadece Tehcir Kanunu ve Atatürk konularında yorumda bulundukları görülmüştür.

Son tartışmalı konu başlığı olan ekonomi, medya, sanat ve felsefe konularında öğretmenler, ekonomi ve medya konularında görüş bildirirken felsefe ve sanat konularını tartışmalı olarak görmedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle benzer şekilde öğretim elemanlarının da sanat konusunu diğer konular kadar tartışmalı bulmadığı görülmüştür. Sendika temsilcilerinden biri sadece ekonomi konusunun tartışmalı olduğunu ifade etmiş, bu konuda başka bir görüş bildiren olmamıştır.

Bu araştırmadan elde edilen konular, ulusal alanyazındaki diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Ancak tartışmalı konuların belirlenmesine yönelik olarak yapılan araştırmalar, sadece sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri ve bu alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılmış olduğundan dolayı tam bir karşılaştırma yapmak mümkün olmamıştır.

Ulusal alanyazında; Seçgin (2009) ve Çopur'un (2015) lisansüstü çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre en tartışmalı bulunan ilk 10 konu Tablo 5.1'de özetlenmiştir.

Tablo 5.1. *Ulusal alanyazında diğer lisansüstü çalışmaların sonuçlarından elde edilen tartışmalı konuların karşılaştırılması*

Seçgin (2009)	Çopur (2015)
Terör	Terör
İşsizlik	Eğitim sistemi
KPSS	Kadrolaşma
Ekonomik kriz	Torpil
Türkiye-AB ilişkileri	Sınav sistemi
Torpil	Yolsuzluklar
Eğitim sistemi	Yargı bağımsızlığı
ÖSS	İşsizlik
Yolsuzluklar	Medya
Sınav sistemleri	Dini istismar

Tablo 5.1 incelendiğinde, bu iki araştırmada en tartışmalı konunun terör olduğu görülmektedir. İşsizlik, ekonomik kriz, Türkiye-AB ilişkileri, kadrolaşma, torpil, yolsuzluk, yargı bağımsızlığı, medya ve dini istismar, bu araştırmadan elde edilen tartışmalı konularla örtüşmektedir. KPSS, eğitim sistemi ve sınav sistemi gibi konular bu araştırmada da katılımcılar tarafından dile getirilen tartışmalı konular olmuştur. Ancak bu konular ilk ve ortaokul öğretim programlarıyla ilişkili olmadığı için kapsam dışı tutulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen tartışmalı konulardan çokkültürlülük, toplumsal değerler, Evrim Teorisi, biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri, enerji kaynakları, çevre duyarlılığı ve yönetim sistemi konularının diğer araştırma sonuçlarında ilk on sırada yer almadığı ya da hiç yer almadığı görülmüştür.

Demir ve Pismek (2017) sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları anket, görüşme ve gözlemlerden konu alanıyla uyumlu olarak sadece tarihe ilişkin tartışmalı konuları elde etmişlerdir. Anketten elde ettikleri sonuçlara göre laiklik, kardeş katli, Tehcir Kanunu, II. Abdülhamid ve Atatürk'ün bazı inkılâpları bu araştırmayla benzer olarak tartışmalı bulunan konular olmuştur. Araştırmanın nitel bölümünden elde edilen bulgulara göre laiklik, Atatürk ilke ve inkılâpları, Lozan Antlaşması, Sultan Vahdeddin'in sürgün edilmesi gibi konular yine bu araştırmayla benzer olarak tartışmalı olduğu düşünülen konular olmuştur.

Yılmaz'ın (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin tabu olarak gördüğü konular ile ilgili çalışmasından elde ettiği sonuçlara göre; sırasıyla Atatürk ve Atatürkçülük yanında Cumhuriyet ve inkılâp tarihi, Osmanlı tarihindeki Fatih Sultan Mehmet, cinsel

öğeler içeren Katerina ile Baltacı arasındaki ilişki, Ermeni Meselesi, I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin durumu, Sultan Vahdeddin ve Sultan II. Abdülhamid'le ilgili konularının tartışmalı bulunduğu görülmüştür. Atatürk ve Atatürkçülük ve Osmanlı tarihiyle ilgili konuların bazılarının bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Kuş (2015), sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada; kadına yönelik şiddet, eğitim sistemi, terör, milliyetçilik, eğitim sistemi, din istismarı gibi alanyazındaki diğer araştırmalar ve bu araştırma bulgusuyla uyumlu tartışmalı konular ortaya koymuştur. Ancak, fen bilimleri öğretmenlerinden elde ettiği bulgularda; ötenazi, insan genom projesi, gen terapisi ve hibrid tohumlar gibi alanyazındaki diğer çalışmaların aksine fakat bu çalışmayla uyumlu olarak daha geniş bir yelpazede tartışmalı konular listesi oluşturmuştur.

Tartışmalı konularla ilgili uluslararası alanyazın incelendiğinde, Phillips de (1997) tartışmalı konular listesini alanyazın doğrultusunda belirleyerek bir ölçek oluşturmuş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden bu konular arasında derecelendirme yapmalarını istemiştir. Walsh (1998) aynı ölçeği okul müdürlerine, Rambosk (2011) da sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uyarlayarak kullanmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen tartışmalı konulara ilişkin sonuçlar Tablo 5.2'de sunulmuştur.

Tablo 5.2. *Uluslararası alanyazında diğer lisansüstü çalışmaların sonuçlarından elde edilen tartışmalı konuların karşılaştırılması*

Phillips (1997)	Walsh (1998)	Rambosk (2011)
Kürtaj	Kürtaj	Gey/Lezbiyen hakları
Gey/Lezbiyen hakları	Gey/Lezbiyen hakları	Kürtaj
Uyuşturucunun yasallaşması	Yaradılış inancı	Uyuşturucunun yasallaşması
Porno	Porno	Porno
Yaradılış inancı	Soykırım/Etnik temizlik	Yaradılış inancı
Soykırım/Etnik temizlik	Uyuşturucunun yasallaşması	Ötenazi
Ötenazi	Evrin	Soykırım/Etnik temizlik
Silah kontrolü	Ötenazi	Silah kontrolü
Pozitif ayrımcılık	İstenmeyen gebelik	Akıllı tasarım
Genetik mühendisliği	Genetik mühendisliği	Genetik mühendisliği

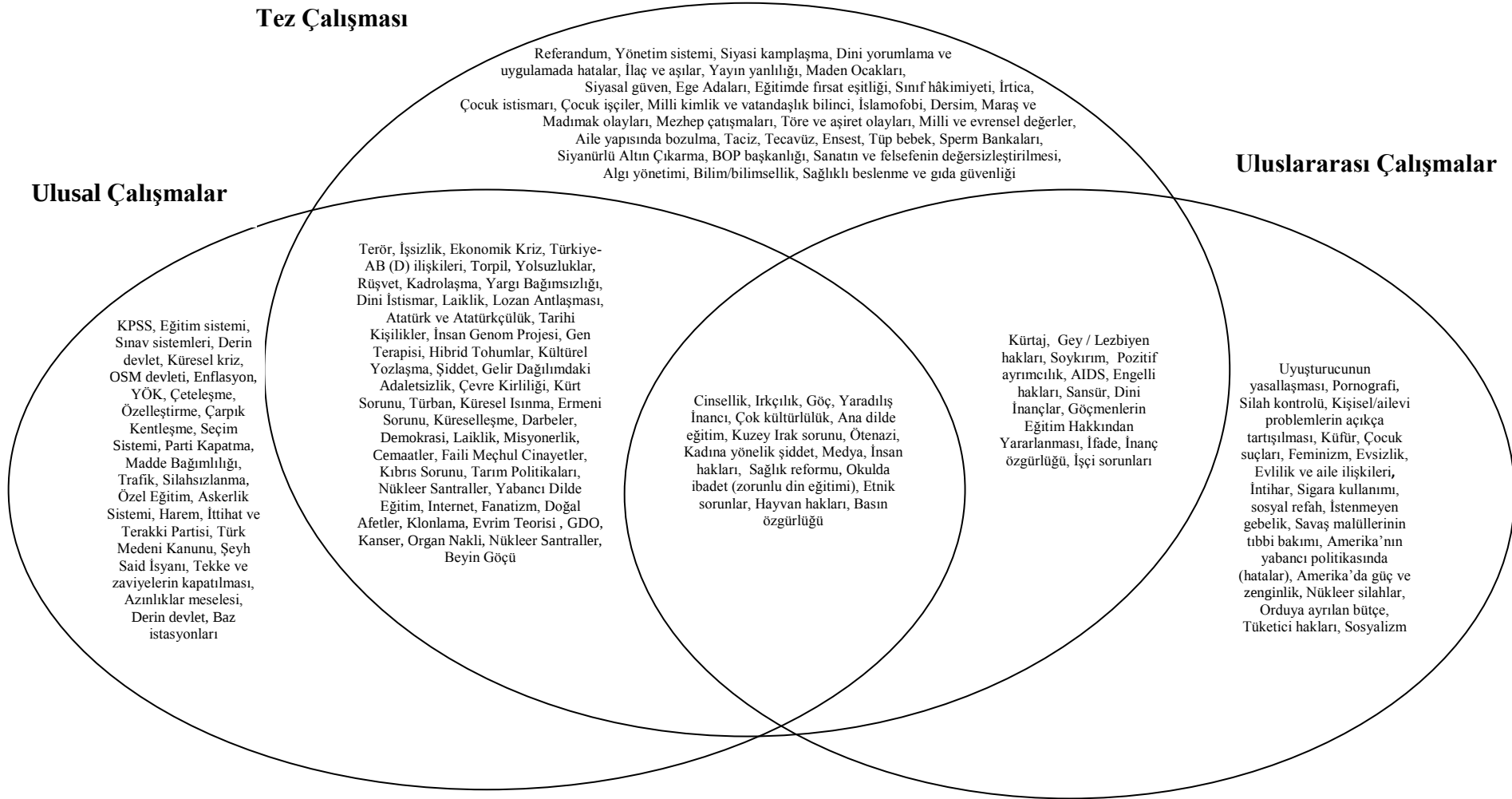
Tablo 5.2 incelendiğinde, gey/lezbiyen hakları, kürtaj, uyuşturucunun yasallaşması, yaradılış inancı, porno, soykırım/etnik temizlik, ötenazi ve genetik mühendisliği konularının üç araştırma sonucunda da ilk 10 sırada yer aldığı görülmektedir. Ötenazi ve silah kontrolü iki çalışmada ortak iken evrim, pozitif ayrımcılık, istenmeyen gebelik ve akıllı tasarım sadece bir çalışmada yer alan tartışmalı

konular olmuştur. Kürtaj, gey/lezbiyen hakları, uyuşturucunun yasallaşması, soykırım, ötenazi, pornografi ve pozitif ayrımcılık konuları yukarıda incelenen ulusal alanyazında gerçekleştirilen iki lisansüstü çalışmada ele alınmayan konulardır. Ancak, bu çalışmada öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenen tartışmalı konular arasında; kürtaj, gey/lezbiyen hakları, soykırım/etnik temizlik, ötenazi ve pozitif ayrımcılık konuları yer almaktadır.

Evans, Avery ve Pederson (2010) çalışmalarında, katı bir biçimde tabu olarak görülen konuların; kürtaj, pornografi, kişisel/ailevi problemlerin açıkça tartışılması, küfür, dini inançlar, cinsel eğilimler ve okul yönetimlerinin eleştirilmesi gibi konular olduğu sonucuna varmışlardır. Daha az tabu olarak görülen konular ise; cinsellik ve flört etme, ırk ve zekâ, sevgi ve yakınlık, okulda ibadet, şiddet, ergen gebeliği, beyaz ırkın üstünlüğü, ırkçı düşüncelerin açıklanması, cinsel saldırı ve sevgili tecavüzü gibi konular olmuştur. Tabu olarak görülen konuların cinsellik, ırkçılık ve dinle ilgili olduğu ve bu araştırmayla benzediği ortaya çıkmıştır.

Avery, Levy ve Simmons (2013) vatandaşlık eğitiminde tartışmalı konuların tartışılmasının, öğretmen eğitim programlarında ve ortaöğretim vatandaşlık derslerinde bir zorunluluk olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında ele aldıkları tartışmalı konular; göçmenlerin eğitim hakkından yararlanması, özgür basın, ifade özgürlüğü, çocuk suçları, azınlık hakları (anadilde eğitim) olmuştur. Bu araştırmadan elde edilen bulguların bu tez kapsamında tartışmalı konulara ilişkin bulgularla örtüştüğü görülmüştür.

Ulusal ve uluslararası alanyazında tartışmalı konularla ilgili gerçekleştirilen çalışmalardan ve bu tez çalışmasından elde edilen konuların örtüşen ve ayrışan yönleri Şekil 5.1’de sunulmuştur. Şekil 5.1 incelendiğinde, ulusal ve uluslararası alanyazında hangi konunun tartışmalı olduğunun belirlenmesinde bağlamın etkili olduğu ortaya çıkmaktadır (Chikoko vd., 2011). Çünkü tartışmalı olarak görülen konular ülkelerin tarihsel, kültürel ve toplumsal yapılarına bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Bununla birlikte cinsellik, din ve ırk, göç, yaradılış inancı, çokkültürlülük, ana dilde eğitim, Kuzey Irak sorunu, ötenazi, kadına yönelik şiddet, medya, insan hakları, sağlık reformu, okulda ibadet (zorunlu din eğitimi), etnik sorunlar, hayvan hakları ve basın özgürlüğü gibi konuların hem ulusal hem de uluslararası alanyazında tartışmalı olduğu görülmüştür.



Şekil 5.1. Ulusal/uluslararası çalışmalarda ve tez çalışmasında yer alan tartışmalı konular

Diğer ulusal çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada, tartışmalı konuların araştırmacı tarafından değil birçok disiplin alanından geniş bir katılımcı grubu tarafından belirlenmiş olması dolayısıyla kürtaj, gey / lezbiyen hakları, soykırım, AIDS, engelli hakları, sansür, dini İnançlar, göçmenlerin eğitim hakkından yararlanması, ifade ve inanç özgürlüğü, işçi sorunları gibi bazı konularda uluslararası alanyazınla benzerlikler olduğu görülmüştür. Ulusal alanyazında ise terör, işsizlik, ekonomik kriz, Türkiye-AB (D) ilişkileri, torpil, yolsuzluklar, rüşvet, kadrolaşma, yargı bağımsızlığı, dini istismar, laiklik, Lozan Antlaşması, Atatürk ve Atatürkçülük, tarihi kişilikler, insan genom projesi, gen terapisi, hibrid tohumlar, kültürel yozlaşma, şiddet, gelir dağılımındaki adaletsizlik, çevre kirliliği, Kürt sorunu, türban, küresel ısınma, Ermeni sorunu, küreselleşme, darbeler, demokrasi, laiklik, misyonerlik, cemaatler, faili meçhul cinayetler, Kıbrıs sorunu, tarım politikaları, nükleer santraller, yabancı dilde eğitim, internet, fanatizm, doğal afetler, klonlama, evrim teorisi, Tevhid-i Tedrisat kanunu, GDO, kanser, klonlama, organ nakli, nükleer santraller, uluslararası siyaset ve beyin göçü gibi ulusal alanyazında yer alan tartışmalı konular bu tez çalışmasından elde edilen tartışmalı konularla örtüşmektedir. Bu tez çalışmasına özgü olarak ortaya koyulan tartışmalı konular ise; bilim/bilimsellik, sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği, ilaç ve aşılar, referandum, yönetim sistemi, siyasi kamplaşma, dini yorumlama ve uygulamada hatalar, siyasal güven, Ege Adaları, eğitimde fırsat eşitliği, sınıf hâkimiyeti, irtica, çocuk istismarı, çocuk işçiler, milli kimlik ve vatandaşlık bilinci, islamofobi, Dersim, Maraş ve Madımak Olayları, mezhep çatışmaları, töre ve aşiret olayları, milli ve evrensel değerler, aile yapısında bozulma, taciz, tecavüz, ensest ilişki, tüp bebek, sperm bankaları, maden ocakları, siyanürlü altın çıkarma faaliyetleri, BOP başkanlığı, sanatın ve felsefenin değersizleştirilmesi, yayın yanlışlığı ve algı yönetimi gibi konular olmuştur.

5.2. İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında, İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Tartışmalı Konuların Ele Alınma Durumuna Yönelik Sonuç ve Tartışma

İkinci araştırma sorusu kapsamında; iki alt soruya ilişkin bulgular tartışılmıştır. İlk alt soruda ilk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri öğelerine ilişkin paydaş görüşlerine yönelik sonuçlar tartışılmıştır. İkinci alt soruda ise ilk ve ortaokul kademesindeki zorunlu

derslere ait öğretim programlarının tartışmalı konuları kapsama durumuna ilişkin sonuçlar tartışılmış ve bu iki alt sorunun ihmal edilen eğitim programıyla ilişkisi irdelenmiştir.

5.2.1. İlk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının, tartışmalı konular kapsamında amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreçlerine yönelik sonuç ve tartışma

Bu araştırma sorusu kapsamında, ilk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konular bağlamında amaç ögesine ilişkin öğretmenler ve sendika temsilcilerinin görüşlerine yönelik sonuçlar tartışılmıştır. Programların içerik ögesi kapsamında; öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin tümünün görüşlerine ilişkin sonuçlar yorumlanmıştır. Son olarak ihmal edilen eğitim programı bağlamında tartışmalı konuların öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Eğitim programının amaç ögesi kapsamında ilk ve ortaokulların amacına yönelik olarak öğretmenlerin ve sendika temsilcilerinin en çok üzerinde durdukları konu, öğrencilere daha çok sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikler ve sözel/matematiksel işlemler gibi temel beceriler kazandırmak olmuştur. Öğretmenlerin ve sendika temsilcilerinin sözünü ettikleri temel beceriler incelendiğinde; 2017 yılında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmasında Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Millî Eğitim Kalite Çerçevesi ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi temel alınarak belirlenen temel becerilerden yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik dışındaki becerilerle uyum gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin ve sendika temsilcilerinin üzerinde durdukları bir diğer konu öğrencileri akademik eğitime yöneltmek konusu olmuştur. Öğretmenlerin üzerinde durduğu son konu öğrencileri gerçek hayata hazırlamak olmuştur. Öğrencileri hayata hazırlamak konusunda öğretmenlerin; okulda verilen bilgilerle gerçek hayatın örtüşmediğini ve öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olmadığını düşündükleri görülmüştür.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (1973), millî eğitimin amaç ve ilkeleri kapsamında öğrencileri, Atatürk inkılâp ve ilkelerine bağlı; millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına saygılı, demokratik ve laik; hür ve bilimsel düşünme gücüne sahip, yaratıcı bireyler olarak

yetiştirmek; hayata hazırlamak ve bir meslek sahibi olmalarını sağlamak amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin ve sendika temsilcilerinin ortaya koyduğu amaçların, milli eğitimin amaç ve ilkeleriyle uyum gösterdiği görölmektedir. Fidan ve Baykul (1994) da ilköğretimin hedeflerinden birinin bilişsel becerileri, diğerinin ise toplum yaşamı için gerekli beceri ve tutumları geliştirmek olduğunu söylemektedir. Uğurlu (2013), temel eğitimin amaçlarına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, bu çalışmadan elde edilen bulgularla birebir benzer sonuçlara ulaşmıştır. Eğitimin amaçları ile ilgili bu araştırmanın ve diğer araştırmaların bulguları, eğitime yüklenen bilişsel becerileri geliştirme ve toplumsallaştırma işlevlerinin yerleşik inançlara dönüştüğünün bir göstergesi niteliğindedir.

Eğitim programında tartışmalı konuların amaçları kapsamında öğretmenler ve sendika temsilcileri, öğrencileri gerçek dünyaya hazırlama amacını ilk sıraya koymuşlardır. Öğretmenlerin hem ilk ve ortaokulların amaçları konusunda hem de tartışmalı konuların eğitimdeki amaçları konusunda yaptıkları hayata hazırlamak amacı ile ilgili yorumlar, hâlihazırda uygulanmakta olan öğretim programlarının bu konuda yetersiz olduğunu düşündüklerini ve tartışmalı konulara öğretim programlarında yer verilmesinin bu durumu düzeltmede yardımcı olacağına inandıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ve eğitim sendikası temsilcilerinin tartışmalı konuların amacı hakkında hemfikir oldukları ikinci konu öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek olmuştur. Tartışmalı konuların öğrencilerde çoklu bakış açısı, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine inanmaktadırlar. Tartışmalı konular bir amaç olarak değil; öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi bilişsel alan basamaklarını kullanmalarını sağlayan bir araç olarak algılanmakta; bu konuların öğrencileri, özgür, bilimsel ve nesnel bilgiye götürdüğü düşünölmektedir. Tartışmalı konuların üçüncü önemli amacı, tartışma kültürü kazandırmak olarak belirtilmiştir. Tartışma kültürü kazandırmak konusunda bu konuların; tartışma fırsatları yarattığı ve öğrencilere tartışmayı öğrenme, farklılıkları algılama ve farklılıklara saygı duyma, karşısındakini dinleme gibi konularda yol gösterici olabileceğini savunmuşlardır. Tartışmalı konuların öğrencilere özgüven aşılayabileceği konusunda öğretmenler ve sendika temsilcileri hemfikir olmuştur. Bu konuların öğrenciler için etkileşimli ortamlarda kendini ifade etme ve aktif olma olanağı yaratabileceğini; özellikle utangaç, davranış problemi olan ya da başarısız çocukların kendilerini ifade etme olanağına sahip olarak iletişim becerilerini de güçlendirebileceğini ifade etmişlerdir.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, tartışmalı konuların daha çok vatandaşlık becerilerini geliştirme amacına hizmet ettiğine yönelik çalışmaların var olduğu görülmektedir. Hess (1998, 2002, 2004) tartışmalı konuların amaçlarına yönelik olarak; temel demokratik değerlerin geliştirilmesi, politikayla ilgilenmeye istekli olma, içerik bilgisini arttırma, eleştirel düşünme ve kişilerarası ilişki becerilerini iyileştirme gibi amaçlardan söz etmektedir. Bu amaçların tamamı bu araştırmada öğretmenler ve sendika temsilcileri tarafından da işaret edilen amaçlar olmuştur. Ancak, alanyazın incelendiğinde tartışmalı konuların bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiğine dair daha çok sosyobilimsel konularla ilgili araştırmaların mevcut olduğu görülmüştür (Burek, 2012; Pinzino, 2012; Grace vd., 2015; Emery vd., 2017; Gülhan, 2012; Deveci, 2009; Cansız, 2014).

Ulusal alanyazında Çopur (2015) sosyal bilgiler öğretmenleriyle tartışmalı konuların derse katkısı konusunda yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin, tartışmalı konuların toplumsal problemlere olan ilgiyi arttırdığına inandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler aynı zamanda bu konuların öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve böylelikle bilinçli bireyler olmalarını sağladığını, demokratik vatandaşlık becerilerini geliştirdiğini, medya okuryazarlığı ve iletişim becerilerini arttırdığını; üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini, ulusal ve uluslararası sorunlara duyarlı küresel bakış açısına sahip bireyler olmalarını sağladığını ifade etmişlerdir.

Kuş (2015), hem fen bilimleri hem de sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlar yetiştirme ve demokratik sınıf ortamı oluşturmaya odaklandığını; fen bilimleri öğretmenlerinin ise bilimsel düşünme becerileri ve bilgi kazandırmaya odaklandığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte; farklılıklara saygı, eleştirel düşünme, değer kazandırma ve bilimsel düşünme becerileri her iki öğretmen grubu tarafından tartışmalı konuların amacı olarak ortaya konmuştur.

Goloğlu (2009) ve Taşpınar (2011), tartışmalı konuların öğrencilerde kavram öğrenme ve içerik bilgisi geliştirmeye etkisini inceleyen araştırmalarında tartışmalı konuların bu becerileri kazandırmada olumlu etkisine dair sonuçlara ulaşmışlardır.

Uluslararası alanyazında Kahne vd., (2012) demokratik bir toplum için vatandaş yetiştirmede sosyal problemlere duyarlı, farklılıklara saygı gösteren, demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak benimsemiş, bilgili ve düşünceli seçmenler olabilecek bireyler

yetiştirmede tartışmalı konuların kullanılmasının önemli olduğunu ancak birçok dersin bu özellikleri kazandırmada yetersiz olduğunu ortaya koymuştur.

