

Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarına Yönelik Tartışmalı Konular Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Developing a Controversial Issues Scale toward Social Studies Teacher Candidates: The Study of Validity and Reliability

Bülent ALAGÖZ*
Gaziantep Üniversitesi

Özet

Çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının tartışmalı konulara yönelik tutumlarını ölçebilecek bir araç geliştirmektir. Tartışmalı konular sosyal bilgiler disiplinde gerçek yaşam problemlerini eşzamanlı olarak sınıfa getirmek suretiyle öğrencilere sorgulamayı, düşüncelerini özgürce ifade etmeyi ve böylece demokratik bir sınıf ortamı yaratmayı amaçlamaktadır. Tartışmalı konular hakkında yükseköğretim düzeyinde herhangi bir ölçme aracının yerli alanyazına kazandırılmamış olması, bu konuda ölçme aracı geliştirmeyi zorunlu hale getirmiştir. Araştırmanın örneklemini üç farklı üniversiteden toplam 650 öğretmen adayı (292 kız, 358 erkek) oluşturmuştur. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için Açımlayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizinde elde edilen boyutlar Doğrulamalı Faktör Analizi ile yeniden değerlendirilmiştir. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha kullanılmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, 93 olarak bulunmuştur. Tartışmalı Konular Ölçeği 34 madde ve 6 (altı) faktörden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular ölçeğin; üniversite öğrencilerinin tartışmalı konulara yönelik tutumlarını belirlemede istenen düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, tartışmalı konular, tartışma, soru sorma, demokrasi eğitimi.

Abstract

Purpose of this study is to develop a scale measuring social studies teacher candidates' attitudes toward controversial issues. Teaching controversial issues brings real world problems to classrooms. The target of teaching these issues in social studies classrooms is letting students to interrogate real world problems, to express their ideas freely and thus to create a democratic classroom environment.

* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, balagoz@gantep.edu.tr

Developing a measurement tool about controversial issues is a necessity because this kind of tool doesn't exist at higher education in this country. 650 students (292 girls, 358 boys) from 3 different universities has participated this study. Descriptive statistics have been used at evaluating data process. Structure validity factors getting from explanatory factor analysis were re-evaluated with confirmatory factor analysis. Cronbach's alpha was used for general reliability and reliability of sub-factors. Test-retest reliability coefficient of questionnaire was found, 93. Controversial issues questionnaire consists of 34 items and 6 factors. Data obtaining from statistical processes shows that questionnaire is valid and reliable at preferred level. Questionnaire also is valid and reliable to determine university students' attitudes about controversial issues.

Keywords: Social Studies, controversial issues, discussion, asking question, democracy education.

Giriş

Soru, bilimin yarısıdır. Konya Karatay Medresesi ziyaretçilerini bu ifadeyle karşılamaktadır. Soru gerçekten de bilim için çok önemlidir. Taşıdığı önem soruyu pek çok eğitimci için riskli bir hale de getirmektedir. Zira kendisini yenilemeyen ve düşünsel açıdan geliştirmeyen eğitimciler açısından sorular soran bir öğrenci tipi çok ciddi bir sıkıntı kaynağıdır. Bununla beraber kendini sürekli geliştiren eğitimciler için iyi soru sormak demek iyi öğretmek demektir. Özellikle sosyal bilimler eğitimcileri için sınıfı soru sorma ve cevaplama ortamına dönüştürmek, beraberinde özgür akademik araştırmanın kalbi olan tartışmayı getirecektir. Zira hepimiz için en büyük ideal olan demokrasi eğitimi toplumsal tartışmayı gerektirir, bilgiyi değil. Çünkü konuşmak güçlü bir demokrasinin kalbidir ve konuşmanın en kolay ancak en etkili yolu da soru sormak/sordurmaktır. İnsan ancak soru sormak suretiyle ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilir. Ancak burada önemli olan doğru soruları sormaktır. Doğru soruları da ancak sadece kendi dünya görüşlerimiz hakkında, toplumda tartışma yaratan konuları test etmek için, konuşarak sorabiliriz.

Clark'a (2005: 2) göre neredeyse bütün tartışmalar üç tür soru etrafında döner: (i) değerlerle ilgili olanlar – Ne olmalı? En iyisi nedir? (ii) bilgiye ilişkin olanlar – Gerçek nedir? Durum nedir? (iii) kavramlara ilişkin olanlar – Bunun anlamı nedir? Bu nasıl tanımlanmalı? Sözün kısası, tartışma ne hakkındadır: değerler, bilgi ve kavramlar? Bu soruları cevaplayan öğrenciler tartışmanın doğasını tanımlayıp konuyu analiz etmeye başlar. Gall da (1970) soruların öğretimde önemli bir rol oynadığının eğitimciler tarafından kabul edilen bir gerçek olduğunu ve öğretmenlerin ortalama bir okul günü boyunca pek çok soru sorduğunu belirtmiştir. Bununla beraber sorular düşünmeye sevk etmeli ve öğrencileri sorgulamaya zorlamalıdır. Öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini geliştirmiş ve sorgulamayı içselleştirmiş bireyler haline getirmek, yani sosyal bilgiler dersinin en temel hedefi olan iyi vatandaşlar yetiştirmek için sosyal bilgiler disiplininin elinde son derece işlevsel ve etkili bir araç vardır: tartışmalı konular.

Tartışmalı Konu Nedir?