Burek (2012), lisansüstü çalışmasında sosyobilimsel tartışmalı konuların öğrencilerin tartışma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve karmaşık karar alma süreçlerinde gelişme göstermelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Emery vd., (2017) alışmalarında öğrencilerin çevresel ve fenle ilişkili tartışmalı konularda karar alma becerilerinin geliştirilmesi için eleştirel düşünme becerilerinin işe koşulması gerektiğini ve bunun da ancak bu konularda okuma, dinleme ve tartışma fırsatları sunarak olabileceğini ortaya koymuşlardır.

Ulusal ve uluslararası alanyazından tartışmalı konuların eğitimdeki amaçlarına ilişkin elde edilen bulgular bu araştırmanın katılımcılarından elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin hem soysal ve vatandaşlık becerilerinin hem de düşünme becerilerinin geliştirilebilmesi için tartışmalı konulara ğretim programlarında gereken önemin verilmesi gerekmektedir.

Eğitim programının içerik öğesi kapsamında öğretmenler, ğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcileri organ bağışı haricinde tüm konuların ğretim programlarında yer alması gerektiğini dşndğ; tartışmalı konular listesindeki konular haricinde, ğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen yeni bir konu olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, bazı alt başlıkların tartışmalı konular ve ğretim programlarında yer alması gereken konular listesindeki yeri değişmiştir. Örneğin tartışmalı konular listesinde ikinci sırada yer alan Atatürk ve Atatürkçülük konusu, ğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen ilk konu olmuştur. Bu durum iki şekilde açıklanabilir. Bazı konular çok tartışmalı bulunmasına rağmen ğretim programlarında (zellikle öğretmenler ve sendika temsilcileri tarafından) yer alması uygun görülmemiş ya da programlarda hâlihazırda yer aldığı dşnlmş olabilir. Diğer taraftan, bazı konular çok tartışmalı bulunmamış olmasına rağmen bu konuların ğretim programlarında yer alması uygun ve gerekli görülmüştür. Bu durum da, daha az tartışmalı bulunan konuların okullarda ele alınmak için daha az riskli görülmüş olmasıyla açıklanabilir.

Ulusal ve uluslararası alanyazında hangi tartışmalı konuların öğretmenler ya da ğretmen adayları tarafından sınıf ortamına getirilmesinin tercih edildiğinin ya da uygun grldğinin belirlendiği çalışmalar mevcuttur.

Ulusal alanyazında Çopur (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sırasıyla; doğal afetler, demokrasi, çevre kirliliği, çarpık kentleşme, trafik, beyin göçü, şiddet, TV yayınları, basın özgürlüğü ve çokkültürlülük konularına sınıf ortamında yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Seçgin (2009) de sosyal bilgiler öğretmenlerinin sırasıyla insan hakları, eğitim sistemi, çevre kirliliği, sınav sistemleri, demokrasi, küresel ısınma, kültürel yozlaşma, YÖK, KPSS ve küreselleşme konularına sınıf ortamında yer verilmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu araştırma kapsamında farklı alanlardan öğretmenlerden elde edilen sonuçlarla Çopur ve Seçgin'in araştırma sonuçları karşılaştırıldığında; insan hakları, demokrasi, çevre duyarlılığı ve kültürel yozlaşma konularının ortak olarak programlarda yer verilmesi gerektiği düşünülen konular olduğu görülmüştür.

Uluslararası alanyazında Rambosk (2011), öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada adayların daha önce tartışmalı olduğunu söyledikleri konulardan yasadışı göç, genetik mühendisliği ve çocuk suçları gibi konuları kürtaj, yaradılış inancı, gey/lezbiyen hakları, pornografi ve etnik temizlik gibi konulara tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Phillips (1997) de aynı konuların öğretmenler tarafından sınıfta ele alınmasını gerekli görmediklerini ortaya koymuştur. Walsh (1998) da aynı çalışmayı okul müdürleriyle yapmış ve aynı sonuçlara ulaşmıştır. Yates (1941); sosyal, siyasi ve ekonomik gruplara tabi eğitim dışından insanlarla yaptığı çalışmada tüm grupların; içki yasağı, güncel politik konular, zorunlu sigorta, ırksal problemler, tüketici kooperatifleri ve kamu hizmet kuruluşları gibi daha genel geçer konuları okullarda öğretilabilir bulduklarını ortaya koymuştur.

Hem ulusal ve uluslararası alanyazından hem de bu çalışmadan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında, bazı konuların tartışmalı olduğunun düşünüldüğü ancak okullarda ele alınması uygun olmadığından dolayı daha az tartışmalı konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğinin ifade edildiği görülmüştür.

Eğitim programının içerik ögesi kapsamında öğretmenlerin yarısından fazlasının alanının öğretim programını tartışmalı konular bakımından yetersiz bulduğu görülmüştür. Alanının öğretim programını yetersiz bulan öğretmenlerin bazılarının, programda tartışmalı konu başlıklarına yer verildiğini ancak asıl tartışmalı noktalara değinilmekten kaçınıldığını; bazılarının bu konulara programda ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, bazılarının bu konuların suiistimale açık konular olduğunu, bazı öğretmenlerin ise bu konuların nasıl veya ne kadar derin ele alınması gerektiğinin

öğretmenin inisiyatifine bırakıldığını ve bu durumun kendilerini zorladığını düşündüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Ulusal alanyazında Yılmaz (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı ve tabu konuları kapsamı açısından öğretim programını nasıl değerlendirdiklerini araştırdığı çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun sosyal bilgiler dersi öğretim programını tartışmalı konular bakımından yeterli bulduklarını ortaya koymuştur. Bu tür konuların öğretim programında yer almadığını belirten öğretmenler ise bu konulara programda yer verilmediğini, ayrıntıya girme konusunda inisiyatifin öğretmene bırakıldığını ancak öğretmenlere de çok fazla derine inmemeye konusunda tavsiyelerde bulunulduğunu ifade etmişlerdir. Yılmaz'ın (2012) çalışmasından sosyal bilgiler öğretmenleriyle ilgili elde edilen bulgular bu araştırmadan elde edilen bulgularla birebir benzerlik göstermektedir.

Ersoy (2014) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimiyle ilgili güncel sorunlar konusunda, öğretim programlarını ve ders kitaplarını yetersiz bulduklarını ortaya koymuştur. Tarman (2006) da sosyal bilgiler öğretim programını incelediği çalışmada programın; sınıf, statü, cinsiyet ve etnik köken gibi sosyal farklılıklara değinmeden farklılıklara saygı değeri üzerinde durduğunu ortaya koymuştur. Kuş (2015), sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı olduğunu düşündükleri konulara öğretim programlarında yeterince yer verildiğini düşündüklerini ortaya koymuştur.

Türkiye'de öğretim programlarının tartışmalı konular kapsamında değerlendirilmesi bakımından ulaşılan çalışmaların hep sosyal bilgiler dersi öğretim programıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, diğer derslerin öğretim programlarının tartışmalı konuları kapsamı ile ilgili başka çalışmaya rastlanamadığından dolayı, sonuçları karşılaştırma olanağı olmamıştır.

Eğitim programının öğrenme-öğretme süreçleri ögesi kapsamında öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konular, tartışmalı konularla ilgili öğretmen yaklaşım ve yeterlikleri, öğrenci yaklaşımları ve son olarak tartışmalı konuların ele alınmasında sorun kaynaklarına yönelik sonuçlar aşağıda sunulmuş ve tartışılmıştır.

Eğitim programının öğrenme-öğretme süreçleri ögesi kapsamında öğrencilerin sınıfa getirdiği tartışmalı konular incelendiğinde; ekonomi, medya, sanat ve felsefe haricindeki ana konu başlıklarının, öğrenciler tarafından sınıfa getirildiği görülmüştür. Öğrencilerin sınıf ortamına getirdikleri tartışmalı konuların yetişkin dünyasını

ilgilendiren her türlü konu olabileceği, öğrencilerin de toplumsal konulara merak duyduğu ve bu meraklarını gidermek için okulu ve öğretmeni kaynak olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, öğrencilerin ailelerinden, çevrelerinden ya da medyadan gerek doğru gerek yanlış duydukları tartışmalı toplumsal konularda tarafsız olarak bilgilendirilmesi hususunda öğretmenlere büyük bir sorumluluk düşmektedir.

Öğrenciler tarafından sınıfa getirilen tartışmalı konular hakkında Çopur (2015), öğrencilerin daha çok medyada yer alan güncel olayları ve siyasi tartışmaları sınıf ortamına taşıdıkları sonucuna ulaşmıştır. Gedik (2010) öğrencilerin tartışmalı bulduğu konuları öğrencilerden elde ettiği çalışmasında, en fazla bahsedilen güncel olayların, kuraklık, siyasi konular ve uluslararası sorunlarla ilgili olduğu sonucuna ulaşmış ve bu konuların araştırmanın yapıldığı günlerde gündemde olmasından dolayı öğrencilerin de gündemini oluşturduğunu vurgulamıştır. Ersoy da (2013a) uluslararası savaşlar ve çatışma ile ilgili öğretmen ve öğrenci deneyimlerini incelediği çalışmasında öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili öğrenme kaynağının medya olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tüm araştırmalardan ve bu çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıfa getirdikleri tartışmalı konuların medyada ve çevrelerinde tartışılan güncel konulardan oluştuğunu ve öğrencilerin tıpkı yetişkinler gibi bu konulara kayıtsız kalamadığını göstermektedir.

Tartışmalı konulara yönelik öğretmen yaklaşımları incelendiğinde, öğretmenlerin yaklaşımlarına ilişkin olarak üç gruba ayrıldığını söylemek mümkündür. Birinci gruptaki öğretmenler, öğrencilerin sınıfa getirdikleri tartışmalı konuları adil bir şekilde tartışmaya ve açıklamaya istekli; ikinci gruptaki öğretmenler, konunun içeriğine göre tavır alan ve yönlendiren; üçüncü gruptaki öğretmenler ise bu konulara mesafeli durmayı tercih eden kişilerden oluşmaktadır. Hangi grupta olursa olsun tüm öğretmenler bu konularda öğretmenin tarafsızlığını koruması gerektiğini ancak bunun zor olduğunu düşünmektedirler.

Kuş (2015), sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin bu konuları ele alırken çoğunlukla kendi görüşlerini açıkladığını ve öğrencileri de kendi görüşlerini açıklamaya cesaretlendirdiklerini; bazı öğretmenlerin öğrencileri etkilememek için görüşlerini açıklamadıklarını, bazılarının öğrencileri doğru olduğunu düşündükleri görüşe yönlendirdiklerini ortaya koymuştur. Çopur (2015), sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konularla ilgili demokratik bir ortam sağladığını ve olaylara tarafsız yaklaştığını, öğrencileri konuşmaya cesaretlendirdiğini

ancak asla kendi fikirlerini kabul ettirmeye çalışmadıklarını ortaya koymuştur. Demir ve Pismek (2017) ise araştırmalarında, öğretmenlerin çoğunluğunun tartışmaları konuları ele alırken bilerek ya da bilmeyerek kendi ideolojilerini yansıttıklarını ortaya koymuştur. Ersoy (2013a), sosyal bilgiler öğretmenlerinin uluslararası savaş ve çatışmaları ele alırken ya bu konulara kayıtsız kaldıklarını, ya basmakalıp bazı önyargıları öğrencilere aktardıklarını ya da bu konuları siyasi olarak algıladıklarından dolayı uzak durmayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Yılmaz (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerek öğretim programının bu konularda yetersizliği gerekse öğrencilerin bilişsel olarak yetersiz olması gibi sebeplerle bu konuları görmezden geldiklerini belirtmiştir.

Tartışmalı konulara yönelik öğretmen yaklaşımlarıyla ilgili bu çalışmadan ve incelenen diğer çalışmalardan elde edilen bulgular, Hess'in (2004) belirttiği dört öğretmen yaklaşımı olan "inkâr, imtiyaz, kaçınma ve denge" yaklaşımlarıyla örtüşmektedir. Buna göre ilk yaklaşım olan inkâr, tartışmalı konunun öğretmen tarafından tartışmalı olduğunun inkâr edilmesi ve öğrencilerin o konuya karşı böyle bir bakış açısı kazandırılması ile ilgilidir. İmtiyaz yaklaşımında, konunun tartışmalı olduğu kabul edilmekte ancak öğretmen tek bir doğru cevap olduğunu ve öğrencilerin de o cevabı almasını sağlaması gerektiğini düşünmektedir. Kaçınma yaklaşımında öğretmen, tartışmalı konu ile ilgili kendi güçlü fikirlerinden dolayı konuyu tarafsızca ele alamayacağı için kaçınmayı tercih etmektedir. Denge yaklaşımında ise öğretmen tartışmalı konu ile ilgili tüm boyutları ortaya koymakta ve adil duruşma yaklaşımı sergilemektedir. Oulton vd., de (2004) tartışmalı konuların ele alınmasında öğretmenlerin odak noktasının rasyonellik ve gerçeklere sıkı sıkıya bağlı kalma, konuyla ilgili dengeli fikirler öne sürme ve tarafsız kalma olması gerektiğini öne sürmüştür.

Tartışmalı konulara yönelik öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, her alandan bazı öğretmenlerin hem birikim hem de bu konularla baş edebilme açısından kendini yeterli gördüğü, bazı öğretmenlerin ise yetersiz hissettiği görülmüştür. Özellikle sosyal bilgiler alanından olmak üzere bazı öğretmenler, bu konularla sınıf içinde baş edebilmek için günceli takip etmenin zorunlu olduğunu ve böylelikle öğrencilerden gelebilecek soruları yanıtlamada zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bir grup öğretmen, bu konuların siyasi boyutu olabilecek sıkıntılı konular olduğunu ve bu konuları ele alırken kendilerini rahat hissetmediğini ve bu sebeple tartışmalı konulara mesafeli durmayı tercih

ettiklerini dile getirmiştir. Son olarak, bu konuları ele alırken yetersiz hissettiğini belirten bazı öğretmenler yetersizlik duygusunun, bu konular tartışılırken sınıf kontrolünü sağlayamamaktan ve bu konulara öğretim programında yeterince yer verilmediği için bu konuları hakkıyla ele alamamaktan kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Tartışmalı konularda öğretmen yeterlikleri ile ilgili ulusal alanyazında Atalay ve Çaycı (2017), sınıf öğretmeni adaylarının tartışmalı konularla ilgili kendilerini yeterli hissedebilmek için yeni gelişmeleri sürekli olarak takip etmek gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Türkmen, Pekmez ve Sağlam (2017) fen bilimleri öğretmen adaylarının çoğunluğunun tartışmalı sosyobilimsel konular hakkında kendilerini yetersiz gördüklerini ortaya koymuştur. Akşit (2011) sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulardaki yeterliklerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının çoğunluğunun sosyobilimsel konularla ilgili kendini yeterli gördüğü sonucuna ulaşmıştır.

Uluslararası alanyazında Oulton vd. (2004) ilk ve ortaokul öğretmenleriyle vatandaşlık eğitimi bağlamında yaptığı çalışmada katılımcıların çok azının tartışmalı konuları ele alırken kendilerini yeterli hissettiğini ortaya koymuştur. Cocke (2017), öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrettikleri dersin içeriğine hâkimiyetleri artana kadar tartışmalı konuları ele alma konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Rhodes ve Coda (2017), LGBTQ konularının sınıfta ele alınmasında öğretmenlerin kendilerini rahatsız ve yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Phillips (1997) büyük kentlerde ve büyük okullarda çalışan öğretmenler ile deneyim bakımından yaşlı öğretmenlerin tartışmalı konuları ele alma konusunda daha istekli ve kendilerine güvenli olduklarını tespit etmiştir. Hess (1998), öğretmenlerin bu konularda neden yetersiz hissettiğini; öğretmenlik eğitiminde tartışmalı konularla ilgili yetersizlikler, bu konularda tartışma yapmanın zorluğu, öğrencileri tartışmaya nasıl dâhil edebileceğini bilememe ve sınıf kontrolünü kaybetme korkusu gibi başlıklar altında toplamıştır.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ve bu konuyla ilgili yapılan diğer araştırmaların bulgularının ışığında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, tartışmalı konulara ilişkin içerik bilgisi ve bu konuların derslerde nasıl ele alınabileceğine ilişkin yöntemler hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve dolayısıyla kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmen eğitim programlarının tartışmalı konularla ilgili yetersizliğini de ortaya koymaktadır.

Tartışmalı konuların ele alınmasında öğrenci yaklaşımları konusunda öğretmenler, öğrencilerin bu konularda ya tepki göstererek tartışmaya istekli olduklarını ya da öğrenmemek için kendilerini bu tarz konuları öğrenmeye kapattıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrenci tutumları ile ilgili yaşadıkları sıkıntıların temelinde, öğrencilerin geçmişten gelen kulaktan dolma ve yanlış bilgilerle hareket etmesinin yattığını ve öğrencilerin görüşlerine ters düşen konular olduğunda savunmaya geçtiklerini düşünmektedirler. Öğretmenlere göre öğrenciler ailede ve içinde yetiştikleri sosyokültürel çevrede bu tarz konuların tartışıldığına çok tanıklık etmediklerinden ve okuma alışkanlıkları da olmadığından dolayı bu konular hakkında fikir sahibi olamamaktadırlar. Öğretmenler ayrıca bazı tartışmalı konuların öğrencilerin bilişsel olgunluklarının üzerinde olduğunu ve bundan dolayı öğrencilerin bu konuları anlamakta ve bu konular hakkında yorum yapmakta zorlandıklarını düşünmektedirler. Tüm bu nedenler, öğrencilerin bu konular hakkında tartışmaya gönülsüz olmalarına yol açmaktadır.

Ersoy (2013b) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını; tartışılan konunun çok ya da az tartışmalı olması ve o konuda yeterli bilgi sahibi olunması, akran ilişkileri ve dersin öğretim elemanının tutumunun etkilediğini ortaya koymuştur. Ersoy (2013b, 2014) öğrencilerin bilişsel olgunluğunun, cinsiyetinin, sosyal ve kültürel çevresinin, tartışmalı konulara karşı tutumunu etkileyen faktörler olduğunu ortaya koymuştur. Yılmaz (2012), sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin önceki öğrenmelerinin, sosyokültürel yapının, sosyal ve iletişim becerilerindeki zayıflığın tartışmalı konuları ele alırken olumsuz etki ettiğini ve düşüncelerine ters düşen bir şeyle karşılaştıklarında zihinlerinin karıştığını ve çelişki yaşadıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte, çocukların yaşları gereği yasaklardan ve cezalardan korkmadıkları için bu tarz konuları konuşmaya daha istekli olduklarını ortaya koymuştur. Kuş (2015) sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkarak, öğrencilerin aileden gelen yanlış ya da eksik öğrenmelerinin tartışmalı konulara karşı bir tutum geliştirmelerine sebep olduğuna ve bu tutumu değiştirmenin çok zor olduğuna işaret etmiştir.

Bu çalışmadan ve diğer çalışmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili yaşadığı bilişsel çatışmayı açıklayan bilişsel alan kuramlarından biri olan şema kuramıyla örtüşmektedir. Bu kurama göre bireylerin önceki öğrenmeleri, yaşanmışlıkları ve yaşadıkları çevrenin kültürel özellikleri bilgiyi nasıl

yapılandıracaklarını ve tutumlarını etkilemektedir. Birey, şemalarında var olmayan bir bilgiyle karşı karşıya kaldığında yaşadığı çatışma karşısında ortaya çıkan tutum ya kabul ya da ret olmaktadır (Phillips, 1997; Baysen ve Silman, 2012).

Tartışmalı konuların ele alınmasında karşılaşılan sorun kaynakları incelendiğinde öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin ortak olarak işaret ettiği sorun kaynakları, veli ve öğretim programı olmuştur. Tüm sorun kaynakları incelendiğinde hepsinin birbirini etkilediği görülmektedir. Paydaşların velilerle ilgili ilk işaret ettiği nokta, birçok tartışmalı konuda yanlış ya da eksik öğrenmelerin ailelerden kaynaklanması, okuldaki öğrenmelerin önüne geçebilecek nitelikte olması ve bu yanlış öğrenmeleri düzeltmenin çok zor olmasıdır. Paydaşlara göre velilerin kendi dünya görüşüne ters düşen görüşleri kabullenmemesi, bu konuyu kişiselleştirmesine ve öğretmeni hedef göstermesine sebep olmaktadır. Ayrıca tartışmalı konularla ilgili kültürel birikimin ve tartışma kültürünün ailede kazanılması gerekliliği, bazı ailelerin demokrasi kültüründen yoksun oluşu, çocukların tabu ve baskıların gölgesi altında yetiştirilmesi de velilerle ilgili sorunlar olarak gösterilmektedir. Son olarak, velilerin eğitime bakışının sınav ve sonuç odaklı olması, okulun eğitme ve değer geliştirme rolünü önemsememeleri de paydaşlar tarafından velilerle ilgili bir diğer önemli sorun olarak gösterilmiştir.

Bu durum bir diğer sorun kaynağı olan eğitim sistemi ile ilişkilidir. Paydaşlar, mevcut eğitim sisteminin sorgulamayan bireyler yetiştirmek üzerine kurgulandığını ve çoktan seçmeli sınavlara dayandığı için tartışmalı konuların veliler tarafından eğitimde gereksiz olarak görüldüğünü düşünmektedirler. Eğitim sisteminden doğrudan etkilenen öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve sınama durumları, devletin resmi ideolojisine göre şekillenmektedir. Paydaşlara göre mevcut öğretim programları, öğrencilerin iyi birer karar verici olmalarını ve üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmelerini sağlayacak tartışmalı konuları kapsamamaktadır. Paydaşlar öğretim programları, sonuç odaklı ve bu doğrultuda akademik olarak çok yüklü olduğundan dolayı tartışmalı konulara yeterince zaman ayrılmadığını, ayrıca bazı derslerde, sınıf düzeyinin ve öğrencinin bilişsel olgunluğunun tartışmalı konuya uygunluğunun gözötilmediğini düşünmektedirler.

Bu sorun bir diğer sorun kaynağı olan öğrenciler ile ilişkilidir. Öğrencilerle ilgili sorunlar aynı zamanda aile, çevre ve eğitim sistemi ile ilişkilidir. Paydaşlara göre öğrencilerin, içinde yetiştiği sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrenin bir ürünü olması

ve dolayısıyla her öğrencinin hazır bulunuşluğunun farklı olması, daha önceki yanlış ya da eksik öğrenmeleri bu konulara karşı tutumunu etkilemektedir. Öğrencilerin demokratik bir davranış olarak tartışma kültürüne sahip olmasının ya da olmamasının da yetiştiği çevre ve ailesi ile ilgili olduğunu düşünmektedirler. Paydaşlar, tartışma kültürüne sahip olmayan öğrencilerle tartışmalı konular hakkında konuşmanın imkânsız hale geldiğini, ayrıca öğrencilerin tartışmalı konularda bilgi sahibi olabilmek için yanlış bilgi kaynaklarına yönelmesinin ve onları doğru kabul etmesinin de sorunlara sebep olduğunu belirtmektedirler. Son olarak paydaşlar eğitim sisteminden kaynaklı olarak öğrencilerin de okula sınav odaklı yaklaştığını, bu durumun tartışmalı konuları gereksiz ve zaman kaybı olarak görmelerine sebep olduğunu ifade etmektedirler. Tüm bu sebepler, öğrencilerin tartışmalı konulara tepkisel yaklaşımlarına ve öğrenmeye karşı direnç geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır.

Bu durum bir diğer sorun kaynağı olan okulun bulunduğu çevre ile ilişkilidir. Sosyoekonomik ve sosyokültürel çevre, toplumsal normların temsilidir. Paydaşlara göre örf, adet, gelenek, görenekler ve din, kimi zaman toplumsal yaşamda yazılı kurallardan daha çok etkili olmakta ve dolayısıyla eğitim sistemi de bundan etkilenmektedir. Paydaşlar, tartışmalı konulardan kaynaklı olarak toplumsal ve kültürel normların dışına çıkıldığının düşünülmesinin, öğretmeni hedef haline getirdiğini ifade etmektedirler. Bu durum öğretmenlerin bu konuları tehlikeli olarak görmesine ve şikâyet edilme korkusu yaşamasına sebep olmaktadır. Öğretmenler kendilerinden ve meslektaşlarından kaynaklanan sorunların bir kısmının da öğretmenin epistemolojik ve kültürel inançları ile ilgili olduğunu belirtmektedirler. Bazı öğretmenlerin tartışmalı konuları gereksiz görmesinin, önemsememesinin ve bu konuları göz ardı etmesinin, ya da bu konuları kendi düşüncelerini aktarmak için araç olarak kullanmasının sıkıntı yarattığını ifade etmektedirler. Öğretmenler, bu konularda yeterli bilgisinin olmaması ya da kendisine ters gelen fikirlerde tarafsızlığını koruyamaması gibi sorunlar da yaşanabildiklerini belirtmektedirler. Öğretmenlerin tartışma sürecini nasıl yöneteceklerini bilmemeleri ve sınıf kontrolünü kaybetmeleri de bazı öğretmenlerin bu konularla ilgili pedagojik yeterlikleri olmadığını göstermektedir. Öğretmenlere göre, pedagojik yeterliklerin yanı sıra tartışmalı konular hakkında bilgiye de sahip olunması gerekmektedir. Çünkü tartışmalı konular, hem güncel olayları hem de öğretmenin öğretmenlik yaptığı alandaki gelişmeleri takip etmesini gerektirmektedir. Paydaşlara göre gerek alan bilgisindeki

gerekse pedagojik yetersizliklerden dolayı bazı öğretmenler tartışmalı konular öğretim programında yer alsa bile görmezden gelebilmektedir.

Öğretmenin alan bilgisi ve pedagojik yeterlikleri çok iyi olsa da tartışmalı konuların ele alınmasında paydaşların dikkat çektiği bir diğer engel bu konularla ilgili öğretmenlere öğretim programlarında yeterince esneklik tanınmamış olmasıdır. Ders kitaplarında hangi konulara ne kadar yer verilmesi gerektiği, öğretim programlarında belirlenmiştir. Ders kitapları devlet eliyle yazdırılmakta ve dağıtılmakta, yazılan kitaplar Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmaktadır. Paydaşlara göre böylesine yukarıdan aşağıya yapılandırılmış bir eğitim sisteminde, öğretmenlerin ve yöneticilerin resmi eğitim ideolojisinin tersi yönde hareket edebileceğini düşünmek de imkânsızdır. Öğretmenler ve yöneticiler var olan sisteme uyum sağlamak ve işlerliğini devam ettirmekle mükelleftir.

Tartışmalı konulara ilişkin sorun kaynakları hakkında elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası alanyazından birçok çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Yates, 1941; Phillips, 1997; Walsh, 1998; Allen, 2003; Oulton vd., 2004; Rambosk, 2011; Jones, 2011; MacDonald, 2013; Çopur, 2015; Cocke, 2017; Hung, 2017; Milner, 2017; Rhodes ve Coda, 2017; Bautista, Misco ve Quaye, 2018; Pollak vd., 2018).

Seçgin (2009) lisansüstü tez çalışmasında öğretmen adaylarına göre tartışmalı konuların sınıfta işlenilmesinin önündeki engellerin; eğitimin sınav odaklı olması, bulunulan yerin örf ve adetleri, öğrencilerin ve velilerinin tepkisi, programın yoğunluğu, öğretmenin tartışılan konuda yetersizliği ve yanlış anlaşılma korkusu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi gibi bu çalışmayla birebir örtüşen konular olduğunu ortaya koymuştur.

Yılmaz (2012) çalışmasında resmi ders kitaplarının farklı yorumlara yer vermediğini ama öğrencilerin ders kitaplarında veya öğretim programında belirtilmeyen farklı bilgileri ve bakış açılarını değişik kaynaklardan öğrendiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmanın bazı katılımcıları sosyal bilgiler dersi öğretim programını tartışmalı konular bakımından yetersiz bulmakta ve sosyal bilgiler dersi öğretim programında tartışmalı konulara doğrudan atıfta bulunulmamaktadır.

Ersoy (2013a) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyoekonomik geliri ve eğitim düzeyi düşük ailelerden ve küçük yerleşim birimlerinden gelmesinin, sınıf atmosferinin (yargılanma ve etiketlenme) ve bireysel özelliklerinin tartışmalı konulara katılımına etki ettiğini ortaya koymuştur. Ersoy (2013b) tartışmalı konuların

ele alınmasında öğretmen yaklaşımlarının ve öğrencilerin yaş, cinsiyet, kültürel çevre ve olgunluk düzeyinin de etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Bautista, Misco ve Quaye (2018) okulöncesi aday öğretmenlerinin tartışmalı konularla ilgili yaşadıkları sorunların; kişisel ideolojiler, din, velilerin ve öğrencilerin tepkisi ve öğretim yöntemleriyle ilgili eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur.

Rambosk (2011) sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin dini, ahlaki ve kültürel alt yapılarının, üniversite eğitimi öncesi bu konulara maruz kalıp kalmamasının ve bu konuları öğretebilecek yeterliğe sahip olmasının tartışmalı konuların ele alınmasında önemli etkenler olduğunu ortaya koymuştur.

Ulusal ve uluslararası alanyazın ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar göstermektedir ki tartışmalı konuların ele alınmasında yaşanan birçok sorun benzerlik göstermektedir. Yapılan araştırmalar tüm toplumların tartışmalı konularla ilgili bir anlayışının olduğunu ve anlayışın kimi ülkelerde eğitimin amaçlarından, kimilerinde öğretim programlarından, kimilerinde ders kitaplarından kimilerindeyse öğretmenlerden başlayarak eğitim sistemini etkilediğini göstermektedir. Tartışmalı konuların ele alınmasında, batı ve/ya doğu medeniyetleri fark etmeksizin yapılan araştırma sonuçlarına göre tartışmalı konulara ilişkin sorunlar karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, makro düzeyde kabul görmeyen hiçbir tartışmalı konunun mikro düzeydeki çabalarla amacına ulaşamayacağı ve gerçek yaşama aktarılamayacağının aşikâr olduğu görülmektedir.

5.2.2. İhmal edilen eğitim programı bağlamında, ilk ve ortaokul kademesindeki zorunlu derslere ait öğretim programlarının tartışmalı konuları kapsama durumuna yönelik sonuç ve tartışma

Bu araştırma sorusu kapsamında, ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslere ait öğretim programlarının tartışmalı konuları ne ölçüde kapsadığına yönelik sonuçlar tartışılmıştır.

Kazanım sayısı bakımından öğretim programlarında en çok yer alan tartışmalı konu başlığının insan hakları olduğu görülmüştür. İnsan hakları ile ilgili konulardan toplumsal değerler konusunun, öğretim programlarında en çok yer verilen konu olduğu ve öğrencilerin iyi bir insan olmasından çok, iyi bir vatandaş olmasını sağlayacak değerlerin ön plana çıktığı ortaya koyulmuştur. Katılım hakkına, sadece seçme hakkı olarak yer verildiği, seçilme ve siyasi faaliyette bulunma haklarından hiç

bahsedilmediği görülmüştür. 21. yüzyıl becerilerinden biri olan dijital vatandaşlık becerilerine, sadece bilişim teknolojileri ve yazılım dersinin kazanımlarında yer verilmiştir. Müzik, oyun ve fiziki etkinlikler ile beden eğitimi ve spor derslerinde sadece milli kimlik bilinci oluşturacak kazanımlar üzerinde durulmuştur. Özetle, ilk ve ortaokul öğretim programları; ne öğretmenler, öğretim elemanları ve sendika temsilcilerinin hayalindeki ulusal ve küresel vatandaşı ne de devletin idealize ettiği temel düzeyde vatandaşlık becerilerine sahip vatandaşı yetiştirme konusunda yeterli kazanıma sahip görünmektedir.

Çokkültürlülük ile ilgili kazanımlar incelendiğinde; daha çok Türkiye içinde bölgesel farklılıklardan kaynaklanan sanat ve kültür öğelerine yer verildiği görülmüştür. Farklı kültürlerle saygı, sadece göç kavramıyla ilişkilendirilmiş; bireysel farklılıklara saygı kavramı ise, hangi bireysel farklılıklar olduğu konusunda açıklama yapılmadan bırakılmıştır. Din anlayışındaki farklılıkların zenginlik olduğu ve dinde zorlama olmayacağı, farklı din ve inançlara hoşgörülü olunması gerektiği gibi çokkültürlülükle ilgili daha somut konulara din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programında yer verilmiş ancak ilgili kazanımların sınıf düzeylerine dağılımına bakıldığında 8. sınıf haricinde çokkültürlülükle ilgili kazanımların çok yetersiz olduğu görülmüştür. Çokkültürlülüğe değinen derslerin öğretim programları topluca ele alındığında, konuların çok az bir kısmına üstü kapalı, yoruma açık şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (örn: HB.2.1.2. Bireysel farklılıklara saygı duyar). Öyle görünüyor ki bu konularla ilgili detaylar kitap yazarlarına ve öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmıştır. Öğretim programları çokkültürlülük bağlamında incelendiğinde, değerlerle ilgili kazanımların çokkültürlülükle ilgili kazanımlardan neredeyse dört kat daha fazla olması ve değerlerle ilgili kazanımların en çok dini ve daha sonra milli değerlerle ilişkili olması öğretim programlarının çokkültürlülükle ilgili boyutu hakkında bir fikir vermektedir. Öğretim programlarında her ne kadar diğer dinlere, mezheplere, ırklara ve cinsiyetlere karşı bir düşmanlık söz konusu olmasa da çokkültürlülüğü önceleyen bir bakış açısının hâkim olduğunu söylemek oldukça zordur.

Tartışmalı bulunan konulardan bir diğeri olan terör ve şiddet konusuna öğretim programlarında yeterince yer verilmediği görülmüştür. Terör konusuna sadece sosyal bilgiler dersinde bir kazanımda, diğer küresel sorunlarla birlikte yer verilmiştir. Terör konusu dışında şiddet ile ilgili diğer tartışmalı bulunan konulara da ilk ve ortaokul öğretim programlarında yeterince yer verilmediği görülmüştür. Özetle, ilk ve ortaokul

öğretim programlarının genelde anlaşmazlık ve çatışma, özelde ise terör ve şiddet ile ilgili gerçek durumları yansıtmaktan uzak olduğunu söylenebilir.

İnsan hakları ile ilgili tartışmalı konulardan sonuncusu olan cinsel saldırı konusuna, insan hakları yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programında, beden dokunulmazlığı hakkı altında sınırlı biçimde yer verilmiştir. Bununla birlikte din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde Müslüman'ın sakınması gereken kötü davranışlardan biri olarak taciz örneğine açıkça yer verilmiştir.

Öğretim programlarında, insan hakları başlığından sonra kazanım sayısı bakımından en fazla yer verilen başlık, fen ve teknoloji olmuştur. Fen ve teknoloji ile ilgili konulardan en çok bilim/bilimsellik konusunda kazanıma yer verildiği görülmüştür. İncelenen öğretim programlarında bilim/bilimsellik konusunda, bilim etiği ve bilimsel araştırma becerilerinin ön plana çıktığı ve bu durumun öğrencilerde bilimsel bakış açısını geliştirmekte yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının bilimle ilgili asıl işaret ettiği bilim tarihi, bilimin nesnelliği ve bilimsel yetersizlikler, Türk bilim insanlarıyla ilgili olarak beyin göçü, Türkiye'nin bilimde nerede olduğu, Türkiye'de bilime verilen önem ve bunun altında yatan sebeplere öğretim programlarında değinilmediği görülmüştür. Ayrıca bilim gibi hayatın her alanına işlemiş bir konunun; teknoloji ve tasarım, fen bilimleri ve matematik gibi pozitif bilimlerin öğretim programlarıyla sınırlandırılması da Türkiye'de bilime olan yaklaşımı ortaya koymaktadır.

Çevre duyarlılığı konusunda katılımcıların tartışmalı buldukları ve öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşündükleri çevre duyarlılığı, geri dönüşüm, atık kontrolü, doğal kaynaklar, biyoçeşitlilik ve nesli tükenen hayvanlar gibi konulara öğretim programlarında genel hatlarıyla yer verildiği görülmüştür. Bu konulardan en çok geri dönüşüm ve doğal kaynakların tasarruflu kullanımı konuları kazanımlarda ele alınmıştır. Tartışmalı olduğu ifade edilen tarım ve orman arazilerinin imara açılması, baraj ve yol yapımında doğanın katledilmesi, fabrikaların hava, su ve toprağa verdiği zararlar, çiftçilerin ürün yetiştirmede kullandıkları tarım ilaçlarının doğaya verdiği zararlar, yanlış yapılaşmanın sebep olduğu doğal afetler, denizlerde kirlilik, hayvanat bahçeleri, bilinçsiz avlanma, hayvan kaçakçılığı ve deney hayvanları gibi konulara öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür. Çevreyle ilgili tartışmalı konuların öğretim programlarında yüzeysel olarak ele alındığını, sorunun özüne dokunmaktan çok

soruna teğet geçtiğini, sorunların sebepleri ile değil sonuçlarıyla ilgilendiğini söylemek yerinde olacaktır.

İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar konusunda katılımcıların tartışmalı buldukları ve öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşündükleri; internet ve sosyal medya ağlarıyla ilgili bilişim suçları, siber zorbalık ve güvenlik, bu alanların kültürel bozulmadaki etkisi, internet, teknoloji ve oyun bağımlılığı; cep telefonu ve bilgisayar gibi teknolojik araçların sağlığa olumsuz etkileri gibi konulara öğretim programlarında genel hatlarıyla yer verildiği görülmüştür. Teknolojik araçların olumsuz etkileri hakkında; şiddetli sese sahip teknolojik araçlar, teknolojik aletlerin kullanım kılavuzuna uygun olarak kullanılmamasından doğacak sorunlar, sanal dolandırıcılık, boyun kas, göz, ağrıları ve duruş bozuklukları gibi konuların ötesine geçilemediği ve teknolojik araçların bilişim teknolojileriyle sınırlandırıldığı görülmüştür. Oysa, herkesin kullandığı cep telefonu, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçların üretim ve geri dönüştürülme aşamasında sebep olduğu çevre tahribatı; tüm dünya ülkelerinin yatırım yaptığı ve en iyisini yapmakta yarıştığı savaş teknolojileri, otomobillerin sebep olduğu hava kirliliği, baz istasyonları ve herkesin günlük yaşamında kullandığı bluetooth cihazlar, kablosuz ürünler, televizyonlar ve monitörler gibi birçok aletin oluşturduğu manyetik alan ve bunların sağlığa zararları ile yapay zeka gibi konulara öğretim programlarında hiç değinilmediği görülmüştür. Biyoteknolojik uygulamaların insanlık için yararlı ve zararlı yönlerine ise fen bilimleri dersi öğretim programında bir kazanımda dikkat çekilmiştir. Özetle, internet ve teknolojiye bağlı sorunların daha çok bilişim teknolojileri, bilişim suçları ve internet etiğiyle ilişkilendirildiği; bilişim teknolojilerinin yanı sıra diğer teknolojik ürünlerin de insan sağlığı, toplum ve doğada yol açtığı ya da açabileceği tüm insanlığı ilgilendiren sorunlara ilk ve ortaokul öğretim programlarında yeterince dikkat çekilmediği görülmüştür.

Enerji kaynakları konusunda ilk ve ortaokul öğretim programlarında daha çok enerji kaynaklarının tasarruflu kullanılması konusunun ön plana çıktığı görülmüştür. Enerji kaynakları konusunda en tartışmalı bulunan, güç santrallerinin ve özellikle de nükleer santrallerin zararları, bu enerji kaynaklarının gerekliliği ve bu konudaki politikalar gibi konulara fen bilimleri dersi haricindeki öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür. Türkiye’de, özellikle Karadeniz bölgesinde yapılan hidroelektrik santraller ve Akkuyu’da ve Sinop’ta yapılması planlanan nükleer santrallere karşı oluşan kamuoyu bilinirken; öğretim programlarında enerji konusunda

tasarruf ve milli ekonomi konularının bu kadar ön plana çıkması, enerji kaynakları konusundaki diğer sorunlara değinmekten imtina edildiğini göstermektedir.

Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği konusunda ilk ve ortaokul öğretim programlarında en çok dengeli beslenme alışkanlıklarına ve beslenme alışkanlıklarıyla obezite ilişkisine yer verildiği görülmüştür. Bunun dışında, ürün alırken ürün etiketinde yazan içeriklere ve son kullanma tarihine dikkat etme, sokakta satılan ve kaynağı belli olmayan gıdaları tüketmeme, meyve ve sebzeleri mevsiminde ve yıkayarak tüketme, taze besinler ile dondurulmuş ve paketlenmiş besinler gibi konulara yer verilmiştir. En tartışmalı konulardan biri olan GDO'lu ürünler konusu, sadece fen bilimleri dersi öğretim programında biyoteknoloji konusu altında geçen ıslah, aşılama, gen aktarımı kavramlarıyla ilişkili olarak ancak bunun sağlıklı beslenme ve gıda güvenliğiyle ilişkisi açıkça ortaya koyulmadan, bu uygulamaların yararlı ve zararlı yönleri şeklinde ele alınmıştır. Bunun dışında tartışmalı olduğu düşünülen hazır gıdalar, katkı maddeleri, ithal tohum, hormon, ekmek, şeker vb. gıdaların sağlığa etkileri gibi konulara hiçbir dersin öğretim programında değinilmemiştir. Tüm dünyada nüfus ve şehirleşme hızla artmaktadır. Nüfustaki bu artış bitkisel ve hayvansal üretime talebin artması anlamına gelirken, şehirleşmedeki artış ise bitkisel ve hayvansal üretimdeki arzın azalması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla artan nüfusun beslenme ihtiyacını karşılama konusunda yeni yollar aranmakta ve bazı teknolojilerle, gıda üretimi ve dayanıklılığı arttırılmaya çalışılmaktadır. Genetiği değiştirilmiş tohumlarla daha çok miktarda ve daha dayanıklı ürünler elde edilmekle birlikte, bu yöntemin insan sağlığına ve çevreye etkileri açısından güvenilirliği kesin olarak bilinmemektedir. Tarımsal ve hayvansal ürünlerin üretim süreçlerinde kullanılan kimyasal maddeler, gıda katkı maddelerinin usulsüz kullanımı, merdiven altı üretimler ve bu konuda yapılan denetimlerin güvenilirliği de ayrı bir gıda güvenliği konusudur. Dolayısıyla, insan sağlığını ve gıda güvenliğini tehdit eden bu kadar sorun arasında, fen bilimleri dersi hariç, öğretim programlarında sadece dengeli beslenme ve ürün etiketlerine değinmek ve tek sağlık sorunu olarak obeziteyi ortaya koymak, öğrencileri sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği hakkında hali hazırdaki tehditlere ve gelecekte baş gösterebilecek sorunlara hazırlamaktan çok uzak görünmektedir.

Hastalıklar ve ilaç/aşılar konusunda ilk ve ortaokul öğretim programları incelendiğinde, obezite, grip, diş, baş, karın ağrısı gibi hastalıklara değinildiği

görülmüştür. Bilinçli ilaç ve antibiyotik kullanımı konusuna sadece hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerinde, kanser hastalığına ise sadece fen bilimleri dersinde yer verilmiştir.

Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusuna fen bilimleri dersi öğretim programında küresel ısınma ve iklim değişikliğinin sebep ve sonuçları, çözüm önerileri, bu konuda alınan önlemler ve bireysel sorumluluklar gibi çok yönlü bir bakış açısıyla yaklaşıldığı görülmüştür. Bu durum, fen bilimleri dersi öğretim programı adına olumlu görünmekle birlikte sosyal bilgiler dersi öğretim programında bu konuya diğer küresel sorunlarla birlikte sadece bir kazanımda yer verilmesi konunun ciddiye alınmadığını göstermektedir. Küresel ısınma ve iklim değişikliği ile ilgili uluslararası bir protokol olan Kyoto Protokolü'nün hedefi, buna üye ülkeler, Türkiye'nin kişi başı sera gazı salınımı, Türkiye'nin küresel ısınmaya katkısı ve enerjisinin ne kadarını yenilenebilir enerjiden elde ettiği gibi konulara ise hiç değinilmemiştir. Çevre, duyarlılık, sürdürülebilirlik gibi kavramların bunca sık kullanıldığı bir dönemde, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi tüm dünyayı ilgilendiren güncel bir çevre sorunun, öğretim programlarının sadece ikisinde yer alması diğer öğretim programları adına büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Zira bu konu, hem insan hakları, hem matematik, hem teknoloji ve tasarım, hem hayat bilgisi ve daha birçok dersin öğretim programıyla aynen değerlerin ilişkilendirildiği gibi ilişkilendirilebilecek bir konudur.

Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri konusunun ele alındığı tek öğretim programı fen bilimleri dersi öğretim programı olmuştur. Bu dersin öğretim programında; ıslah, aşılama, gen aktarımı, klonlama ve gen tedavisi konularına yer verilmiş ancak sperm bankaları, kök hücre, doğum yöntemleri, tüp bebek tedavisi ve embriyo üzerinde deneysel çalışmalar gibi üreme teknolojileriyle ilgili konular ele alınmamıştır.

Organ bağıışı konusuna fen bilimleri dersi öğretim programında 6. sınıf düzeyinde bir kazanımda yer verilmiştir. Hem eğitim programı paydaşlarının organ bağıışını yeterince tartışmalı bulmaması ve öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşünmemesi hem de öğretim programlarında bu konunun yetersiz ele alınışı, Türkiye'de organ bağıışına verilen önemi açıklayacak niteliktedir.

Kürtaj, ötenazi, evrim teorisi ve cinsellik konuları fen ve teknoloji ile ilgili diğer tartışmalı konulardır. Evrim teorisi konusu, öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen konular arasında birinci sırada yer almasına rağmen bu konuya ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür. Cinsellik konusu da

öğretim programlarında yer alması gerektiği düşünülen dördüncü önemli konu olmasına rağmen, incelenen ilk ve ortaokul öğretim programlarında bu konuya da yer verilmediği görülmüştür. Kürtaj ve ötenazi konularını tartışmalı bulan da öğretim programlarında yer alması gerektiğini düşünen de sadece öğretim elemanları olmuş ve bu konulara da ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

Öğretim programlarında, fen ve teknoloji başlığından sonra kazanım sayısı bakımından en fazla yer verilen başlık; ekonomi, medya, sanat ve felsefe olmuştur. Bu konuda en çok kazanım sanat, en az kazanım felsefe konusunda olmuştur.

Sanat konusuyla ilgili en fazla kazanımın yer verildiği programının görsel sanatlar dersi öğretim programı olduğu görülmüştür. Tartışmalı olduğu ifade edilen; sanat olan olmayan, sanatçı olan olmayan ayrımı ve Türk kültüründe sanatın yeri gibi konulara bazı öğretim programlarında yer verildiği ancak doğu batı sanatı, çağdaş sanat klasik sanat çatışması ile çağdaş Türk sanatından ve sanatçılarından örneklerle görsel sanatlar dersinin bir kazanımı haricinde öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

Ekonomi konusunda küreselleşme ve ekonomik etkileri, finansal okuryazarlık, finans ve temel düzeyde istatistik, üretim tüketim ve verimlilik ilişkileri ile ekonomik sorunlar gibi konular tartışmalı bulunmuştur. Bu konulardan finansal okuryazarlık konusuna, incelenen öğretim programlarının temel felsefesi ve temel beceriler bölümlerinde nasıl bir birey yetiştirmek istiyoruz? sorusunun yanıtı olarak yer verildiği görülmüştür. Ancak, öğretim programlarının genel amaçları ve kazanımlarında finansal okuryazarlık konusu, iki dersin öğretim programı haricinde yer almamıştır. Sosyal bilgiler dersinde beşinci öğrenme alanı finansal okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş, görsel sanatlar dersinde de bir kazanımda finansal okuryazarlık konusuna yer verilmiştir. Ayrıca, sosyal bilgiler dersi küresel bağlantılar öğrenme alanında, ülkeler arası ekonomik ilişkiler konusuna yer verilmiş ancak küreselleşme kavramı kullanılmak yerine ülkeler arası ya da uluslararası ilişkiler demekle yetinilmiştir. Öğretim elemanlarının değiştiği anlamda küreselleşme ve ekonomik etkileri konusuna yer verilmemiştir. Ekonomi konusu daha çok kaynaklar, üretim ve tüketim ilişkisi üzerinden ele alınmış; ekonomi kavramı ekonomik davranışların nasıl olması gerektiği üzerinden verilmeye çalışılmıştır. Türkiye ekonomisinin geçmişte yaşadığı ya da yaşamakta olduğu sorunlara ise hiç yer verilmemiştir. İncelenen öğretim programlarında tüketim konusunun, bilinçli tüketici davranışıyla ilişkili olarak ele alındığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programında, medyanın toplum kültürü üzerindeki etkisi ve yönetimin karar alma süreçlerine etkisi konularının ele alındığı görülmüştür. Türkçe ve görsel sanatlar dersleri öğretim programlarında da medya unsurlarının içeriği ve yönlendirici etkisi konularına yer verilmiştir. Beden eğitimi dersinde ise medya sadece spor haberleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu doğrultuda, incelenen öğretim programlarının çok azının medya konusunu ele aldığı ve bu konuya değinen öğretim programlarının da medya ile ilgili tartışmalı konulardan biri olan medyanın toplum üzerindeki etkisi konusuna yer verdiği söylenebilir.

Felsefe konusunda müzik ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında sosyal bilimleri oluşturan disiplinlerden biri olarak felsefeden ve Türk müziğinde önemli şahsiyetlerin felsefelerinden söz edilmektedir. Tartışmalı olduğu düşünülen mantık ve felsefe, düşünme kültürü ve diyalektik düşünme gibi konulara öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür. Felsefe ile ilgili kazanımların sınırlı olması, öğretim elemanlarının felsefenin Türk eğitim sisteminde yeterince yer almadığı yönündeki tespitlerini doğrular niteliktedir.

Öğretim programlarında, ekonomi, medya, sanat, felsefe başlığından sonra kazanım sayısı bakımından en fazla yer verilen başlık; tarihsel olay, sorun ve kişilikler olmuştur. Bu konuda en çok kazanım Atatürk ve Atatürkçülük, en az kazanım ise Tehcir Kanunu konusunda olmuştur. Kıbrıs sorunu ve Ege Adaları konularına öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

Tarihsel olay, sorun ve kişilikler ile ilgili en tartışmalı konu olan Atatürk ve Atatürkçülük konusunda; Atatürk'ün ilke ve inkılâpları, bazı inkılâpların uygulanması sırasında yaşanan olumsuz olaylar, Atatürk'ün kendisi ve Atatürkçülük kavramı, Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş süreci ve bu süreçte yaşanan gelişmeler tartışmalı bulunmuştur. İlk ve ortaokul öğretim programlarında; Atatürk'ün çocukluk, öğrenim, askerlik ve fikir hayatı; akılcılığı, bilimselliği ve çağdaşlığı, Atatürk dönemi Türk dış politikası, Atatürk Dönemi'nde demokratikleşme yolunda atılan adımlar, Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye Cumhuriyetine yönelik tehditler, Atatürk'ün Türk Milleti'ne bıraktığı eserler ve Atatürk'ün ölümü gibi konulara yer verilmiştir. Bu ana konuların yanı sıra Atatürkçülüğün bilimsel ve akılcı yönünün irdelenmesinden sadece Atatürk'ün müziğin ve sporun geliştirilmesine verdiği önem ve bunlarla ilgili söylediği sözlere kazanımlarda yer verilmiştir.

Tarihi şahsiyetler konusunda; gerek Osmanlı dönemi gerekse Cumhuriyet ve Milli Mücadele döneminde yaşamış olan bazı tarihi kişiliklere ilişkin süregiden genel tartışmalar, özelde ise İsmet İnönü, Kanuni Sultan Süleyman, Yavuz Sultan Selim, Fatih Sultan Mehmet, II. Abdülhamid, Vahdeddin ve bu kişilerin iktidarları dönemindeki icraatları tartışmalı bulunan konular olmuştur. Tartışmalı olduğu düşünülen bu konularla ilgili herhangi bir kazanıma rastlanmamıştır. İsimler yerine Osmanlı yönetimi ya da Mustafa Kemal Paşa ve diğer önemli şahsiyetler ve Millî Mücadele kahramanları gibi tanımlamaların kullanıldığı görülmüştür. Tıpkı Atatürk ve Atatürkçülük konusunda olduğu gibi diğer tarihi kişilikler konusunda da tarihsel gerçeklere ilişkin ayrıntılara yer verilmediği görülmüştür.

Lozan Antlaşması hakkında ortaya atılan Lozan antlaşması bir başarı mı yoksa hezimet midir? sorusu tartışmalı bulunmuştur. T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı incelendiğinde Lozan Antlaşması'nın, uluslararası bir başarı olarak ele alındığı ve antlaşmanın Türkiye Cumhuriyeti açısından sağladığı kazanımlara ve Türk dış politikasının gelişimine yaptığı etkilere odaklanıldığı görülmüştür.

Tehcir Kanunu konusuna tek dersin öğretim programındaki tek kazanımda 1915 olayları ve Tehcir Kanunu kapsamında yer verildiği görülmüştür. Ancak bu kazanım incelendiğinde, paydaşların kullandığı Ermeni sözcüğünü kullanmaktan imtina edildiği ve sadece tehcir kavramının kullanıldığı görülmüştür.

Öğretim programlarında, tarihsel olay, sorun ve kişilikler başlığından sonra kazanım sayısı bakımından en fazla yer verilen başlık; din ve siyaset olmuştur. Bu konuda en çok kazanım dini inanç ve oluşumlar, en az kazanım ise tarım politikaları konusunda olmuştur. Siyasal güven konusuna öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

İlk ve ortaokul öğretim programlarında dini inanç ve oluşumlarla ilgili kazanımlar incelendiğinde, dinler tarihiyle ilgili sadece Kur'an'da adı geçen peygamberler, kitaplar ve dinlerin temel düzeyde ele alındığı, diğer inançlara hoşgörü ve inanç özgürlüğü gibi konulara değinildiği ancak hangi inançlar ya da mezhepler olduğu konusunda ayrıntılı bilgi verilmediği görülmüştür. Mezhepler konusu, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi 7. sınıf düzeyinde sadece Muharrem orucu ve Alevi-Bektaşî geleneğindeki temel kavramlarla sınırlandırılmış; diğer mezheplerden bahsedilmemiştir. Müzik dersinde sadece bir kazanımda Mevlevî ayini konusuna yer verilmiş ancak bu kazanım; tarikat, mezhep ya da tasavvufî düşünceyle ilişkilendirilmemiştir. Tartışmalı olduğu düşünülen

başta Alevilik olmak üzere diğer mezhepler, cemaatler, tarikatlar, gerçek İslam ve dinler tarihi gibi konulardan sadece Alevilik ve dört ana dine temel düzeyde değinildiği görülmüştür. Farklıklara saygı kavramının çokça vurgulandığı ilk ve ortaokul öğretim programlarında, farklı inanç biçimlerine oldukça sınırlı yer verilmesi dikkat çekicidir.

Yönetim sistemi konusuna sosyal bilgiler dersi öğretim programında, farklı yönetim biçimleri; yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişki; anayasanın hak ve özgürlüklerin güvencesi olması ve Türkiye Cumhuriyeti'nin temel niteliklerine değinilmiştir. Hayat bilgisi ve insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersleri öğretim programlarında ise yine sadece birer kazanımda Cumhuriyet'in hak ve özgürlüklerin sağlanmasındaki rolü konusuna değinilmiştir. Buna karşın tartışmalı olduğu ifade edilen anayasa değişikliği ve bu doğrultuda devletin yönetim şekli ile siyasi sistem ve rejim tartışmaları gibi konulara öğretim programlarında yeterince yer verilmediği görülmüştür.

Dini yorumlama ve uygulamada hatalar konusuyla ilgili kazanımlar incelendiğinde, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde batıl inançlar ile ilgili öğrencilerin okul dışından getirdiği yanlış ve eksik dinî bilgi ve anlayışlar, kaza ve kaderle ilgili yanlış anlayışlar, dini anlamada ve sorumlulukta aklın önemi, Kur'an'ın akli ve doğru bilgiyi kullanmaya verdiği önem, taassubun zararları ve istismarcı misyonerlik faaliyetleri gibi konulara yer verildiği görülmüştür.

Uluslararası güncel siyasi sorunlar konusunda ilk ve ortaokul öğretim programları incelendiğinde, sosyal bilgiler dersi öğretim programında Türkiye'nin komşu ülkeler ve diğer ülkelerle ilişkileri ile uluslararası alanda üstlendiği roller gibi genel geçer konulara ayrıntıya girilmeden değinildiği görülmüştür. Tartışmalı olduğu ifade edilen Avrupa Birliği (AB) üyeliği, Avrupa'nın Türkiye'ye bakışı ile Türkiye'nin sınır komşularında devam eden savaşlar ve bu savaşlarla ilgili nasıl bir siyaset izlendiği gibi konulara öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

Siyasi görüş ayrılıkları konusu ilk ve ortaokul öğretim programlarından sadece T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında siyasi parti kavramı, çok partili siyasi hayata geçişle ve ideoloji kavramı da Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık gibi başlıca fikir akımlarıyla sınırlandırılmıştır. Tartışmalı olduğu ifade edilen sağ sol çatışması, siyaset ve politikada kutuplaşma, parti ve ideolojik görüş gibi konulara ise öğretim programlarında yer verilmediği görülmüştür.

Darbeler konusuna 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde ve sadece 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü kapsamında yer verildiği görülmüştür. Tarım politikaları konusunda ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer alan tek kazanımın Atatürk dönemine ait olduğu görülmüştür. Türkiye’de tarımsal üretime getirilen kısıtlamalar, tarım alanlarının imara açılması ve bu durumun sebep ve sonuçları gibi konulara öğretim programlarında yer verilmemiştir.

Tüm derslerin öğretim programları incelendiğinde, insan hakları konusunun tüm ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer aldığı görülmüştür. Bunun sebebi, insan hakları başlığı altında yer alan toplumsal değerler konusudur. 2017 yılında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmasında tüm derslerin öğretim programlarına yerleştirilen değerler ile ilgili kazanımlar, insan hakları başlığı altındaki kazanım sayısının artmasına sebep olmuştur. İnsan hakları başlığı altında yer alan diğer konulardan çokkültürlülük, terör ve şiddet ile cinsel saldırı konularına, ilk ve ortaokul öğretim programlarında yok denecek kadar az yer verildiği görülmüştür. Katılım ve vatandaşlık ile ilgili kazanımların da; demokrasi, laiklik, özgürlük, hukuk ve adalet gibi konulardan çok ideal vatandaş yetiştirmeye odaklandığı görülmüştür. Tüm tartışmalı konuların yer aldığı öğretim programları sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi, müzik, hayat bilgisi, T.C inkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programları olmuş; İngilizce, bilişim teknolojileri ve yazılım, oyun ve fiziki etkinlikler ile trafik güvenliği dersleri öğretim programları, iki başlıktaki tartışmalı konularla sınırlı kalan öğretim programları olmuştur. Tüm derslerin öğretim programları tüm tartışmalı konular kapsamında incelendiğinde, katılımcıların belirttiği tartışmalı konuların çok azına ilk ve ortaokul öğretim programlarında yer verildiği görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgularla karşılaştırabilmek amacıyla, öğretim programında tartışmalı konular ve ihmal edilen eğitim programını ulusal ve uluslararası alanyazında ele alan çalışmalar incelenmiştir. Ulusal alanyazında Tarman (2006), 2004-2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programını AB standartları doğrultusunda incelediği çalışmasında, sanat ve kültürün, cinsiyet ve bölgesel farklılıkların, yaşam biçimlerinin ve inançların örtük bir biçimde de olsa programda yer almadığını ortaya koymuştur. Çayır ve Gürkaynak (2007), Türkiye’de vatandaşlık eğitimi inceledikleri çalışmada vatandaşlık eğitiminin; çıkarıcı, milliyetçi, edilgen ve otorite yanlısı bir kavram olarak ortaya koyulduğu sonucuna varmıştır. Ersoy (2014), sosyal bilgiler dersinde vatandaşlık eğitiminin, siyasal okuryazar ve sosyal katılım becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme

konusunda yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Ulusal alanyazında yapılan çalışmaların sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimine odaklandığı, bununla birlikte diğer ilk ve ortaokul öğretim programlarının da incelendiği bu çalışmada vatandaşlık eğitiminde hem çokkültürlüğe hem de etkin vatandaşlar yetiştirmeye ilişkin tüm derslerin öğretim programlarında birebir benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Uluslararası alanyazında Sanjakdar (2011), Avustralya’da bir Müslüman okulunda, eğitim programının cinsellik eğitimini kapsamadığını ve okulda görev yapan öğretmenlerin buna itiraz ederek cinselliği ihmal edilen eğitim programından çıkarma gerekçe ve çabalarını incelemiştir. Ewing (2012), Avustralya ilk eğitim programında sanatın iki saatlik bir zaman dilimine sıkıştırılmaktansa ortaokulda olduğu gibi tüm eğitim programına entegre edilmesi gerektiğini, ilk eğitim programında sanata gereken değerin verilmediğini savunmuştur. Misco (2012, 2016), Güney Kore eğitim programlarıyla ilgili araştırmasında; Güney Kore’nin Konfüçyüsçü kültür ve geleneğe sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve bunun tartışmalı konularla ilgili yansıtıcı düşünmeyi desteklemek yerine geleneksel ve egemen inançları teşvik edecek şekilde ders kitapları, eğitim programları ve öğretmen davranışlarında kendini gösterdiğini ortaya koymuştur. Chowdhury ve Siddique (2017), Bangladeş fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarında ergenlik, cinsel sağlık ve ilgili konuların yer almasına öğretmen tepkilerine karşılık olarak, program geliştirme uzmanlarının bu konuların öğretim programlarında yer alması gerektiği yönündeki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre eğitim programı uzmanları; öğrencilerin bilim okuryazarı olması, gelişen dünyaya ayak uydurması, çocuk yaşta evliliklerin ve cinsellikle ilgili yanlış inanışların önüne geçilmesi için bu konulara öğretim programlarında yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer olarak cinsellik ve sanat eğitiminin öğretim programlarında göz ardı edildiği ve öğretim programlarına geleneksel eğitim anlayışının hâkim olduğu görülmüştür.

Araştırmanın öğretim programları ile ilgili son bölümünden ve bununla ilgili ulusal ve uluslararası alanyazında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular karşılaştırıldığında cinsellik, insan hakları, şiddet ve terör gibi bazı konuların her yerde; soykırım, uyuşturucu bağımlılığı, İslamofobi gibi bazı konuların ise bağlamsal olarak tartışmalı olduğu görülmüştür. Gelişmiş demokrasilerde tartışmalı konuların öğretim programlarında yer alması daha eski tarihlere dayanırken gelişmekte olan demokrasiler

hala bu konuların ihmal edilen eğitim programı kapsamında kalmasının sancısını yaşamaktadır. Bir tarafta gelişen ve değişen dünyaya ayak uydurma ve yeni nesli bu yönde yetiştirme çabaları, diğer yandan hâkim ideoloji, toplumsal kabuller ve değer yargıları, ulusların milli eğitim programlarında karmaşaya sebep olmaktadır. Bu araştırma, bunun en iyi örneklerinden birinin Türkiye’de ilk ve ortaokul öğretim programları olduğunu ortaya koymuştur.

Türk eğitim sistemi; epistemolojik açıdan rasyonalist, problem çözme yaklaşımları bakımından tümdengelimci, yönetim anlayışı açısından merkezi yönetimli ve doğru bilginin ölçütü açısından toplum merkezli bir felsefeye sahiptir (Hesapçioğlu, 2008). Cumhuriyet tarihinde resmi eğitim sisteminin her ne kadar pragmatist felsefeden temelini alan ilerlemecilik akımına dayandırıldığı görülse de uygulamada realizm ve idealizm felsefelerine dayanan esasici ve daimici akımların eğitim sistemine hâkim olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğrenci değil öğretmen ve konu merkezli bir yaklaşım benimsenmiş, özgür ve esnek düşünen, demokratik evrensel değerleri benimsemiş bireyler değil; ezberci, taklitçi ve yaşamdan kopuk bireyler yetiştirilmiştir (Sönmez, 2002). 2017 yılında gerçekleştirilen öğretim programı güncelleme çalışmasının gerekçesi olarak çağdaş eğitim anlayışındaki değişiklikler öne sürülmüş ve güncellenen öğretim programlarında öğrenilenlerin günlük hayatta kullanılabilmesinin yolunu açan bir yaklaşım benimsendiği vurgulanmıştır. Ancak güncellenen öğretim programları incelendiğinde milli eğitim sisteminde tarihsel süreçte benimsenen idealist yaklaşımın kendini tekrar ettiği görülmüştür. Milli eğitim politikası olarak; sosyal farklılıklar ve bundan doğabilecek tartışmalara neredeyse hiç değinmeden sosyal uyum ve fikir birliğine verilen önem, değerler eğitimi adı altında milliyetçilikle ilgili değerlerin yüceltilmesi; siyasi, ekonomik ve sosyal hayata ilişkin birçok gerçekliğin göz ardı edilmesi, öğretim programlarında yine disiplin merkezli bir bakış açısına yönelinmesini ve sosyal gerçeklere ilişkin tartışmalı konulara karşı bir ön yargı geliştirilmesini beraberinde getirmiştir. Oysa, “Bizim toplumsal kurgularımızla zorunlu olarak örtüşecek ideal, özerk, saf ya da bozulmamış bir dünya yoktur” (Tezcan, 2013, s. 106).

Bu araştırmanın eğitimin amaçlarıyla ilgili sonuçlarında öğrencileri vatansever bireyler olarak yetiştirmek ve mevcut topluma adapte etmek kadar demokratik bir toplumda yaşayan vatandaşlar olarak harekete geçme iradesi göstermek için de eğitilmeleri gerektiğinin eğitim paydaşlarının çoğu tarafından düşünülmediği ortaya

çıkıştır. Eğitim paydaşları eğitimin vatandaş yetiştirmedeki bu özgürlükçü rolüne değinmekten kaçınmışlardır. Eğitimin hayata hazırlama rolüne ilişkin olarak yine aslında temelinde sosyal rollere hazırlık olarak görülebilecek dikiş, tamir, tarım gibi derslerin ötesine geçemedikleri, hâlihazırda Türkiye'yi ve dünyayı etkileyen insanlık sorunlarına öğrencilerin nasıl hazırlanması gerektiğine yönelik daha derin ve dönüştürücü bir bakış içerisinde olmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte eğitim programlarının içeriğinin öğrencilere eleştirel yolla düşünmelerini öğretecek şekilde tartışmalı konuları kapsamaması gerektiği konusunda paydaşlar hemfikir olmuştur. Ancak, öğrencilere eleştirel düşüncenin sadece kendi referansları içinde kalmayarak bu referans çerçevelerinin aslında nasıl geliştiğine ve toplumları nasıl düzenlediğine ilişkin içgörü kazandıracak bir eylemlilik olduğundan paydaşların bahsetmediği görülmüştür. Öğrencilere değerlerin öğretilmesi ile ilgili olarak gerek öğretim programları gerekse paydaşlar sadece değerleri açıklığa kavuşturmakla ilgilenmekte, bu değerlerin toplumun devamlılığının sağlanması kadar insanlığın yeniden üretimi için ne denli önemli olduğu ve kendi eylemlerinin bu değerlerle nasıl ilişkili olduğu unutulmaktadır. Oysa öğrenciler hem eleştirel düşünme hem de etkin vatandaşlık becerileri için hayatlarını etkileyen ya da kısıtlayan değerlerin insanlığın bilişsel kodlarına nasıl işlediği, tarihsel süreç içerisinde nasıl aktarıldığı ve bazı çıkarları desteklemeye doğru nasıl evrildiği konusunda bilgilendirilmeye ihtiyaç duyarlar.

Eleştirel pegajiye göre okul öğrencileri gündelik yaşama hazırlayacak özgürleştirici bir amaca sahip olmalıdır. Bu doğrultuda eğitim programı derslerin toplamından fazlası ve sosyokültürel boyutun bir parçasıdır. Bu tür bir programda öğrenci deneyimlerinin bağlamsallığı ve kişiliklerinin oluşmasındaki etkisi göz ardı edilmemeli ve öğrencilerin yaşam deneyimlerini sınıfta dile getirebilecekleri ortamlar öğretmenler tarafından yaratılmalıdır (Tezcan, 2013). Ancak, bu araştırmanın öğrenci ve öğretmen boyutuyla ilgili sonuçları göstermiştir ki öğretmenler hem yaşamın gerçeklerini, hem kendi gerçek yaşam deneyimlerini, hem de öğrencilerin deneyimlerini ve bunları nasıl anlamlandırdıklarını anlamaktan çok uzak ve hatta inkâr etme yaklaşımı içindedirler. Oysa öğretmenlerin bir görevi de öğrencilerin sınıfa getirdiği toplumsal sorunların üzerinde eleştirel bir bakış açısıyla çalışarak onlara bu sorunları çok boyutlu olarak sorgulama yetisi kazandırmak ve öğrencilerin öğrendikleri bilgilere anlam veren toplumsal kodları eleştirel okuma becerisiyle tekrar yapılandırmalarını sağlamak olmalıdır. Ancak bu araştırmanın sonuçları göstermektedir ki öğretme eylemi

öğretmenler tarafından hala öğrencileri toplumsal ve kültürel öznel olarak tekrar üretme şeklinde görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, bireyi ve toplumu dönüştürme işlevinin öznesi olduklarının ya farkında değiller ya da eğitim programlarında yer verilen değerler ve gerçeklerin öğrenciler için yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Eleştirel pedagojiye göre eğitim programı belirli bir bilgi biçiminin diğerlerine tercih edildiği ve bir grubun inanç ve değerlerinin diğerlerine üstün tutulduğu bir yapıdır (McLaren, 2011). Türk milli eğitim sisteminde ilk ve ortaokulda okutulan tüm derslerin öğretim programlarının temel felsefesi; sorumluluk sahibi, problem çözebilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel ve inovatif düşünebilen, işbirliği ve iletişim becerileri gelişmiş, estetik ve sanatsal duyarlılığa sahip, insanlığın ortak edebi ve kültürel birikimine hâkim ve saygılı bireyler yetiştirmek üzerine kurulmuştur. Ancak ilk ve ortaokulda okutulan zorunlu derslere ait öğretim programları incelendiğinde, öğretim programlarının temel felsefesinde yer alan amaçlara götürecek kazanımlara birçok programda rastlanamamıştır. 2017 yılında gerçekleştirilen program güncelleme çalışmasıyla; insan haklarından fen ve teknolojiye, din ve siyasetten tarihe, ekonomiden medya, sanat ve felsefeye kadar pek çok konuya ilişkin tartışmalı konuların ihmal edilen eğitim programı kapsamında kaldığı; milli ve manevi inanç ve değerler boyutu yüksek konuların ön plana çıkarıldığı görülmüştür. Çağın gerisinde kaldığı gerekçesiyle güncellenen öğretim programları, ihmal edilen eğitim programında tartışmalı konuların kapsamının ve derinliğinin bu denli az olmasından dolayı öğrencileri içinde bulunduğu çağa hazırlamaktan hala uzak görünmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları çerçevesinde, tartışmalı konuların uygulamada ve resmi eğitim programı kapsamında ihmal edilen boyutuna ve gelecek araştırmalara yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.3.1. Tartışmalı konuların uygulamada ihmal edilen boyutuna yönelik öneriler

- Bu araştırmada, öğretmenlerin tartışmalı konularla ilgili güncel alan bilgisindeki eksikliklerinin ve pedagojik yetersizliklerinin, bu konulara karşı olumsuz tutum geliştirmelerine ve bu konuları sınıfta ele almalarına engel olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi öğretmen eğitim

programlarıyla tartışmalı konuların amacı ve derslerde nasıl ele alınması gerektiği konusunda bilgilendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

- Bu araştırmada, öğretmenlerin tartışmalı konulara karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olan en önemli etmenin şikâyet edilme kaygısı olduğu görülmüştür. Bazı derslerin öğretim programlarında tartışmalı konulara üstü kapalı bir şekilde yer verilmiş ve konunun ayrıntısı öğretmene bırakılmıştır. Ancak öğretmenler şikâyet edilme kaygısından dolayı bu konuları öğretim programında yer verildiği kadarıyla ele almayı tercih etmektedir. Bu sebeple tartışmalı konularda hem öğretmenlerin hangi konuları ne kadar ele alması gerektiğinin kesin olarak belirlenmesi hem de bu konularda öğretmenleri koruyacak yasal ve yapısal düzenlemelerin yapılması gerektiği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada tartışmalı konuların ele alınmasında en büyük sorun kaynaklarından birinin toplumsal normlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple, bu konuların bir amaç değil demokratik tutuma sahip bireyler yetiştirmede bir araç olduğunun eğitimin paydaşlarına anlatılması gerektiği düşünülmektedir. Bunu sağlamanın en iyi yollarından birinin ise tüm okul yaklaşımının işe koşulması ve tüm paydaşların bu konularla ilgili bilinçlendirilmesi olduğu düşünülmektedir.
- Bu araştırmada, tartışmalı konuların öğretiminde ders kitaplarına yönelik uygulamadan kaynaklı olumsuz durumlar olduğu görülmüştür. Öğretmenler, merkezi olarak yazdırılan ve dağıtımı sağlanan ders kitaplarını kullanmak zorundadır. Öğretmenler söz konusu ders kitaplarının bazen yanlış ya da eksik öğrenmelere sebep olabildiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple, öğretmenlere ders kitapları konusunda daha fazla seçim hakkı tanınması gerektiği düşünülmektedir.

5.3.2. Tartışmalı konuların resmi eğitim programında ihmal edilen boyutuna yönelik öneriler

- Bu araştırmada, ilk ve ortaokul öğretim programlarında tartışmalı konularla ilgili pek çok kazanıma yer verilmiş gibi görünmekle birlikte bu kazanımların daha çok toplumsal değerler, çevre duyarlılığı, farklılıklara saygı, vb. gibi genel geçer kavramları içerdiği görülmüştür. Gerçek tartışmalı konulardan kaçınmaktansa onlarla yüzleşmek ve öğrencileri de bu konularla yüzleştirmek bu kavramların

gerçekten anlaşılması için önemlidir. Bu sebeple, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim programlarının demokratik katılım ve vatandaşlık becerileri ile düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tartışmalı konular bakımından tekrar gözden geçirilmesi ve ihmal edilen eğitim programı kapsamında kalan konuların toplumsal kabullere zarar vermeyecek şekilde öğretim programlarının kapsamına alınmasının yerinde olacağı düşünülmektedir.

- Bu araştırmada, bazı tartışmalı konulara öğrencilerin bilişsel olgunlukları göz önünde bulundurulmadan bazı derslerin öğretim programlarında erken sınıf seviyelerinde yer verildiği görülmüştür. Bu durumun, tartışmalı konuların öğrenciler tarafından yeterince anlaşılmasına sebep olmaması için öğretim programları ile ilgili çalışmalar yapılırken alan öğretmenlerinin yanı sıra öğrenme psikolojisi ile ilgili üniversitelerden alan uzmanlarının da fikirlerine başvurulması gerektiği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada öğretim programlarında ele alınan tartışmalı konuların her bir dersin konu alanına özgü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, ilk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konular bakımından geliştirilmesinde bu konuların her dersin işlevi ve konu alanıyla uyumlu olması kadar disiplinler arası bir bakış açısıyla da ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için öncelikli olarak tartışmalı konuların öğrencilerin katılım ve vatandaşlık becerileri ile düşünme becerilerini geliştirmede bir amaç değil araç olması gerektiği fikrinin benimsenmesi ve hatta bu fikrin tüm öğretim programlarının genel amaçlarında ilk sıraya yerleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada, tartışmalı konuların nasıl ve hangi kapsamda ele alınması gerektiğine bazı derslerin kazanım açıklamalarında yer verildiği görülmüştür. Bu doğrultuda tartışmalı konuların ele alınmasında verilebilecek örneklerle ve işe koşulabilecek öğretim yöntem ve tekniklerine kazanımlara ilişkin açıklamalarda yer verilmesinin bu konuda öğretmene kılavuz olabileceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada eğitim sendikası temsilcilerinin eğitim programlarıyla ilgili tartışmalı konular çerçevesinde çok fazla fikir belirtmediği görülmüştür. Eğitimle ilgili birçok konuda temsi yetkisi bulunan eğitim sendikalarının, eğitim programları ile ilgili yapılan çalışmalarda eşit düzeyde yer alması gerektiği düşünülmektedir.

- Bu araştırmada tartışmalı konuların ele alınmasının önündeki engellerden birinin de sınav ve sonuç odaklı eēitim sistemi olduēu görölmüştür. Öğretim programları, merkezi sınavlarda sorulan konularla yüklü olduğundan tartışmalı konulara yeterince zaman ayırlamadığı düşünölmektedir. Bu durum öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin tartışmalı konuları gereksiz ve zaman kaybı olarak görmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle, tartışmalı konulara öğretim programlarında ayrılan sürenin arttırılması ve gerekirse bu konulara merkezi sınavlarda daha fazla yer verilmesi gerektiēi düşünölmektedir.

5.3.3. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

- Bu araştırmada, Türkiye’de güncel ve tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular öğretmenler, öğretim elemanları ve eğitim sendikası temsilcilerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Elde edilen tartışmalı konu listesi pek çok araştırmayla benzerlik gösterse de bu konuların daha farklı alanlardan daha çok katılımcının görüşleri doğrultusunda belirlenmesinin daha faydalı olacağı düşünölmektedir.
- Bu araştırmada, öğrencilerin sınıfa getirdiēi tartışmalı konular öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Bu konuların belirlenmesinde birincil kaynak olan öğrencilere başvurmak, hem daha kapsamlı ve ayrıntılı sonuçlara ulaşmak hem de öğrencilerin tartışmalı konularla ilgili bilgi edinme kanallarını ortaya çıkarmak adına daha faydalı görünmektedir.
- Bu araştırmada öğrencilerin tartışmalı konulara karşı yaklaşımları ve bu yaklaşımlarının nelerden etkilendiēi yine öğretmenlerin perspektifinden incelenmiştir. Bu sebeple, tartışmalı konulara karşı öğrenci yaklaşımları ile ilgili doğrudan öğrencilerle çalışma yapmanın gerekli olduğ u düşünölmektedir.
- Bu araştırmada tartışmalı konulara yönelik öğretmen yaklaşımları ve özyeterlik inançlarına ilişkin elde edilen sonuçlar, yine öğretmenlerin beyanıyla sınırlıdır. Öğretmen yaklaşımlarının ve özyeterlik inançlarının tarafsız bir şekilde incelenebilmesi için uzun süreli gözlemlere ihtiyaç olduğ u düşünölmektedir.
- Bu araştırmada, tartışmalı konuların ele alınmasında sorun kaynaklarından birinin veliler olduğ u sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programı paydaşlarına göre veliler bazı ön yargıları sebebiyle tartışmalı konulara okulda yer verilmesine sıcak bakmamaktadır. Tartışmalı konular hakkında velilerin ne düşündükleri ve

bu düşüncelerinin altında yatan sebeplerin ortaya çıkarılması için velilerle de çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

- Bu araştırmada, Türkiye’de tartışmalı konuların uygulamada ihmal edilen boyutuyla ilgili çalışmaların çok yetersiz olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu araştırmanın tartışmalı konuların uygulamada ihmal edilen boyutuyla ilgili araştırma yapacak diğer araştırmacılar için iyi bir kaynak olacağı düşünülmektedir.
- Bu araştırmada, tartışmalı konuların daha çok sosyal bilgiler ve fen bilimleri derslerinin öğrenme alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. Bu doğrultuda tüm ilk ve ortaokul öğretim programlarının tartışmalı konular açısından incelendiği bu araştırmanın tartışmalı konulara disiplinler arası bakışla ilgili bir farkındalık yaratacağı ve bu konuda araştırma yapmak isteyen araştırmacılara kaynaklık edeceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada, sadece ilk ve ortaokul öğretim programları incelenmiştir. Tartışmalı konuların ihmal edilen boyutuyla ilgili ortaöğretim düzeyindeki derslerin öğretim programlarının da incelenmesinin, Türk milli eğitim sisteminde tartışmalı konuları ve ihmal edilen eğitim programın tüm boyutlarını anlamak adına faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akşit, A. C. A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Allen, A. M. A. (2003). *Teaching controversial issues: Tensions, dilemmas and challenges of teacher candidates trying to negotiate a critical teaching practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Canada: University of Toronto, Department of Curriculum, Teaching and Learning.
- American Association for the Advancement of Science [AAAS] (1989). *Science for all Americans online*.
<http://www.project2061.org/publications/sfaa/online/sfaatoc.htm> (Erişim tarihi: 19. 10. 2016).
- AAAS, (1993). *Benchmarks for science literacy online*.
<http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php> (Erişim tarihi: 19. 10. 2016)
- Anadon, M. and Savoie-Zajc, L. (2009). *Introduction l'analyse qualitative des donnnees* (2009). *Recherche Qualitative*, 28 (1)'den aktaran O. C. Adıgüzel (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. (1. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, s. 32.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C. and Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education*. (8th edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Assemi, A. and Sheikhzade, M. (2013). Intended, implemented and experiential null curriculum. *Life Science Journal*, 10 (1), 82-85.
- Atalay, N. ve Çaycı, B. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi ESTÜDAM Eğitim Dergisi*, 2 (2), 35-45.
- Avery, P. G., Levy, S. A. and Simmons, A. M. M. (2013). Deliberating controversial public issues as part of civic education. *The Social Studies*, 104, 105–114.

- Bailey, K. D. (1982). *Methods of social research* (1982). New York: The Free Press'den aktaran A. Yıldırım ve H. Şimşek (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, s. 227.
- Bakar, E. (2010). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik eğitimiyle ilgili uygulama ve görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baltacı, S. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (Gdo'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bautista, N., Misco, T. and Quaye, S. J. (2018). Early childhood open-mindedness: An investigation into preservice teachers' capacity to address controversial issues. *Journal of Teacher Education*, 69 (2), 154 –168.
- Baysen, E. ve Silman, F. (2012). Yapılandırmacı yaklaşım. Zeki, K (Ed.), *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, modeller içinde* (s. 197-226). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloor, M. and Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods: A vocabulary of research concepts*. (1st edition). London: Sage Publications.
- Boahene, L. A. (2007). Creating strategies to deal with problems of teaching controversial issues in social studies education in African schools. *Intercultural Education*, 18 (3), 231-242.
- Bohan, C. H. and Feinberg, J. R. (2008). The authors of the Harvard social studies project: A retrospective analysis of Donald Oliver, Fred Newmann, and James Shaver. *Social Studies Research and Practice*, 3(2), 54-67.
- Brown, G. (2009) The ontological turn in education. *Journal of Critical Realism*, 8 (1), 5-34.
- Bruen; J., Crosbie, V., Kelly, N., Loftus, M., Maillot, A., McGillicuddy A. and Pechenart, J. (2016). Teaching controversial topics in the humanities and social sciences in Ireland: using structured academic controversy to develop multi-perspectivity in the learner. *Journal of Social Science Education*, 15 (3), 18-25.
- Burek, K. J. (2012). *The impact of socioscientific issues based curriculum involving environmental outdoor education for fourth grade students*. Unpublished

- Doctoral Dissertation. The USA: University of South Florida, Department of Secondary Education.
- Camicia, S. P. (2008). Deciding what is a controversial issue: A case study of social studies curriculum controversy. *Theory & Research in Social Education*, 36 (4), 298-316.
- Cansız, N. (2014). *Developing preservice science teachers' socioscientific reasoning through socioscientific issues-focused course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, İlköğretim Bölümü.
- Cebesoy, Ü. B. ve Şahin, M. D. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 100-117.
- Chikoko, V., Gilmour, J. D., Harber, C., and Serf, J. (2011). Teaching controversial issues and teacher education in England and South Africa. *Journal of Education for Teaching*, 37 (1), 5-19.
- Chowdhury, T. B. M. and Siddique, M. N. A. (2017). An explorative study on the null secondary science curriculum in Bangladesh. *Science Education International*, 28 (2), 147-155.
- Claire, H. and Holden, C. (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. England: Trentham.
- Cocke, C. N. (2017). *Controversial issues in United States history classrooms: Teachers' perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation. The USA: Virginia Polytechnic Institute and State University, Curriculum and Instruction.
- Council of Ministers of Education Canada [CMEC] (1997). *Pan Canadian Science Project*. [https://www.cmec.ca/240/Programs-and-Initiatives/Assessment/Pan-Canadian-Assessment-Program-\(PCAP\)/Overview/index.html](https://www.cmec.ca/240/Programs-and-Initiatives/Assessment/Pan-Canadian-Assessment-Program-(PCAP)/Overview/index.html) (Erişim tarihi: 23.05.2016).
- Crocco, M. S. (2001). Women, citizenship, and the social studies. *The Educational Forum*, 65 (1), 52-59.
- Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations [CSCNEPA], (2007). Developing a twenty-first century school curriculum for all Australian students. A working paper prepared for the *Curriculum Standing Committee of National Education Professional Associations*.

http://www.acsa.edu.au/pages/images/cscnepa_paper_june087.pdf (Erişim tarihi: 28.08.2017).

- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 62, 69-94.
- Çavuş, R. (2013). *Farklı epistemolojik inanışlara sahip 8. sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel konulara bakış açıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çayır, K. and Gürkaynak, İ. (2007). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education*, 6 (2), 50-58.
- Çeliköz, N., Erişen, Y. ve Şahin, M. (2012). Bilişsel öğrenme kuramları. Zeki, K (Ed.), *Öğrenme ve öğretme: Kuramlar, yaklaşımlar, modeller* içinde (s. 49-74). Ankara: Pegem Akademi.
- Çopur, A. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tartışmalı konuların öğretimine ilişkin düşüncelerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Datum, B. D. (1992). Talking about race, learning about racism: The application of racial identity development theory in the classroom. *Harvard Educational Review*, 62 (1), 1-24.
- Demir, S. B. and Pismek, N. (2017). A convergent parallel mixed-methods study of controversial issues in social studies classes: A clash of ideologies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18 (1), 119-149.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4 (2), 205- 222.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: D.C. Heath & Company.
- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı taslak öğretim programları inceleme ve değerlendirmesi*.

- <http://www.egitimreformugirisimi.org>. (Erişim tarihi: 20. 02. 2017).
- Eisner, E. (1985). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Eisner, E. (2005). Opening a shuttered window: An introduction to a special section on the arts and the intellect. *The Phi Delta Kappan*, 87 (1), 8-10.
- Emery, K., Harlow, D., Whitmer, A. and Gaines, S. (2017). Compelling evidence: An influence on middle school students' accounts that may impact decision-making about socioscientific issues. *Environmental Education Research*, 23 (8), 1115-1129.
- Eng, N. (2015). Excellence redefined for the 21st century. *Soc*, 52, 237-241.
- Ersoy, A. F. (2013a). Global citizenship education in social studies: Experiences of Turkish teachers and students in international conflict and war. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-30.
- Ersoy, A. F. (2013b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara katılımını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 24-48.
- Ersoy, A. F. (2014). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classroom. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 1-20.
- Evans, R. W. (2010). The social studies wars: Now and then. W. C. Parker (Ed.), in *Social studies today: Research and practice* (pp. 25-34). New York: Routledge.
- Evans, R. W., Avery, P. G., and Pederson, P. V. (2000). Cultural restraint on teaching social issues. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73 (5), 295-302.
- Ewing, R. (2012). Competing issues in Australian primary curriculum: Learning from international experiences. *Education 3-13*, 40 (1), 97-111.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Flinders, D. J., Noddings, N. and Thornton, S. J. (1986). The null curriculum: Its theoretical basis and practical implications. *Curriculum Inquiry*, 16 (1), 33-42.
- Gerzon, M. (1997). Teaching democracy by doing it. *Educational Leadership*, 54 (5), 6-11.

- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 97-118.
- Giroux, H. A. (1989). Schooling as a form of cultural politics: Toward a pedagogy of and for difference. H. A. Giroux and P. L. McLaren (Ed.), in *Critical pedagogy, the state and cultural struggle* (pp. 125-152). Albany: State University of New York.
- Goloğlu, S. (2009). *Fen eğitiminde sosyo-bilimsel aktivitelerle karar verme becerilerinin geliştirilmesi: dengeli beslenme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gottlieb, O. (2018). Time travel, labour history, and the null curriculum: New design knowledge for mobile augmented reality history games. *International Journal of Heritage Studies*, 24 (3), 287-299.
- Gözüm, A. İ. C. (2015). *Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz yeterliklerine göre sosyo-bilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grace, M., Lee, Y. C., Asshoff, R. and Wallin, A. (2015). Student decision-making about a globally familiar socioscientific issue: The value of sharing and comparing views with international counterparts. *International Journal of Science Education*, 37 (11), 1855-1874.
- Griffin, A. F. (1942). Teaching in authoritarian and democratic states. Parker, W. C (Ed.), in *Educating the democratic mind* (pp. 79-93) Albany: State University of New York Press.
- Gutek, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (Çev: N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Gülhan, F. (2012). *Sosyo-bilimsel konularda bilimsel tartışmanın 8. sınıf öğrencilerinin fen okuryazarlığı, bilimsel tartışmaya eğilim, karar verme becerileri ve bilim-toplum sorunlarına duyarlılıklarına etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Harestani, A. E., Mahram, B. and Mohammad, J. L. (2015). The analysis of null curriculum in sex education: Focusing on the male students at junior high school. *Research in Curriculum Planning*, 12 (17), 26-40.

- Healey, R. L. (2012). The power of debate: Reflections on the potential of debates for engaging students in critical thinking about controversial geographical topics. *Journal of Geography in Higher Education*, 36 (2), 239-257.
- Hesapçioğlu, M. (2008). Türkiye’de Cumhuriyet dönemi eğitim ideolojisi. *Liberal Düşünce*, 49, 87-100,
- Hess, D. (1998). *Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The USA: University of Washington, College of Education.
- Hess, D. E. (2002). Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30 (1), 10-41.
- Hess, D. E. (2004). Controversies about controversial issues in democratic education. *Political Science and Politics*, 37 (2), 257-261.
- Hess, D. and Posselt, J. (2002). How high school students experience and learn from the discussion of controversial public issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17 (4), 283-314.
- Hoge, J. D. (1988). *Civic education in schools*. <https://www.ericdigests.org/pre-9210/civic.htm> (Erişim tarihi: 10. 06. 2016).
- Holden, C. and Hicks, D. (2007). Making global connections: The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 13-23.
- Hung, Y. H. (2017). *Exploration of teacher life stories: Taiwanese history teachers’ curricular gatekeeping of controversial public issues*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan: Michigan State University, Curriculum, Instruction, and Teacher Education.
- Hutchinson, F. P. (1996). Educating for the 21st century: Beyond racist, sexist, and ecologically violent futures. *Peabody Journal of Education*, 71 (3), 42-62.
- Johnson, R. G. (2011). Social equity in the new 21st century America: A case for transgender competence within public affairs graduate programs. *Journal of Public Affairs Education*, 17 (2), 169-185.
- Jones, K. A. (2011). *Middle school teacher perspectives on controversial questions: A grounded theory approach using vignettes to discover teachers’ reasons for their*

- responses. Unpublished Doctoral Dissertation. Ashland: Ashland University, College of Education.
- Kahne, J., Rodriguez, M., Smith, B. and Thiede, K. (2000). Developing citizens for democracy? Assessing opportunities to learn in Chicago's social studies classrooms. *Theory & Research in Social Education*, 28 (3), 311-338.
- Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye’de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 663-672.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye’de milli eğitim ideolojisi ve siyasal toplumsallaşma üzerindeki etkisi*. (7. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karahan, E. (2015). *Case studies of secondary school teachers designing socioscientific issuesbased instruction and their students’ socioscientific reasoning*. Unpublished Doctoral Dissertation. Minnesota: University of Minnesota, The Department of Educational Sciences.
- Karakaya, F. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin hayvanların deneylerde kullanımı ile ilgili sahip oldukları etik değerlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kedra, K. and Kourkoutas, Y. (2018). Debates in teaching bioethics. *Journal of Curriculum and Teaching*, 7 (1), 32-41.
- Kesik, F. (2014). Eğitim yönetiminde çoğul bir ses: Eleştirel kuram. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 93-100.
- Khishfe, R. (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34 (1), 67-100.
- Khishfe, R., Alshaya, F. S., Boujade, S., Mansour, N. and Alrudiyan, K. I. (2017). Students’ understandings of nature of science and their arguments in the context of four socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 39 (3), 299-334.
- Koçyiğit, A. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ve ürünleri konusunda bilgi düzeyleri, öz yeterlik inançları, tutum ve risk algılarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kuş, Z. (2015). Science and social studies teachers' beliefs and practices about teaching controversial issues: Certain comparisons. *Journal of Social Science Education*, 14 (3), 84-97.
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lenoir, Y., Esquivel, R., Froelich, A. and Jean, V. (2016). Issue and reference framework for analyzing educational aims among primary school teachers. https://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/ISEP-CI/4-ISEP-CI-Intro-Finalite_s_VA.pdf (Erişim tarihi: 22. 09. 2017).
- LePage, P. and Sockett, H. (2000). Creating a reconciliatory discourse on the diverse aims of education. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education*, Chicago: George Mason University.
- Levinson, R. (2006). Towards a theoretical framework for teaching controversial socio- scientific issues. *International Journal of Science Education*, 28 (10), 1201-1224.
- Levinson, R. (2008). Promoting the role of the personal narrative in reaching controversial socioscientific issues. *Science and Education*, 17, 855-871.
- Lieshout, E. V. and Dawson, V. (2016). Knowledge of, and attitudes towards health related biotechnology applications amongst Australian year 10 high school students. *Journal of Biological Education*, 50 (3), 329-344.
- Lim, J. H. (2011). Qualitative methods in adult development and learning: Theoretical traditions, current practices, and emerging horizons. C. Hoare (Ed.), in *The Oxford handbook of reciprocal adult development and learning* (pp. 39–60). New York: Oxford University Press.
- Lindahl, M. G. and Linder, C. (2013). Students' ontological security and agency in science education-an example from reasoning about the use of gene technology. *International Journal of Science Education*, 35 (14), 2299-2330.
- MacDonald, A. (2013). *Considerations of identity in teachers' attitudes toward teaching controversial issues under conditions of globalization: a critical democratic perspective from Canada*. Unpublished Doctoral Dissertation.

- Ontario: University of Toronto, Graduate Department of Curriculum, Teaching and Learning.
- Martinez-Gracia, M. V., Gil-Quilez, M. J. and Osada, J. (2003). Genetic engineering: A matter that requires further refinement in Spanish secondary school textbooks. *International Journal of Science Education*, 25 (9), 1147-1168.
- McBee, R. B. (1996). Can controversial topics be taught in the early grades? The answer is yes! <https://eric.ed.gov/?id=EJ525314> (Erişim tarihi: 13.07.2017).
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam eleştirel pedagojiye giriş*. (Çev: M.Y. Eryaman, H. Arslan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Meehan, C. R. (2012). *Global warming in schools: An inquiry about the competing conceptions of high school social studies and science curricula and teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. Madison: University Of Wisconsin, Educational Sciences.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. (3rd Ed.). The USA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2005). Sosyal bilgiler dersi (4-7. sınıflar) öğretim programı.
- MEB (2013). Fen bilimleri dersi (3-8. sınıflar) öğretim programı.
- MEB (2017). Fen bilimleri dersi (3-8. sınıflar) öğretim programı.
- MEB (2017). Sosyal bilgiler dersi (4-7. sınıflar) öğretim programı.
- Milner, H. M. (2017). Race, talk, opportunity gaps, and curriculum shifts in (teacher) education. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66, 73-94.
- Misco, T. (2010). Moving beyond fidelity expectations: Rethinking curriculum reform for controversial topics in post-communist settings. *Theory & Research in Social Education*, 38 (2), 182-216.
- Misco, T. (2011). Teaching about controversial issues: Rationale, practice, and need for inquiry. *IJELP*, Issue 1-2, 13-24.
- Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, Fall, 69-84.

- Misco, T. (2016). We are only looking for the right answers: The challenges of controversial issue instruction in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (3), 332-349.
- Moy, R. G. (2006). American racism: The null curriculum in religious education. *Religious Education*, 95 (2), 119-133.
- National Council for Social Studies. [NCSS] (1992). A vision of powerful teaching and learning in social studies: Building social understanding and civic efficacy. *Social Education*, 80 (3), 180-182.
- NCSS (2016). Academic freedom and the social studies teacher. *Social Education* (May/June), 80 (3), 186.
- National curriculum in England: Science programmes of study, (2015). <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-science-programmes-of-study>. (Erişim tarihi: 22. 12. 2016).
- National Research Council [NRC] (1996). <https://www.nap.edu/catalog/4962/national-science-education-standards> . (Erişim tarihi: 22. 12. 2016).
- Neal, L. S. (2013). From classroom to controversy: Conflict in the teaching of religion. *Teaching Theology and Religion*, 16 (1), 66-75.
- Neergard, M. A., Olesen, F., Andersen R. S. and Sondergaard, J. (2009). Qualitative description - the poor cousin of health research. *BMC Medical Research Methodology*, 9 (52), 1-5.
- Noddings, N. (2007). Aims, goals and objectives. *Encounters on Education*, 8 (Fall), 7 – 15.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. (6th Ed.). The USA: Pearson Education.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum foundations, principles and issues*. (5th Ed.). The USA: Pearson Education.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J. and Grace, M. (2004). Controversial issues: teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30 (4), 489-507.
- Oulton, C., Dillon, J. and Grace M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26 (4), 411-423.

- Oxfam, (2015). Global citizenship guides. <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/global-citizenship-guides>. (Erişim tarihi: 17. 04. 2016).
- Ozmon, H. A and Craver, S. M. (2008). *Philosophical foundations of education*. (8th Ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, A. (2013). *Sosyo-bilimsel konularla argümantasyon becerisi ve insan haklarına karşı tutum geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Payne, B. K. and Gainey, R. R. (2003). Understanding and developing controversial issues in college courses. *College Teaching*, 51 (2), 52-58.
- Peters, M. (2005). Critical pedagogy and the futures of critical theory. I. G. Ze'ev (Ed.), in *Critical theory and critical pedagogy today toward a new critical language in education* (pp. 35-48). University of Haifa: Studies in Education.
- Phillips, J. (1997). *Florida teachers' attitudes toward the study of controversial issues in public high school social studies classrooms*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: The Florida State University, The Department of Educational Theory and Practice.
- Pinzino, D. W. (2012). *Socioscientific issues: a path towards advanced scientific literacy and improved conceptual understanding of socially controversial scientific theories*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: University of South Florida, Department of Secondary Science Education.
- Pollak, I., Segal, A., Lefstein, A. and Meshulam, A. (2018). Teaching controversial issues in a fragile democracy: Defusing deliberation in Israeli primary classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, 50 (3), 387-409.
- Qualifications and Curriculum Authority [QCA] (1998). Educating for citizenship and the teaching of democracy in schools. (Final report of the Advisory Group on citizenship). <http://www.teachingcitizenship.org.uk/dnloads/crickreport1998.pdf>. (Erişim tarihi: 17.08. 2017).
- Rambosk, P. (2011). *Florida pre-service teachers' and their attitudes towards the use of controversial issues*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: The Florida State University, College of Education.

- Rhodes, C. M. and Coda, J. (2017). It's not in the curriculum: Adult English language teachers and LGBQ topics. *Adult Learning*, 28 (3), 99-106.
- Sadler, T. D. and Zeidler, D. L. (2005). Patterns of informal reasoning in the context of socioscientific decision making. *Journal of Research in Science Teaching*, 42, 112-138.
- Sağlam, M. (2008). Eğitim ve öğretim programlarının kapsamı. Kıymet, S. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 19-42). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sağlam, H. İ. (2016). *Öğretmen adaylarının nükleer enerji kullanımına yönelik informal muhakemeleri üzerine karma yöntem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aksaray: Aksaray Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sanjakdar, F. (2011). Schooling sexuality and religion. *Counterpoints*, 364, 131-154.
- Saylan, A. (2014). *Relationships among pre-service science teachers' epistemological beliefs, knowledge level and trustworthiness on information sources: Climate change, nuclear energy, and organ donation and transplantation*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçgin, F. (2009). *Öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine ilişkin algı, tutum ve görüşler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shaver, E. J. (2017). *Controversy and counternarrative in the social studies*. Unpublished Doctoral Dissertation. Indiana: Indiana University, The School of Education.
- Shimojima, Y. (2017). Teaching controversial issues in the JLL classroom for Chinese students. *International Journal of Progressive Education*, 13 (3), 129-139.
- Shoulders, C. W. (2012). *The effects of a socioscientific issues instructional model in secondary agricultural education on students' content knowledge, scientific reasoning ability, argumentation skills, and views of the nature of science*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: University of Florida, The School of Education.
- Smith, S. J. (2000). *The role of controversial issues in moral education: Approaches and attitudes of Christian school educators*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oklahoma: Graduate College of the Oklahoma State, The School of Education.

- Soysal, Y. (2012). *Sosyobilimsel argümantasyon kalitesine alan bilgisi düzeyinin etkisi: Genetiği değiştirilmiş organizmalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim felsefesi*. (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, A. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının gdo'lu besinler hakkındaki bilgileri, risk algıları, tutumları ve böyle bir konunun öğretimine yönelik öz yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Sönmez, A. (2015). *Fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konular hakkında yaptıkları öğretimler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tan, M. (1979). *Kadın ekonomik yaşamı ve eğitimi*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Tarman, B. (2006). *Analysis of the controversial issues in Turkish social studies/history education in regard to the European Union Standards*. Unpublished Doctoral Dissertation. Pennsylvania: The Pennsylvania State University, Department of Curriculum and Instruction.
- Taşpınar, P. (2011). *Sosyobilimsel tartışma destekli sağlık eğitimi etkinliklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sağlık bilincinin ve içerik bilgisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, M. (2013). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topçu, M. S. (2008). *Preservice science teachers' informal reasoning regarding socioscientific issues and the factors influencing their informal reasoning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türkmen, H., Pekmez, E. ve Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, (18), 448-475.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

- Uğurlu, C. T. (2013). Teachers' opinions on the realization level of primary education's objectives. *İlköğretim Online*, 12 (1), 132-147.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (5. baskı). Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Walsh, C. J. (1998). *The attitudes of Florida public high school principals toward the classroom use of controversial issues in the social studies classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation. Florida: The Florida State University, College of Education.
- Walsh, E. M. and Tsurusaki, B. K. (2018). Thank you for being republican: Negotiating science and political identities in climate change learning. *Journal of the Learning Sciences*, 27 (1), 8-48.
- Wang, H., Chen, H., Lin, H., Huang, Y. and Hong, Z. (2017). Longitudinal study of a cooperation-driven, socio-scientific issue intervention on promoting students' critical thinking and self-regulation in learning science. *International Journal of Science Education*, 39 (15), 2002-2026.
- Watson, S., Miller, T. L., Driver, J., Rutledge, V. and McAllister, D. (2013). English language learner representation in teacher education textbooks: A null curriculum. *Education*, 26 (1), 148-157.
- Wellington, J. J. (1986). *Controversial issues in the curriculum*. Oxford: Blackwell
- Wilkinson, M. L. N. (2014). The concept of the absent curriculum: The case of the Muslim contribution and the English National Curriculum for history. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4), 419-440.
- Wojcik, T. G. and Titone, C. (2015). Facilitating intellectual liberation, engaging the null curriculum, and WebCT. *Journal of Further and Higher Education*, 39 (1), 27-45.
- Yahaya, J. M., Nurulazam, A. and Karpudewan, M. (2016). College students' attitudes towards sexually themed science content: A socioscientific issues approach to resolution. *International Journal of Science Education*, 38 (7), 1174-1196.
- Yaman, H. H. (2011). *Argümantasyon tabanlı biyoetik eğitiminde örnek bir uygulama: Genetiği değiştirilmiş organizma ve genetik tarama testi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yates, C. D. (1941). *An investigation of the attitudes and opinions of California laymen on the discussion of controversial issues in the schools*. Yayımlanmamış

Doktora Tezi. California: The University of Southern California, The Faculty of the School of Education.

Yetişir, M. İ and Kaptan, F. (2008). Sts from a historical perspective and its reflection on the curricula in Turkey. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(1), 3-8.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2012). Tartışmalı ve tabu konuların incelenmesi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 201-225.

Zeidler, D. L., Sadler, T. D., Simmons, M.L. and Howes, E. W. (2005). Beyond sts: A research-based framework for socioscientific issues education. <http://www.interscience.wiley.com> (Erişim tarihi: 12.01.2016).

Zembylas, M. and Froso, K. (2012). The Teaching of controversial issues during elementary-level history instruction: Greek-Cypriot teachers' perceptions and emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40 (2), 107-133.

http-1: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/universitelerimiz> (Erişim tarihi: 15.02.2016)

http-2: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> (Erişim tarihi:16.08.2017)

EK-1. Education for Global Citizenship: A guide for schools (Küresel vatandaşlık için eğitim: Okullar için bir rehber) Dokümanından Bir Kesit.

Education for Global Citizenship – A guide for schools

OXFAM'S CURRICULUM FOR GLOBAL CITIZENSHIP KNOWLEDGE AND UNDERSTANDING						
	Ages 3 – 5	Ages 5 – 7	Ages 7 – 11	Ages 11 – 14	Ages 14 – 16	Ages 16 – 19
Social justice and equity	• what is fair and unfair • importance of caring and sharing	• what fairness means • examples of what it can mean to be rich or poor in local and other contexts	• how fairness may not always mean equal treatment • some causes and effects of poverty and inequality (including gender inequalities) at local, national and global levels	• ways of defining and measuring poverty (relative and absolute) and inequality • inequalities within and between societies and how these change • wider causes and effects of poverty, inequality and exclusion	• underlying causes of poverty and inequality and relationship to policies, power and systems • differing views on how poverty, inequality and inequity can be reduced • national and international initiatives to tackle poverty and inequality	• challenges and dilemmas associated with social justice and equity • differing perspectives on social justice and ways of achieving it
Identity and diversity	• uniqueness and value of every person • similarities and differences between self and others	• similarities and differences between peoples in local setting and also in wider contexts • what contributes to self-identity and belonging	• diversity of cultures and societies within and beyond own experience • contributions of different cultures to our lives • nature of prejudice, racism and sexism and ways to combat these	• benefits and challenges of diversity • impacts of stereotyping, prejudice and discrimination and how to challenge these • importance of language, beliefs and values in cultural identities	• role of language in prejudice, discrimination and exclusion • impacts of historical processes (e.g. slavery and colonisation) on people's identities, cultures, and power today	• the multi-faceted and flexible nature of identity • tendencies of dominant cultures to promote certain ways of seeing and understanding the world and to subordinate others
Globalisation and inter-dependence	• immediate and local environment • simple links with other places (e.g. through food)	• similarities and differences between places in various parts of the world, including own setting • links between local community and wider world	• global connections between peoples and countries (e.g. through trade and communications) • how local actions affect the wider world	• connections and interdependencies between global and local issues • changing global forces and effects on people's lives • impacts of decisions made at local, national or global levels on people and the environment across national boundaries	• complexity of globalisation and global issues • imbalances in power relations between rich and poor countries and the impacts of these • global economic and political systems	• impacts of globalisation on wealth and inequality at different scales • critiques of different approaches to trade, financial flows, movement of people and global governance • challenges and opportunities of globalisation for governments and communities
Sustainable development	• living things and their needs • how to take care of immediate environment • possibility of change in the future	• positive and negative impacts of people's actions (including own personal choices) on others and the environment • how people can damage or improve the environment	• people's dependencies on the environment • basics of climate change (causes and effects) • environmentally-responsible living and global inequalities in ecological footprints	• differing views about development and quality of life and their measurement • UN Sustainable Development Goals and progress against them • importance of biodiversity • wider causes and implications of climate change	• dilemmas in development and sustainability • moral, ethical, social, economic and environmental implications of scientific discoveries and technological developments • role of governments, businesses, NGOs and citizens in sustainable development	• development theories and their critiques • contested nature of the concept of sustainable development • role of participation and empowerment of individuals and communities in development

EK-2. Yarıyapılandırılmış Görüşme Formu (Öğretmenler)

1. Bize kendinizi tanıtabilir ve eğitim geçmişinizden kısaca bahsedebilir misiniz?

2. Size göre ilk ve ortaokulların amaçları ne olmalıdır?

2.1. Tartışmanın eğitimdeki amacının ne olduğunu düşünüyorsunuz?

2.2. Toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen **tartışmalı konular** size göre nelerdir?

2.3. Tartışmalı konulara eğitimde yer verilmeli midir? Neden?

3. İlk ve ortaokul öğretim programlarında yer almayan ancak yer alması gerektiğini düşündüğünüz konular nelerdir?

3.1. Branş dersinizde yer alması gerektiğini düşündüğünüz tartışmalı konular nelerdir?

3.2. Öğretmenlik yaptığınız alana ait öğretim programında tartışmalı konulara ne kadar yer verildiği açısından değerlendirir misiniz?

3.3. Tartışmalı konuların sınıf ortamına taşınmasının dersinize katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?

3.4. Tartışmalı konuların sınıf ortamına taşınması gerektiğini düşünüyorsanız bu konular, ilk veya ortaokulun hangi düzeyinden başlanarak ele alınmalıdır?

4. İlk ve ortaokul öğretim programlarında yer alan ancak yer almaması gerektiğini düşündüğünüz konular nelerdir?

5. Öğretim programlarında yer almasının önemli olduğunu düşündüğünüz konuları derslerinizde ele alırken nasıl bir süreç izliyorsunuz?

5.1. Bu konuların öğretiminde hangi strateji/yöntem/ teknikler kullanılmalıdır?

5.2. Siz hangi strateji/yöntem/ teknikleri kullanıyorsunuz?

5.3. Öğrenciler tartışmalı konuları sınıfa getiriyorlar mı? Daha çok hangi konular sınıfa getiriliyor?

5.4. Öğrenciler tartışmalı konuları sınıf ortamına getirdiklerinde sizin yaklaşımınız nasıl oluyor?

5.5. Tartışmalı konuların öğretim sürecine aileleri rolünü nasıl değerlendiriyorsunuz?

6. Öğretim programlarında yer almasının önemli olduğunu düşündüğünüz konuların sınıfta ele alınmasında karşılaştığınız zorlukları anlatır mısınız?

6.1. Tartışmalı konuları sınıfta ele alıyorsanız bu duruma ilişkin sınıfta yaşadığınız deneyimleriniz var mı? Bu deneyimlerden biraz bahsedebilir misiniz?

6.2. Eğer varsa sınıfta yaşadığınız zorlukların nelerden veya kimlerden kaynaklandığını düşünüyorsunuz?

6.3. Kendinizi tartışmalı konuların ğretimi açısından değerlendirir misiniz?

6.4. Yaşadığınız sorunların çözümüne yönelik önerilerinizi belirtiniz.

7. Görüşme soruları dışında konuyla ilgili eklemek istediğiniz başka düşünceleriniz varsa lütfen belirtiniz

EK-3. Açık Uçlu Anket Formu (Öğretim Elemanları)

1. BÖLÜM

- **Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek
- **Yaşınız:** () 20-30 () 31-40 () 41-50 () 51-60 () 61 ve üstü
- **Mesleki Tecrübeniz:** () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16 ve üstü yıl
- **Uzmanlık Alanınız:**
- **Unvanınız:**

2. BÖLÜM

Öncelikle kendi uzmanlık alanınızı dikkate alarak:

- A) Toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen **tartışmalı konular** size göre nelerdir? Lütfen listeleyiniz.
- B) İlk ve Ortaokul öğretim programlarında yer almayan ancak yer alması gerektiğini düşündüğünüz tartışmalı konular nelerdir? Lütfen gerekçeleriyle belirtiniz.
- C) Bir önceki soruya verdiğiniz yanıtınızda belirtmiş olduğunuz **tartışmalı konular**, ilk veya ortaokulun hangi düzeyinden başlanarak ele alınmalıdır? Lütfen nedenleriyle birlikte açıklayınız.
- D) İlk ve Ortaokul öğretim programlarında yer alan ancak yer almaması gerektiğini düşündüğünüz tartışmalı konular nelerdir? Lütfen gerekçeleriyle belirtiniz.
- E) Sizce **tartışmalı konuların** öğretiminde hangi etmenler ve paydaşlar önemlidir? Nedenini lütfen açıklayınız.

EK-4. Açık Uçlu Anket Formu (Eğitim Sendikası Temsilcileri)

- A) Size göre eğitimin hedefleri ne olmalıdır? Lütfen listeleyiniz.
- B) Sizce toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen **tartışmalı konular** nelerdir? Lütfen listeleyiniz.
- C) Sizce okullarda öğretilmeyen ancak öğretilmesi gerektiğini düşündüğünüz **tartışmalı konular** nelerdir? Lütfen belirtiniz.
- D) Sizce okullarda öğretilen ancak öğretilmemesi gerektiğini düşündüğünüz **tartışmalı konular** nelerdir? Lütfen belirtiniz.
- E) Sizce tartışmalı konulara örgün eğitimde yer verilmeli midir? Lütfen yanıtınızı gerekçelendiriniz.
- F) Eğer “E” maddesindeki soruya olumlu yanıt verdiyseniz, tartışmalı konulara hangi eğitim kademesinde yer verilmelidir? Lütfen gerekçesiyle birlikte açıklayınız.
- G) Sizce tartışmalı konuların öğretiminde ailelerin rolü ne olmalıdır? Lütfen belirtiniz

EK-5. 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER		SINIFLAR								
		İLKOKUL				ORTAOKUL				
		1	2	3	4	5	6	7	8	
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun ve Fizikî Etkinlikler	5	5	5	2					
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2			
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1	
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
ZORUNLU DERS TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)					2	2	2	2
		Peygamberimizin Hayatı (4)					2	2	2	2
		Temel Dinî Bilgiler (2)					2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2	2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)					2	2	2	2
		Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Çevre Eğitimi (1)							2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
		Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
	Sanat ve Spor	Müzik (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama (2)					2	2		
		Zekâ Oyunları (4)					2	2	2	2
		Halk Kültürü (4)					2	2	2	2
	Sosyal Bilimler	“Şehrimiz ...” (1)					2	2	2	2
		Medya Okuryazarlığı (1)							2	2
		Hukuk ve Adalet (1)						2	2	2
		Düşünme Eğitimi (2)							2	2
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6	
SERBEST ETKİNLİKLER		4	2	2						
TOPLAM DERS		30	30	30	30	35	35	35	35	

EK-6. Yarıyapılandırılmış görüşmelere (öğretmenler) ilişkin kodlamadan bir kesit

	A	B	C	D	E	F	G
	GÜNCEL/TARİHSEL TARTIŞMALI KONULAR	TEMA	ALT TEMA	KONULAR	KODLA	KATILIMCI KO	BRAN
1	31-42. satırlar/1-2. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	CİNSELLİK	Cinsel eğitim	T1/AT1-3	BUSE	FB
2	ŞEFİKA: peki, toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir?	İNSAN HAKLARI	SİYASAL KATILIM VE VATANDAŞLIK	Çocuk istismarı	T2/AT2-1	BUSE	FB
3	62-86. satırlar/2-3. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GDO'lu ürünler	T1/AT1-7	ŞERİFE	FB
4	ŞEFİKA: Çok ümitli görmedim sizi ama evet. Peki toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem branşınızı düşündüğünüzde başlıca tabi hem de toplumsal olarak?	FEN VE TEKNOLOJİ	ENERJİ KAYNAKLARI	Nükleer santral	T1/AT1-5	ŞERİFE	FB
5	ŞERİFE: tartışma, bir kere evrim, branşımı düşünürsem. İki hem toplumsal hem de bilimsel olarak tartışmalı konulardan bir tanesi. Yani evrim konusunda insanlar gelişiyo. Benim konum gereği bence böyle bir soru var ama işte farklılıklarımızlar, farklı bakış açıları değiştiriyor. Bunlardan bir tanesi	DİL, DİN, SİYASET	RUMLAMA VE UYGULAMADA H	İnanç yaşamı şekli	T3/AT3-1	ŞERİFE	FB
6	28-37. satırlar/1. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	SAĞLIKLI BESLENME VE GIDA GÜVENLİĞİ	Dengeli beslenme	T1/AT1-18	ŞERİFE	FB
7	ŞEFİKA: Hihi, peki toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem branşınızı düşündüğünüzde hem genel olarak toplumu düşündüğünüzde?	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	Evrim	T1/AT1-6	NAZLI	FB
8	ŞEFİKA: Hihi, peki toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem branşınızı düşündüğünüzde hem genel olarak toplumu düşündüğünüzde?	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GDO'lu ürünler	T1/AT1-7	NAZLI	FB
9	NAZLI: Bizim branşımızda bence en çok tartışmalı konu evrim konusu. İki çünkü bu konuda şöyle bir şey var. Birileri tamamen farklı türlerden dönüştüğümüzü düşünürken işte birileri aslında öyle olmadığı	FEN VE TEKNOLOJİ	ÇEVRE DUYARLILIĞI	Geri dönüşüm	T1/AT1-8	NAZLI	FB
10	71-91. satırlar/2-3. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	ÇEVRE DUYARLILIĞI	Çevre duyarlılığı	T1/AT1-4	NAZLI	FB
11	ŞEFİKA: Peki, toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Öncelikle branşınızı göz önünde bulundurarak sonra genel olarak düşünebilirsiniz.	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Atatürk devrimleri	T4/AT5-1	BORA	SB
12	BORA: Ya şimdi bi kere bilim adına çok fazla bişey tartıştığımızı söylemek mümkün değil herhalde.	DİL, DİN, SİYASET	DİNİ YORUMLAMA VE UYGULAMADA HATALAR	Dini ibadetlerin nasıl yapılması gerektiği (oruç, namaz)	T3/AT3-3	BORA	SB
13	Ama bizim siyasi süreçlerimizle ilgili, siyasi süreçler tabi ister istemez tarihle paralelleşiyor, o süreçlerde yaşanan olaylar tartışmalı konular olarak gündeme geliyor. İşte yakın tarihimize ilgili birçok konu siyasetçiler tarafından tartışılıyor. Benim kendi branşıma yönelik olarak zaten çok hassas nokta, Atatürk devrimleri bile tartışma konusu. Olmalı mı olmamalı mı. Belki bu da konuşulacak bi konu ama dersimizin 8. Sınıf konularının tamamı aslında bizim tartışma konusu. Onun dışında 7. Sınıflarla ilgili geldiğinde de klasik toplumdaki ifadesiyle söyleyelim resmi tarihle gerçek tarih gibi bir	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Halifelik kalınlması	T5/AT5-1	BORA	SB
14	aynıma gidilmeye çalışıyor. Bu sadece inkılap tarihini kapsamıyor, osm tarihi ya da orta asya türk tarihini de içeren bi süreç giriyor. Mesela bu ciddi derecede birçok noktada bana sorarsanız tartışmalı bi konu. Onun dışında benim kendi değerlendirmem anlamında paylaşayım inanç süreçlerimizde de tartışma konusu olan noktalar var. İşte şimdi ramazan başlıyor. Hep beraber tıde başlanız işte orucu hangi	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Harf İnkılabı	T5/AT5-1	BORA	SB
15	45-69. satırlar/2. sayfa	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Kılık kıyafet devrimi	T5/AT5-1	BORA	SB
16	ŞEFİKA: Hihi, peki hocam toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem dersiniz kapsamında düşünebilirsiniz hem de genel olarak Türk toplumunda ya işte hep konuşuruz, 2 insan bir araya geldiğinde konuşur ama bir türlü uzlaşamayız dediğimiz.	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Tevhid-i Tedrisat Uygulamaları (karma eğitim)	T5/AT5-1	BORA	SB
17	HANİFE: Dediğimiz konular mı yani çocuklar kapsamında düşünüyüm ben hani 7. Sınıflara derse	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Devletçilik ilkesi	T5/AT5-3	BORA	SB
18	33-80. satırlar/1-2. sayfa	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	İrk (farklı ırklara düşman gözüyle bakma)	T2/AT2-2	HANİFE	SB
19	ŞEFİKA: Hihi, peki hem kendi branşınız özelinde hem de genel olarak düşündüğünüzde toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir?	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Farklı dinlere düşman gözüyle bakma	T2/AT2-2	HANİFE	SB
20	FERİT: Yani şimdi mesela televizyonlarda bugün çok fazla gördüğümüz Osmanlı hatta onun öncesine ait olan bazı diziler var. İki bunlarla ilgili işte toplumda seyrettiğimiz, belli başlı yaşmış insanlar bile	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Cinsiyet ayrımcılığı	T1/AT2-2	HANİFE	SB
21		DİL, DİN, SİYASET	YÖNETİM SİSTEMİ	Yönetim şekli		HANİFE	SB
22		FEN VE TEKNOLOJİ	ÇEVRE DUYARLILIĞI	Çevre Kirliliği	T1/AT1-4	HANİFE	SB
23		İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	İrkçilik	T1/AT2-2	FERİT	SB
24		İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Farklı dinlere karşı düşmanlık	T1/AT2-2	FERİT	SB
25		TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Atatürk ve silah arkadaşları	T1/AT5-11	FERİT	SB
26		TARİH	KURTULUŞ SAVAŞI	Milli mücadele	T1/AT5-9	FERİT	SB
27		TARİH	LOZAN ANTIŞMASI	Lozan antlaşması	T1/AT5-12	FERİT	SB

EK-7. Açık uçlu anketlere (öğretim elemanları) ilişkin kodlamadan bir kesit

	C	D	E	F	G	H	I	J
1	TECRÜBE	UZMANLIK ALANI	UNVAN	TEMA 1-TARTIŞMALI KONULAR	TEMA	ALT TEMA	KONULAR	KODLA
8	16+	Matematik Eğitimi	PROF	Güncel: Referandum, Anayasa Değişikliği, PKK, Feto, 15 Temmuz darbe girişimi, Atatürk ve	DİL, DİN, SİYASET	KATILIM VE VATANDAŞLIK	YÖNETİM SİSTEMİ	T4/AT1-1
54	11_15	İlköğretim Matematik	DOÇ	kadın hakları- çocuk hakları-insan hakları	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	kadın hakları	T1/AT2-1
57	6_10	matematik eğitimi	YRD DOÇ	Mezhep farklılıkları, ermeni meselesi, genetiği	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Mezhep farklılıkları	T1/AT2-2
63	16+	FEN EĞİTİMİ	DOÇ	AB, PKK TERÖR, ERMENİ SOYKIRIMI	İNSAN HAKLARI	TERÖR VE ŞİDDET	PKK TERÖR	T1/AT3-1
68	16+	Fizik Eğitimi	YRD DOÇ	Bilimsel bilgi, dini bilgi ve felsefi bilgivi ayırt etmememizden kaynaklanan konular Evrenin	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	EvrİM	T2/AT1-1
70	1_5	Kimya Eğitimi	YRD DOÇ	EvrİM, Din- Bilim ilişkisi,	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	EvrİM	T2/AT1-1
75	16+	Biyoloji Eğitimsi, Çevre Eğitimsi, Cinsel	PROF	EvrİM teorisi, cinsel sağlık dersinin okullarda verilip verilmemesi, ilk, orta ve lise ders	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	EvrİM teorisi	T2/AT1-1
83	16+	Fen eğitimi	YRD DOÇ	GDO, kanser, hazır gıdalar, nükleer santraller, enerji ve su tasarrufu, antibiyotik kullanımı, tüp bebek, klonlama	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GDO	T2/AT2-1
123	11_15	Fizik eğitimi	DOÇ	GDO ve organik gıdalar, su kaynaklarının yönetimi, enerji kaynaklarının yönetimi ve	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GDO	T2/AT2-1
135	11_15	Fizik eğitimi	DR	Nükleer enerji, bilimin doğası, evrenin oluşumu	FEN VE TEKNOLOJİ	ENERJİ KAYNAKLARI	Nükleer enerji	T2/AT3-1
141	16+	Biyoloji	DOÇ	EvrİM, Çevre	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	EvrİM	T2/AT1-1
154	16+	Sistemlik Botanik	PROF	Çeşitliliklerimizi içimize sindiremeyişimiz.	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Farklılıklara tahammül	T1/AT2-2
158	6_10	Fen Bilimleri Eğitimi	YRD DOÇ	EvrİM, embriyo üzerinde gerçekleştirilecek	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	EvrİM	T2/AT1-1
164	16+	Fen Bilimleri Eğitimi	DOÇ	Ermeni meselesi, Kürt meselesi, gdo kökenli	TARİH	ERMENİ SORUNU	Ermeni meselesi	T3/AT1-1
173	6_10	FEN EĞİTİMİ	YRD DOÇ	GENETİĞİ DEĞİŞTİRİLMİŞ ORGANİZMALAR, EVRİM, ARTAN CO2 SALIMINI SONUCUNDA SERA	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GENETİĞİ DEĞİŞTİRİLMİŞ ORGANİZMALAR	T2/AT2-1
181	11_15	FEN EĞİTİMİ	YRD DOÇ	Değerler karnavaşı	İNSAN HAKLARI	TOPLUMSAL DEĞERLER	Değerler	T1/AT4-1
185	16+	Fen Bilgisi Eğitimi	YRD DOÇ	Vesayet rejimi	DİL, DİN, SİYASET	KATILIM VE VATANDAŞLIK	YÖNETİM SİSTEMİ	T4/AT1-1
186	16+	Biyoloji eğitimi	DOÇ	Biyotek kapsamındaki konular üreme teknolojileri -gdo- kürtaj- klonlama vb konuların etik boyutları	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	üreme teknolojileri	T2/AT2-2
190	16+	KİMYA	PROF	TERÖR VE EKONOMİ	İNSAN HAKLARI	TERÖR VE ŞİDDET	Terör	T1/AT3-1

EK-8. Açık uçlu anketlere (eğitim sendikaları) ilişkin kodlamadan bir kesit

	A	B	C	D	E	F	G
	GÜNCEL/TARİHSEL TARTIŞMALI KONULAR	TEMA	ALT TEMA	KONULAR	KODLA	KATILIMCI KO	BRANŞ
1	31-42. satırlar/1-2. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	CİNSELLİK	Cinsel eğitim	T1/AT1-3	BUSE	FB
2	ŞEFAKA: peki, toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir?	İNSAN HAKLARI	SİYASAL KATILIM VE VATANDAŞLIK	Çocuk istismarı	T2/AT2-1	BUSE	FB
3	62-86. satırlar/2-3. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GDO'lu ürünler	T1/AT1-7	ŞERİFE	FB
4	ŞEFAKA: Çok ümitli görmedim sizi ama evet. Peki toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem branşınızı düşündüğünüzde başlıca tabi hem de toplumsal olarak?	FEN VE TEKNOLOJİ	ENERJİ KAYNAKLARI	Nükleer santral	T1/AT1-5	ŞERİFE	FB
5	ŞERİFE: tartışma, bir kere evrim, branşımı düşünürsem. İn hem toplumsal hem de bilimsel olarak tartışmalı konulardan bir tanesi. Yani evrim konusunda insanlar gelişiyorlar. Benim konum gereği	DİL, DİN, SİYASET	RUMLAMA VE UYGULAMADA H	İnanç yaşamı şekli	T3/AT3-1	ŞERİFE	FB
6	ŞEFAKA: Çok ümitli görmedim sizi ama evet. Peki toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem branşınızı düşündüğünüzde başlıca tabi hem de toplumsal olarak?	FEN VE TEKNOLOJİ	SAĞLIKLI BESLENME VE GIDA GÜVENLİĞİ	Dengeli beslenme	T1/AT1-18	ŞERİFE	FB
7	bence böyle bir şey var ama işte farklılıklarımız farklı bakış açıları farklıdır. Bunlardan bir tanesi	FEN VE TEKNOLOJİ	EVİRİM	Evrım	T1/AT1-6	NAZLI	FB
8	28-37. satırlar/1. sayfa	FEN VE TEKNOLOJİ	GENETİK ÇALIŞMALAR VE ÜREME TEKNOLOJİLERİ	GDO'lu ürünler	T1/AT1-7	NAZLI	FB
9	ŞEFAKA: Hihi, peki toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem branşınızı düşündüğünüzde hem genel olarak toplumu düşündüğünüzde?	FEN VE TEKNOLOJİ	ÇEVRE DUYARLILIĞI	Geri dönüşüm	T1/AT1-8	NAZLI	FB
10	NAZLI: Bizim branşımızda bence en çok tartışmalı konu evrim konusu. İn çünkü bu konuda şöyle bir şey var. Birileri tamamen farklı türlerden dönüştüğümüzü düşünürken işte birileri aslında öyle olmadığı	FEN VE TEKNOLOJİ	ÇEVRE DUYARLILIĞI	Çevre duyarlılığı	T1/AT1-4	NAZLI	FB
11	71-91. satırlar/2-3. sayfa	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Atatürk devrimleri	T4/AT5-1	BORA	SB
12	ŞEFAKA: Peki, toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Öncelikle branşınızı göz önünde bulundurarak sonra genel olarak düşünebilirsiniz.	DİL, DİN, SİYASET	DİNİ YORUMLAMA VE UYGULAMADA HATALAR	Dini ibadetlerin nasıl yapılması gerektiği (oruç, namaz)	T3/AT3-3	BORA	SB
13	BORA: Ya in şimdi bi kere bilim adına çok fazla bişey tartıştığımızı söylemek mümkün değil herhalde.	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Halifeliğin kaldırılması	T5/AT5-1	BORA	SB
14	Ama bizim siyasi süreçlerimizle ilgili, siyasi süreçler tabi ister istemez tarihle paralelleşir, o	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Harf inkılabı	T5/AT5-1	BORA	SB
15	süreçlerde yaşanan olaylar tartışmalı konular olarak gündeme geliyor. İşte yakın tarihimizle ilgili	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Kılık-kıyafet devrimi	T5/AT5-1	BORA	SB
16	birçok konu siyasetçiler tarafından tartışılıyor. Benim kendi branşıma yönelik olarak zaten çok hassas	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Tevhid-i Tedrisat Uygulamaları (karma eğitim)	T5/AT5-1	BORA	SB
17	nokta, Atatürk devrimleri bile tartışma konusu. Olmalı mı olmamalı mı. Belki bu da konuşulacak bi konu ama dersimizin 8. Sınıf konularının tamamı aslında bizim tartışma konusu. Onun dışında 7.	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Devletçilik ilkesi	T5/AT5-3	BORA	SB
18	Sınıflarla ilgili geldiğinde de klasik toplumdaki ifadesiyle söyleyelim resmi tarihle gerçek tarih gibi bir	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	İrk (farklı ırklara düşman gözüyle bakma)	T2/AT2-2	HANİFE	SB
19	ayrımna gidilmeye çalışıyor. Bu sadece inkılap tarihini kapsamıyor, osm tarihi ya da orta asya türk tarihini de içeren bi süreç giriyor. Mesela bu ciddi derecede birçok noktada bana sorarsanız tartışmalı bi konu. Onun dışında benim kendi değerlendirmem anlamında paylaşayım inanc süreçlerimizde de tartışma konusu olan noktalar var. İşte şimdi ramazan başlıyor. Hep beraber tvde başlanız işte orucu hangi	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Farklı dinlere düşman gözüyle bakma	T2/AT2-2	HANİFE	SB
20	45-69. satırlar/2. sayfa	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	Cinsiyet ayrımcılığı	T1/AT2-2	HANİFE	SB
21	ŞEFAKA: Hihi, peki hocam toplumumuzda güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir? Hem dersiniz kapsamında düşünebilirsiniz hem de genel olarak Türk toplumunda ya	DİL, DİN, SİYASET	YÖNETİM SİSTEMİ	Yönetim şekli		HANİFE	SB
22	işte hep konuşuruz, 2 insan bir araya geldiğinde konuşur ama bir türlü uzlaşamayız dedikimiz.	FEN VE TEKNOLOJİ	ÇEVRE DUYARLILIĞI	Çevre Kirliliği	T1/AT1-4	HANİFE	SB
23	HANİFE: Dedikimiz konular inı yani çocuklar kapsamında düşünüyüm ben hani 7. Sınıflara derse	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	İrkçilik	T1/AT2-2	FERİT	SB
24	33-80. satırlar/1-2. sayfa	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	İrkçilik	T1/AT2-2	FERİT	SB
25	ŞEFAKA: Hihi, peki hem kendi branşınız özelinde hem de genel olarak düşündüğünüzde toplumumuzda	İNSAN HAKLARI	ÇOKKÜLTÜRLÜLÜK	İrkçilik	T1/AT2-2	FERİT	SB
26	güncel veya tarihsel olarak süregelen tartışmalı konular size göre nelerdir?	TARİH	ATATÜRK VE ATATÜRKÇÜLÜK	Atatürk ve silah arkadaşları	T1/AT5-11	FERİT	SB
27	FERİT: Yani şimdi mesela televizyonlarda bugün çok fazla gördüğümüz Osmanlı hatta onun öncesine	TARİH	KURTULUŞ SAVAŞI	Milli mücadele	T1/AT5-9	FERİT	SB
28	ait olan bazı diziler var. İn bunlarla ilgili işte toplumda seyrettiğimiz, belli başlı yaş emiş insanlar bile	TARİH	LOZAN ANTLAŞMASI	Lozan antlaşması	T1/AT5-12	FERİT	SB

EK-9. Doküman inceleme formundan bir kesit

	A	B	C	D	E	F	G
1	İNSAN HAKLARI İLE İLİŞKİLİ TARTIŞMALI KONULAR ▼	f ▼	DERS ADI ▼	GENEL AMAÇ NO ▼	DERS/SINIF/ÜNİTE ▼	KAZANIMLAR ▼	DERS SAATİ ▼
2	Terör ve şiddet (PKK, fanatizm, töre, kan davası, aile içi şiddet)	39	SOSYAL BİLGİLER	SB6-15-16-17	SB.7.7	SB.7.7.4	3
3	Küresel Isınma ve İklim Değişikliği	19	SOSYAL BİLGİLER	SB6-15-16-17	SB.7.7	SB.7.7.4	3
4	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.6.6	SB.6.6.1	2,6 (6/16)
5	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.6.6	SB.6.6.2	2,6 (6/16)
6	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.6.6	SB.6.6.3	2,6 (6/16)
7	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.6.6	SB.6.6.4	2,6 (6/16)
8	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.6.6	SB.6.6.5	2,6 (6/16)
9	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.7.6	SB.7.6.1	2,6 (6/16)
10	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.7.6	SB.7.6.2	2,6 (6/16)
11	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.7.6	SB.7.6.3	2,6 (6/16)
12	Yönetim sistemi (Anayasa değişikliği, başkanlık sistemi, rejim)	24	SOSYAL BİLGİLER	SB15	SB.7.6	SB.7.6.4	2,6 (6/16)
13	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.3.2	T.3.2.6	BELİRTİLMEMİŞ
14	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.3.4	T.3.4.16	BELİRTİLMEMİŞ
15	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.4.2	T.4.2.6	BELİRTİLMEMİŞ
16	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.4.4	T.4.4.8	BELİRTİLMEMİŞ
17	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.5.2	T.5.2.7	BELİRTİLMEMİŞ
18	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.5.4	T.5.4.12	BELİRTİLMEMİŞ
19	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.6.2	T.6.2.7	BELİRTİLMEMİŞ
20	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.6.4	T.6.4.12	BELİRTİLMEMİŞ
21	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.7.2	T.7.2.7	BELİRTİLMEMİŞ
22	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.7.4	T.7.4.9	BELİRTİLMEMİŞ
23	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.8.2	T.8.2.6	BELİRTİLMEMİŞ
24	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	TÜRKÇE	T1-2-9	T.8.4	T.8.4.10	BELİRTİLMEMİŞ
25	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	İNK LAP TARİHİ	İTA6	İTA.8.4	İTA.8.4.4	BELİRTİLMEMİŞ
26	Dil kullanımı ve dilin yozlaşması	8	SOSYAL BİLGİLER	SB4	SB.6.1	SB.6.1.2	BELİRTİLMEMİŞ
27	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.1	İTA.8.1.2	1,6 (5/8)
28	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.1	İTA.8.1.3	1,6 (5/8)
29	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.1	İTA.8.1.4	1,6 (5/8)
30	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.1	İTA.8.1.5	1,6 (5/8)
31	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.2	İTA.8.2.2	1,6 (5/8)
32	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.2	İTA.8.2.3	1,6 (5/8)
33	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.2	İTA.8.2.5	1,6 (5/8)
34	Atatürk ve Atatürkçülük (hayatı, kişiliği, ilke ve inkılaplar)	19	İNK LAP TARİHİ	İTA1	İTA.8.2	İTA.8.2.8	1,6 (5/8)

EK-10. Ayrıntılı doküman inceleme formundan bir kesit (Genel amaçlar ve kazanımlar karşılaştırmalı)

	A	B	C	D
1	SOSYAL BİLGİLER DERSİ GENEL ÖĞRETİM PROGRAMININ AMAÇLARI	ÜNİTE ADI	KAZANIM NUMARASI	DERS SAATİ
2	1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,	X	X	X
3	2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, milli ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,	X	X	X
4	3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,	1. BİREY VE TOPLUM	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	2,4 (5/12)
5	4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,	2. KÜLTÜR VE MİRAS	SB.4.2.4. Millî Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Millî Mücadele'nin önemini kavrar. Kazanım biyografi öğretimi bağlamında ele alınır.	3,5 (4/14)
6		2. KÜLTÜR VE MİRAS	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	3,6 (5/18)
7			SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir. Gündelik hayatta yerleşmiş kültürel unsurların sürekliliği ve değişimi üzerinde durulur.	3,6 (5/18)
8		6. ETKİN VATANDAŞLIK	SB.5.6.4. Bayrak ve İstiklâl Marşı gibi millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir.	3
9		2. KÜLTÜR VE MİRAS	SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	3,6 (6/22)
10		7. KÜRESEL BAĞLANTILAR	SB.6.7.4. Uluslararası popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkisini sorgular. Kültürümüze ait olmayan unsurların, medya araçları yoluyla toplum hayatını nasıl etkilediği fark ettirilir.	3,5 (4/14)
11	5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekân algılama becerilerini	X	X	X
			SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar. Kaynakların sınırlılığı, fayda ve maliyet dengesi göz önüne alınacaktır.	3,6 (5/18)

EK-11. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretmenler)

Değerli katılımcı,

Bu çalışma kapsamında, Türkiye’de güncel olarak tartışılan konuların ve bu konuların resmi eğitim programı içindeki yerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu konular, fen ve teknolojinin etkileşimi sonucu ortaya çıkan ve üzerinde kesin bir fikir birliği bulunmayan konulardır. Bu tanım içerisinde yer alabilecek başlıca konular; genetiği değiştirilmiş gıdalar (GDO), küresel iklim değişikliği, insan hakları vb. konulardır. Bu konular, içeriklerini günlük hayatta karşılaşılabilecek durumlardan aldıklarından dolayı bu konuların anlaşılması ve öğrencilere öğretilmesi, eğitimin önemli amaçları arasındadır.

Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL danışmanlığında, Öğretmen Şefika TATAR tarafından Doktora tez çalışması olarak yürütülmekte ve Anadolu Üniversitesi bilimsel araştırma projeleri kapsamında desteklenmektedir. Çalışmanın sonuçları ile Türkiye’de eğitim programlarının tartışmalı konularla ilişkili ihmal edilen boyutunun ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında sizlere Türkiye’de güncel konuların neler olduğuna, bu konuların okullarda ele alınışına ve bu konuların eğitim programlarıyla olan ilişkisine yönelik sorular yöneltilecektir. Görüşmelerimiz sesli kayıt altına alınacak olup sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kodlanacak, analiz ve raporlamada bu kodlar kullanılacaktır. Bu çalışmaya katılım, gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka çalışmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İng. Öğrt. Şefika TATAR

Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı Şefika TATAR’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı	: Şefika TATAR
Adres	: Batuhan Ortaokulu Mamak /Ankara
İş Tel	: (312) 3644235
Cep Tel	: (505) 785 60 77
E-mail	: sefika_tatar@hotmail.com

Bu çalışmaya, tamamen kendi rızamla ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tel:

İmza:

Tarih:

EK-12. Aydınlatılmış Onam Formu (Öğretim Elemanları ve Eğitim Sendikası Temsilcileri)

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, “Türkiye’de Tartışmalı Konuların İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında İncelenmesi” başlıklı bir araştırma çalışması olup Türkiye’de tartışmalı konuların neler olduğunun ve bu konuların resmi eğitim programı içindeki yerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Çalışma, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Oktay Cem Adıgüzel danışmanlığında Öğretmen Şefika TATAR tarafından Doktora tez çalışması kapsamında yürütülmektedir. Çalışmanın sonuçları ile Türkiye’de eğitim programlarının tartışmalı konularla ilişkili ihmal edilen boyutunun ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında sizlere Türkiye’de tartışmalı konuların neler olduğuna, bu konuların okullarda ele alınışına ve bu konuların eğitim programlarıyla olan ilişkisine yönelik sorular yöneltililecektir. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, yazılı izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır. İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır. Sizden toplanan veriler araştırma sonuna kadar korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir. Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim / İng. Öğrt. Şefika TATAR

Tartışmalı Konu Kavramı:

Toplumun genelini ilgilendiren; sosyal, ekonomik, siyasi ve dini konular üzerinde değerleri, inançları ve ilgileri dolayısıyla insanların akla ve mantığa uygun ancak birbirine zıt fikirler öne sürdüğü konular tartışmalı konulardır. İnsan hakları, göç, sosyal problemler, genetik kopyalama, genetiği değiştirilmiş gıdalar (GDO) gibi konular tartışmalı konulara örnek olarak gösterilebilir.

Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacı Şefika TATAR’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı	: Şefika TATAR
Adres	: Batuhan Ortaokulu Mamak /Ankara
İş Tel	: (312) 413 33 21
Cep Tel	: (505) 785 60 77
E-mail	: sefika_tatar@hotmail.com

Bu çalışmaya, tamamen kendi rızamla ve istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek katılıyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tel:

Tarih:

EK-13. Araştırma İzin Belgeleri

Kayıt Tarihi: 29.09.2016

Protokol No: 101531



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ETİK KURULU KARARI

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye’de Tartışmalı Konuların İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL
TEZ YAZARI:	Şefika TATAR
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	—
KARAR:	Olumlu

ETİK KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Aydın AYBAR
Rektör Yardımcısı / Etik Kurul Başkanı

Prof. Dr. Hayrettin TÜRK
Fen Bil. (Fen Fak.)

Prof. Dr. Yusuf ÖZTÜRK
Sağlık Bil. (Ecz. Fak.)

Prof. Dr. Esra CEYHAN
Eğitim Bil. (Eğitim Bil. Ens.)

Prof. Dr. Bülent GÜNŞOY
Sos. Bil. (İkt. Fak.)

Prof. Dr. Münevver ÇAKI
Güz. San. (Güz. San. Fak.)

İMZA/ TARİH
02.11.2016

(Handwritten signatures of Prof. Dr. Aydın Aybar, Prof. Dr. Hayrettin Türk, and Prof. Dr. Yusuf Öztürk)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Esra Ceyhan)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Bülent Günsoy)

(Handwritten signature of Prof. Dr. Münevver Çaki)

EK-13. (Devam) Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/5421988
Konu: Araştırma Projesi

19.04.2017

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : a) 18/04/2017 tarih ve 5353353 sayılı olur.
b) 02/04/2017 tarih ve E.32813 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Ali PEHLİVAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

EKLER :

- 1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Adres :
Yunus Emre Kampüsü
26470/ ESKİŞEHİR

Aşlı ile Aynıdır
5070 Sayılı Yasa ile
elektronik olarak
imzalanmıştır.
...../20.....

19 Nisan 2017

Remzi ERÇELİK
Memur

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 8bbc-5dac-3e6b-bb9f-2efe kodu ile teyit edilebilir.

EK-13. (Devam) Araştırma İzin Belgeleri



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/5353353
Konu : Araştırma Projesi

18.04.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Anadolu Üniversitesi Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü'nün 02/04/2017 tarih ve E.32813 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Şefika TATAR' ın "Türkiye' de Tartışmalı Konuların İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında İncelenmesi" başlıklı uygulama çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../04/2017

Ali PEHLİVAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür V.

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 9d9c-51e5-3221-81a1-6ee2 kodu ile teyit edilebilir.

EK-13. (Devam) Araştırma İzin Belgeleri

T.C
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Şefika TATAR
Kurumu/Üniversitesi	Anadolu Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Tüm İlkokul ve Ortaokullar
Araştırmanın Konusu	Türkiye’de Tartışılmalı Konuların İhmal Edilen Eğitim Programı Bağlamında İncelenmesi
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

13/04/2017

Komisyon Başkanı

Bariş HANCI

Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye

Dr. Seda ERCAN AKKAYA

Baş Öğretmen

Üye

Ömer GARAN

Öğretmen

Üye

E. Seda KUTLU

Öğretmen

EK-14. Tartışmalı konular tema, alt tema ve kod listesi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR
İnsan Hakları	Katılım ve Vatandaşlık	Toplumsal fırsat eşitliği
		Laiklik
		Demokrasi
		Özgürlükler (İfade, inanç, dil, düşünce, basın, kıyafet, başörtüsü)
		Haklar (çocuk, işçi, engelli hakları, sağlık hakkı)
		Hukuk ve adalet sistemi
		Milli kimlik bilinci
		Açlık
		İşsizlik
		Liyakat
		Rüşvet
		Torpil
		Sınıf hâkimiyeti
	Çokkültürlülük	İrkçilik
		Mezhepçilik
		Cinsiyet ayrımcılığı
		Tek mezhepli din dersi
		Farklı cinsel yönelimler (LGBTİ)
		Kürt sorunu ve çözüm süreci
		Göç
		Göçmen ve mülteci sorunu
		Anadil sorunu
		Azınlık politikaları
		İslamofobi
	Terör ve Şiddet	PKK Terörü
		Fanatizm
		Sporda şiddet
		Töre ve aşiret olayları
	Toplumsal Değerler	Toplumda kutuplaşma
		Ahlak
		Toplumsal güven
		Değerlerin içselleştirilememesi
		Evrensel değerler
		Postmodernizm ve kültürel yozlaşma
		Yerel dil ve kültürlerin yok olması
		Gelenek ve göreneklerin yok olması
		Aile yapısında bozulma
		Dilde yozlaşma
	Cinsel Saldırı	Taciz
		Tecavüz
		Ensest ilişki

EK-14. (Devam) Tartışmalı konular tema, alt tema ve kod listesi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR
Fen ve Teknoloji	Evrin Teorisi	Evrenin oluşumu
	Biyoteknolojik çalışmalar ve üreme teknolojileri	Embriyo üzerinde deneysel çalışmalar
		Genetiği değiştirilmiş organizmalar
		Klonlama
		Tüp bebek
		Genetik hastalıkların tedavi yöntemleri
		Kök hücre çalışmaları
		Genetik tarama testleri
		Sperm bankaları
	Enerji Kaynakları	Nükleer santraller
		Termik santraller
		Hidroelektrik santraller
	Çevre Duyarlılığı	Atık yönetimi
		Su kaynaklarının yönetimi
		Biyçeşitliliğin azalması
		Deney hayvanları
		Nesli tükenmekte olan canlılar
		Maden ocakları
		Doğal afetler
		Kirlilik (toprak, su, hava)
		Hayvanat bahçeleri
		Sokağa atılan ev hayvanları
		Avcılık
	Küresel ısınma ve iklim değişikliği	Sera etkisi
		Buzulların erimesi
	Bilim / Bilimsellik	Bilimin doğası
		Bilimin nesnelliği
		Bilimsellik ölçütü
		Türkiye’de bilimsel yetersizlikler
		Beyin göçü
	Sağlıklı beslenme ve gıda güvenliği	İthal tohum
		Katkı maddeleri
		Hazır gıdalar
		Ekmek ve şekerin olumsuz etkileri
		Yanlış beslenme alışkanlıkları
	Cinsellik	Cinsel sağlık eğitimi
	İnternet ve teknolojiye bağlı sorunlar	İnternet bağımlılığı
		İnternet etiği
		Siber zorbalık
		Sosyal medyanın etkileri
		Cep telefonunun zararları
		Wi-fi sinyallerinin zararları
		Mikrodalganın zararları
	Organ bağışı	Organ bağışının önemi
		Türkiye’de organ bağışının azlığı
	Kürtaj	Kürtaj (Dini ve etik boyut)
	Ötenazi	Ötenazi (Dini ve etik boyut)
	Hastalıklar ve ilaç/aşılar	Kanser
		AIDS
		Antibiyotik kullanımı
		Aşı tartışmaları (zarar-yarar)

EK-14. (Devam) Tartışmalı konular tema, alt tema ve kod listesi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR
Din ve Siyaset	Yönetim sistemi	Anayasa değişikliği
		Rejim sorunu
		Yönetim sorunu
		Başkanlık sistemi
		Devletin yönetim şekli
		Referandum
		Siyasi sistem tartışmaları
	Uluslararası güncel siyasi sorunlar	Türkiye'nin yakın komşularında yaşanan gelişmeler
		Ortadoğu'da yaşanan gelişmeler
		Türkiye'nin AB üyeliği
		Türkiye Batı ilişkileri
		Batı'nın Türkiye'ye bakışı
		Büyük Ortadoğu Projesi başkanlığı
	Dini inanç ve oluşumlar	İslam dinindeki mezhepsel oluşumlar
		İslam dini dışındaki dinler ve dinsel inanışlar
		İslam dininde sonradan ortaya çıkan cemaat ve tarikatlar
	Siyasi görüş ayrılıkları	Milliyetçilik-ümmetçilik
		Sağ sol çatışmaları
		İdeolojik kamplaşma
		Politikada kutuplaşma
		Farklı siyasi ideolojiler
	Dini yorumlama ve uygulamada hatalar	Din istismarı
		İnanç ve yaşam arasında kopukluk
		Kur'an ve hadislerle ilgili yanlış yorumlamaların topluma ve bireysel yaşama etkileri
		Gericilik
		Taassup
		Oruç, namaz gibi dini ibadetlerin nasıl yapılması gerektiği
		Dini inancı yaşama şekli
		Kandiller ve kutlu doğum haftası gibi gün ve geceler
		Hadislerin kaynağının doğruluğu
		Günlük toplumsal sorunlara dinin bakış açısı
	Darbeler	15 Temmuz-27 Mayıs-12 Eylül-28 Şubat
		Darbelerin sebepleri
		Darbelerin etkileri
	Tarım politikaları	Tarım alanlarının ranta kurban edilmesi
		Zeytin ve fındık üretiminin sınırlandırılması
		Gediz havzasının tarım potansiyelinin maden ocakları yüzünden azaltılması
	Siyasal güven	Politikacıların güvenilirliği
		Siyasi erke güven
		Siyasi güvensizlik ortamı
		Siyasal istikrarsızlık
		Adalet, sağlık, eğitim gibi tüm sistemlerin siyasetten etkilenmesi

EK-14. (Devam) Tartışmalı konular tema, alt tema ve kod listesi

TEMA	ALT TEMA	KODLAR
Tarihsel Olay, Sorun ve Kişilikler	Tehcir kanunu	Ermeni tehciri
		Ermeni meselesi
		Ermeni soykırımı
		Sözde Ermeni soykırımı
	Atatürk ve Atatürkçülük	Atatürkçülük kavramı
		Atatürk'ün hayatı ve kişiliği
		Atatürk ilke ve inkılâpları (Devletçilik, harf inkılâbı, kılık-kıyafet devrimi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu)
		Cumhuriyet dönemi kuruluş süreci ve ilk yılları
		Kurucu felsefesi
	Tarihi şahsiyetler	II. Abdülhamit istibdatçı mıdır?
		Fatih'in kardeş katli
		Yavuz Sultan Selim'in Alevilere karşı tutumu
		İsmet İnönü'ye verilen Milli Şef sıfatı
		Sultan Vahdeddin
		Atatürk'ün silah arkadaşları
	Kıbrıs Sorunu	-
	Ege Adaları	Adalar sorunu
		Yunan Adaları
		Yunan toprakları
	Lozan Antlaşması	Lozan Antlaşması bir başarı mı yoksa hezimet midir?
Ekonomi, Medya, Sanat, Felsefe	Ekonomi	Türkiye'nin içinde bulunduğu ekonomik sorunlar
		Üretim, tüketim ve verimlilik ilişkisinin nasıl olması gerektiği
		Doğru ekonomik yaklaşım ve davranışların neler olduğu
		Finansal okuryazarlık eğitiminin olmayışı
		Temel düzeyde istatistik eğitiminin olmayışı
	Felsefe	Felsefenin küçümsenmesi
		Felsefenin eğitimde gereksiz görülmesi
		Düşünme kültürü
		Diyalektik düşünme yoksunluğu
	Medya	Toplumu yozlaştıran televizyon programları
		Yandaş yayıncılık
		Algı yönetimi
		Tarihi yanlış yansıtan programlar
	Sanat	Doğu-batı sanatı
		Çağdaş sanat klasik sanat ayrımı
		Sanat olan/olmayan ayrımı
		Sanatçı olan/olmayan ayrımı
		Gerçek sanata ve sanatçıya verilen önem

EK-15. İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

A. Beden eğitimi ve spor dersi

1. Çeşitli fiziksel etkinliklere ve sporlara özgü hareket becerilerini geliştirir.
2. Hareket kavramlarını ve ilkelerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
3. Hareket stratejilerini ve taktiklerini, çeşitli fiziksel etkinliklerde ve sporlarda kullanır.
4. Sağlıklı hayatla ilgili fiziksel etkinlik ve spor kavramlarıyla ilkelerini açıklar.
5. Sağlıklı olmak, sağlığını geliştirmek için fiziksel etkinliklere ve sporlara düzenli olarak katılır.
6. Beden eğitimi ve sporla ilgili kültürel birikim ve değerlerimizi kavrar.
7. Beden eğitimi ve spor yoluyla öz yönetim becerilerini geliştirir.
8. Beden eğitimi ve spor yoluyla sosyal becerilerini geliştirir.
9. Beden eğitimi ve spor yoluyla düşünme becerilerini geliştirir.

B. Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi

1. Dijital vatandaş olarak teknolojik kavramları, sistemleri ve işlemleri iyi anlayan bireyler olmalarını,
2. Bilişim teknolojilerini etkili ve amacına uygun kullanmalarını,
3. İnternet tabanlı servislere erişmelerini, araştırmalarını ve kullanmalarını,
4. Bilgisayar bilimine ilişkin genel bir anlayış ve teknik birikim oluşturmalarını,
5. Problem çözme ve bilgi-işlemsel düşünme becerileri edinmelerini ve geliştirmelerini,
6. Akıl yürütme sürecini takip edebilmelerini ve değerlendirmelerini,
7. Öğrenme sürecinin bir parçası olarak işbirlikli çalışma becerileri edinmelerini, sosyal ortamlardan faydalanmalarını ve öğrendiklerini paylaşmalarını,
8. İnternet ortamında öğrenme fırsatları aramalarını,
9. Algoritma tasarımına ilişkin anlayış geliştirerek sözel ve görsel olarak ifade edebilmelerini,
10. Problemleri çözmek için uygun programlama yaklaşımını seçerek uygulayabilmelerini,
11. Programlama konusunda teknik birikim oluşturmalarını,
12. Programlama dillerinden en az birini iyi düzeyde kullanabilmelerini,
13. Ürün tasarımı ve yönetimi konusunda çalışmalar yürütmelerini,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

14. Günlük hayatta karşılaşılan sorunların (yaşlı ve engelli bireylerin karşılaştığı sorunlar vb.) çözümüne ilişkin yenilikçi ve özgün projeler geliştirmelerini,
15. Yaşam boyu öğrenme konusunda bilinç kazanmalarını amaçlamaktadır.

C. Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi

Bireysel açıdan;

1. Temel dinî ve ahlaki sorulara cevap verebilmelerini,
2. İnanma ve yaşama özgürlüklerinin bilincine varmalarını,
3. Dinî inanç ve ibadetlerini başkalarının istismarına kapılmaksızın gerçekleştirmelerini,
4. Dinî kavramları doğru anlayıp kullanmalarını,
5. Doğru dinî bilgiler ile batıl inanç ve hurafeleri ayırt etmelerini,
6. Dinin içtenlik ve sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öge olduğunu kavramalarını,
7. İslam dinini ve diğer dinleri ana kaynakları ile birlikte tanımlamalarını,
8. Dinin emirleriyle toplumsal beklenti ve alışkanlıklara dayalı olan davranışları ayırt etmelerini,
9. İslam'ın iman, ibadet ve ahlak esaslarını tanımlamalarını,
10. İslam dininin akıl ve bilimle uyum içinde olduğunu, din ve bilimin birbirinin alternatifi olmadıklarını kavramalarını,
11. Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini kavramalarını,
12. Kendi inancı ile mutlu ve barışık olmalarını,

Toplumsal açıdan;

13. Toplumsal olarak yaşanan dinî ve ahlakî davranışları tanımlamalarını,
14. Toplumdaki farklı dinî anlayış ve yaşayışların sosyal bir olgu olduğu bilincine varmalarını,
15. Başkalarının inanç ve yaşayışlarına hoşgörü ile yaklaşmalarını,
16. Toplum içindeki hurafelere dayalı sağlıksız dinî oluşumları ayırt etmelerini,
17. Fiziki ve toplumsal çevreyi koruma bilincine ulaşmalarını, Ahlaki açıdan;
18. Ahlaki değerleri bilen ve bunlara saygı duyan erdemli kişiler olmalarını,
19. Öğrenilen ahlakî değerleri içselleştirmelerini,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

20. İnanç ve ibadetlerin davranışları güzelleştirmedeki olumlu etkisini kavramalarını, Kültürel açıdan;
21. Dinin kültürü oluşturan unsurlardan biri olduğunu kavramalarını,
22. Dinin, diğer kültür unsurları üzerindeki etkilerini kavramalarını,
23. Doğru dinî bilgiler yardımıyla nesiller arası anlayış farklılıklarına sağlıklı bir şekilde yaklaşmalarını,
24. Türklerin İslam dinini kabul ediş sürecinde etkili olan unsurları değerlendirmelerini,
25. Dinî ve millî bayramların, milleti birleştiren temel değerlerden olduğunu kavramalarını,
- Evrensel açıdan;
26. Evrensel değerlere kendi dinî bilgi ve bilinçleriyle katılmalarını,
27. Diğer dinleri temel özellikleriyle tanıyarak mensuplarına hoşgörüyle yaklaşmalarını,
28. Evrensel insani değerlerin İslam'ın insani değerleri ile örtüştüğü bilincine ulaşmalarını amaçlanmaktadır.

D. Fen bilimleri dersi

1. Astronomi, biyoloji, fizik, kimya, yer ve çevre bilimleri ile fen ve mühendislik uygulamaları hakkında temel bilgiler kazandırmak,
2. Doğanın keşfedilmesi ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimseyip bu alanlarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek,
3. Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmek,
4. Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmede fen bilimine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak,
5. Fen bilimleri ile ilgili kariyer bilinci ve girişimcilik becerilerini geliştirmek,
6. Bilim insanları bilimsel bilginin nasıl oluşturulduğunu, oluşturulan bu bilginin geçtiği süreçleri ve yeni araştırmalarda nasıl kullanıldığını anlamaya yardımcı olmak,
7. Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

8. Bilimsel çalışmalarda güvenliğin önemini fark ettirerek güvenli çalışma bilinci oluşturmak,
9. Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerileri geliştirmek,
10. Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamak.

E. Görsel sanatlar dersi

1. Türk Milli Eğitimi'nin temel felsefe ve becerilerine sahip,
2. Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip,
3. Görsel Sanatlar alanındaki temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi, beceri ve anlayışa sahip,
4. Görsel Sanatlar ile ilgili tartışmalara etkin olarak katılan ve bu tartışmaları değerlendiren,
5. Görsel Sanatların doğası ve kökenini inceleyen, değerini sorgulayan,
6. Güncel kültür-sanat nesnelerini/tasarımlarını bilinçli olarak izleyen,
7. Görsel kültür, sürdürülebilirlik (ekonomik, çevresel vb.) kavramlarının farkına varan, buna yönelik araştırma yapabilen, etkinliklere katılan veya düzenleyebilen,
8. Kendi kültürü ile diğer kültürlerle ait kültürel mirasın değerini anlayan ve onları koruyan,
9. Görsel sanat çalışmalarında bilgi, malzeme, beceri, teknik ile teknolojiyi etkin ve güvenli bir şekilde kullanarak düşüncelerini ifade eden,
10. Görsel Sanatları diğer disiplinlerle ilişkilendiren,
11. Sanat alanında etik davranış gösteren,
12. Sanat alanıyla ilgili meslekleri tanıyan,
13. Çevresini inceleyen, ondan esinlenen ve onu gelecek nesillere aktaran,
14. Eleştirel düşünebilen, aynı zamanda eleştiri ahlakına sahip,
15. Cesaret ve girişimcilik davranışı sergileyen,
16. Ekonomik ve kültürel kalkınma ile sürdürülebilirlik konusunda sanatın önemini kavrayan,
17. Öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanan,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

18. Her bireyin farklı becerilere sahip olduğunu dikkate alan,
19. Grupla veya birlikte çalışma kültürünü destekleyen,
20. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
21. İnsani, toplumsal, ahlaki ve vatandaşlık değerlerine sahip,
22. Görsel Sanatları öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir.

F. Hayat bilgisi dersi

1. Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır.
2. Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur.
3. Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir.
4. Kişisel gelişimini sağlamak için yapması gerekenlerin farkında olur.
5. Kişisel bakım becerilerini geliştirir.
6. Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir.
7. Sosyal katılım becerisi kazanır.
8. Zamanı ve mekânı algılama becerisi edinir.
9. Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir.
10. Öğrenmeyi öğrenme becerisi kazanır.
11. Temel düzeyde bilimsel süreç becerilerini kazanır.
12. Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.
13. Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur.
14. Bilgi ve iletişim teknolojilerini amacına uygun olarak kullanır.

G. İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi

1. Atatürk'ün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılâpçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek almaları,
2. Millî Mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin millî birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları,
3. Türk Millî Mücadelesi ve inkılâbının, millî ve evrensel özelliklerini kavramaları,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

4. Dönemin ağır şartlarında büyük güçlüklerle rağmen Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk İnkılâbı'nın tarihî anlamını ve önemini kavramaları,
5. İnsan hakları, ulusal egemenlik, tam bağımsızlık, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ifade ettiği anlam ve önemi kavramaları,
6. Atatürk İlke ve İnkılâplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavrayarak Atatürk İlke ve İnkılâplarının esas aldığı değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
7. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, millî, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetişmeleri,
8. Atatürk İlke ve İnkılâplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini oluşturduğunu kavramaları,
9. Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olmaları,
10. Bu programda ifade edilen kişisel ve sosyal yeterlik ve becerilerin yanı sıra, tarihe özgü beceri ve yeterlikleri de kazanarak geçmiş, günümüz ve gelecek arasında bağlantılar kurmaya dayalı bir tarih bilinci geliştirmeleri,
11. Türk milletinin bir mensubu ve insanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak Türkiye'yi ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
12. Günümüzün sorunlarına mantıklı bir yaklaşımla çözümler üretmesini sağlayacak ve kendilerini geleceğe hazırlayacak bilgi, beceri, değer ve tutumlar kazanmaları amaçlanmıştır.

H. İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi

1. İnsani değerleri benimseyen,
2. Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
3. Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
4. İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken,
5. İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

6. Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,
7. Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
8. Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
9. Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
10. Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

I. Matematik dersi

1. Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir.
2. Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir.
3. Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilecektir.
4. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilecektir.
5. Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesneler arasındaki ilişkileri ve nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilecektir.
6. Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir.
7. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecektir.
8. Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilecektir.
9. Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.
10. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.
11. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir.
12. Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir.
13. Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir.

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

İ. Müzik dersi

1. Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,
2. Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmelerine imkân sağlamak,
3. Yaratıcılığını ve yeteneğini müzik yoluyla geliştirmek,
4. Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası müzik türlerini tanıyarak farklı kültürlere ait öğeleri zenginlik olarak algılamasını sağlamak,
5. Kişilik ve öz güven gelişimlerine katkı sağlamak,
6. Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,
7. Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,
8. Müzik ile ilgili çalışmalarda bilişim teknolojilerinden yararlanmalarını sağlamak,
9. Bireysel ve toplu olarak nitelikli farklı türlerde şarkı dinleme ve söyleme etkinliklerine katılımlarını sağlamak,
10. Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,
11. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
12. İstiklâl Marşı başta olmak üzere marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak,
13. Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,
14. Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşmemizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,
15. Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak amaçlarına ulaşmalarının sağlanmasıdır.

J. Oyun ve fiziki etkinlikler dersi

1. Temel ve birleştirilmiş hareket becerilerini, basit kurallı oyun ve fiziki etkinliklerde etkili ve öz güvenle kullanır.
2. Hareket becerileri ile ilgili kavramları kullanır.
3. Oyun ve hareket stratejilerini ve taktiklerini kullanır.
4. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinlik kavramlarıyla ilkelerini açıklar.
5. Sağlıklı olmak ve fiziksel uygunluğunu geliştirmek için oyun ve fiziki etkinliklere istekle düzenli olarak katılır.

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

6. Oyun ve fiziki etkinlik dersinde, kültürel birikimimiz ve değerlerimizle ilgili aşağıdaki amaçlara ulaşılır:

- a. Kültürümüze ve başka kültürlerle ait geleneksel oyunlar ile dansları tanır ve uygular.
- b. Bayram, kutlama ve törenlere isteyerek katılır.

7. Oyun ve fiziki etkinliklerde kendini tanıma, bireysel sorumluluk, kendine güven ve zaman yönetimi becerilerini geliştirir.

8. Oyun ve fiziki etkinliklerde iletişim becerileri, iş birliği, adil oyun, sosyal sorumluluk, liderlik, doğaya duyarlılık ve farklılıklara saygı özelliklerini geliştirir.

9. Oyun ve fiziki etkinliklerdeki deneyimlerini problem çözme, hedef belirleme, plan yapma vb. süreçlerde kullanır.

K. Sosyal bilgiler dersi

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,

2. Atatürk ilke ve inkılâplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,

3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,

4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,

5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,

6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,

7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürmeleri,
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevi değerleri temel alarak ve evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
18. Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır.

L. Teknoloji ve tasarım dersi

1. Teknoloji geliştirme süreci ile ilgili temel bilgiler kazandırmak,
2. Tasarım kavramı, türleri ve süreci ile ilgili temel bilgiler kazandırmak,
3. Günlük hayatta karşılaştıkları problemlerin çözümüne ilişkin sorumluluk almalarını ve bu problemlerin çözümünde teknoloji geliştirme süreçlerini ve tasarım becerilerini kullanmalarını sağlamak,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

4. Tasarımcıların uyguladığı problem belirleme ve şartlara göre en uygun çözüm önerisi geliştirme süreçlerini anlamalarına yardımcı olmak,
5. Sosyal becerilerin (iş birliği, iletişim becerileri, başkalarının fikirlerine saygı gösterme, grup ortamında kendi fikrini verilerle destekleyebilme, eleştiriye olgunlukla karşılama vb.) gelişmesine yardımcı olmak,
6. Teknoloji ve tasarım bilgi birikiminin; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma konularındaki etkisinin farkına varmalarına yardımcı olmak,
7. Karşılaşılan problemlere geri dönüştürülebilir veya atık malzemeler kullanarak bilimsel yöntemlerle ve teknoloji tasarım süreçleriyle çözüm sağlanabileceğini kavratmak,
8. Birey, çevre, toplum ve teknoloji arasındaki etkileşimi fark ettirmek,
9. Kapasiteleri konusunda bilinç kazandırmak ve öğrencilerde farkındalık oluşturmak,
10. Problem tanımlama, çözme ve uygulama becerileri geliştirmesinde yardımcı olmak,
11. Görselleştirme becerisi kazandırmak,
12. Özgür, özgün ve yenilikçi düşünme becerileri kazandırmak,
13. Teknoloji okuryazarı bireyler yetiştirmek,
14. Teknoloji ve tasarım ile ilgili kariyer bilinci kazandırmak,
15. Teknoloji ve tasarım süreçlerinde iş güvenliği önlemlerinin önemini fark ettirmek,
16. Doğal ve beşerî bilimlere ilişkin merak uyandırarak ve tutum geliştirerek elde edilecek bilgilerin tasarım yoluyla ürünleştirilebileceği konusunda bilinç kazandırmak,
17. Farklı teknolojik alanlardaki (enerji, ulaşım, bilişim vb.) ilerlemelerin kökeni ve geleceği konusunda bilgi edindirmek,
18. Bilimsel bilgi ve teknolojinin yaratıcı düşünme sistemiyle yenilikçi (inovatif) ürünlere dönüşmesi konusunda katkı sağlamak,
19. Buluş, icat, keşif, bilim, teknik, endüstri gibi kavramlar konusunda bilgi edindirmek,
20. Özgün fikirlerin değeri ve fikrî hakların korunmasının teknolojik ilerlemeye katkısının bilincini kazandırmak amaçlanmıştır.

M. Trafik güvenliği dersi

1. Trafikle ilgili temel kavramları açıklamaları,
2. Trafikle ilgili olumlu değer yargısı oluşturmaları,

EK-15. (Devam) İlk ve ortaokul (zorunlu dersler) öğretim programlarının genel amaçları

3. Trafik kuralları konusunda duyarlılık geliştirmeleri,
4. Trafik güvenliği bilinci oluşturmaları,
5. Trafik ve ilk yardımı ilişkilendirmeleri,
6. Trafikte tehlikeli hareketlerden kaçınmaları,
7. Trafikte diğer bireylere saygı göstererek “ben” yerine “biz” bilincini geliştirmeleri,
8. Trafik sorunlarını önleme ve çözmede yeni öneriler geliştirmeleri beklenmektedir.

N. Türkçe dersi

1. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
2. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
3. Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
4. Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
5. Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
6. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
7. Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
8. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
9. Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
10. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.