Tartışmalı konular, doğası gereği günlük hayatla çok sıkı bağlantılıdır ve bunun doğal bir sonucu olarak da çeşitli araştırmacı ve kurumlar tarafından değişik açılardan ele alınmaktadır. Dolayısıyla tartışmalı konulara ilişkin birbirinden farklı tanımlar ortaya çıkmıştır. Örneğin James (2009), tartışmalı konuları, eleştirel düşünen, amaçlı ve aktif vatandaşlar yetiştirmenin bir aracı olarak tanımlarken, Claire (2003: 3) tartışmalı konuları üç ayrı cümlede tanımlamıştır;

- Hakkında anlaşmazlık, insanların güçlü bir şekilde hissettikleri ve değerlere yatırım yapılan konulardır.
- İnsanların tartıştıkları konuyla ilgili doğrudan sonuç doğurma ihtimali olan ya da olmayan konulardır.
- Destekleyici kanıt gerektiren, sergilenen duruşun temelini oluşturan değerlerin açıklandığı, her iki bakış açısını ifade etme gönüllülüğünü içeren ve diğer insanların kendi duruşlarında haklı olduklarını kabul ettiği konulardır.

Sosyal Bilgiler Öğretmeni adaylarının tartışmalı konulara yönelik bakış açılarını araştıran Ersoy (2010) ve İngiltere merkezli bir sivil toplum örgütü olan ve gençlere aktif dünya vatandaşları olmaları için eğitsel destek veren Oxfam (2006), muhtemelen hassas ya da tartışmalı konuların, sosyal, politik veya kişisel etkiye sahip ve inanç veya değer sorularına yönelik duygu ve/veya ilgi uyandıran konular olduğunu ifade etmiştir. Rehber ve Ersoy'a göre tartışmalı konular günceldir, yerel veya küresel olabilir, zorbalık, dini inanç, politika, kişisel yaşam tarzı veya değerler gibi. Genellikle kolay bir cevabı olmadığı için karmaşıktırlar, üzerinde anlaşmaya varılmamış ve insanların farklı deneyim, ilgi ve değerlere dayalı güçlü görüşlere sahip oldukları konulardır. Birbirleriyle çatışan, çarpışan, çelişen, anlaşmazlığa düşen, savaştan, çekişen konuları, görüşleri ve değerleri içerir. Hemen her konu tartışmalı olabilir (Ersoy, 2010; Oxfam, 2006).

Hess ve Posselt (2002) lise öğrencilerinin tartışmalı toplumsal konuları tartışarak nasıl bir öğrenme deneyimi edindiğini araştırdığı çalışmasında tartışmalı toplumsal konuları, önemli anlaşmazlıklara sebebiyet veren toplum siyasetinin çözülmemiş sorunları olarak tanımlamıştır.

Crick (1998), Okullarda Demokrasi Öğretimi ve Vatandaşlık Eğitimi başlığını taşıyan nihai raporunda bir konunun tartışmalı olabilmesi için, hakkında kabul edilmiş ve üzerinde uzlaşmış küresel bir bakış açısının söz konusu olmaması gerektiğini belirtmiştir. Bu gibi konuların temel özelliklerinden birisinin de, içeriğin toplumu genellikle farklı kamplara (olumlu anlamda) ayırması ve güçlü grupların çelişen açıklamalar ve çözümler önermesi olarak göstermiştir.

Ersoy (2010) ve Oxfam (2006), içinde yaşadığımız çağda pek çok konunun karmaşık ve tartışmalı bir hale geldiğine dikkat çekmiştir. Bu problemleri çözmeyi amaçlayan insanların, tartışmalı konular hakkında bilgi sahibi olmaya, onları düşünmeye ve tartışmak suretiyle onlara çözüm önerileri geliştirmeye ihtiyaç duyduğunun altını çizmiştir. Bu nedenle, yeniçağın gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve değerleri bireylere kazandırmayı amaçlayan eğitim sisteminin, tartışmalı konuların öğretimine ilişkin ciddi sorumluluklara sahip olduğunu ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin de öğrencilere,

sınıflarında tartışmalı konular hakkında sınıf tartışmalarını etkili bir şekilde kullanmak suretiyle, vatandaşlığa ilişkin bilgi ve becerileri etkili bir şekilde kazanmalarında yardımcı olması gerektiğini savunmuştur. Türkiye’de öğretmen eğitimi konusunda tartışmalı konuların öğretimiyle ilgili çalışma sayısının sınırlı olduğu saptamasında bulunmuştur.

Oulton, Day, Dillon ve Grace (2004: 491) tartışmalı konuların doğasında olması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır:

- Toplumdaki gruplar hakkında farklı görüşlere sahiptir,
- Farklı gruplar, görüşlerini ya farklı bilgi yapılarına dayandırır ya da aynı bilgiyi farklı şekillerde yorumlar,
- Farklı yorumlar, bireylerin veya grupların dünyayı farklı şekillerde anlaması ya da görmesi (kendi dünya görüşleri) yüzünden ortaya çıkabilir,
- Farklı dünya görüşleri ortaya çıkabilir çünkü bireyler farklı değer sistemlerine sadıktır,
- Tartışmalı konular her zaman kaynaktan mantığa ya da deneye gitmek yoluyla çözülemez çünkü içlerinde duygu barındırır.

Ersoy (2010) ve Hess (2002) günümüzün hâkim eğitim anlayışının tartışmalı konular hakkında bilgili, bu konuların farkında ve bu konulara karşı hoşgörülü olan ve onlarla uğraşacak yeterliliğe sahip öğrencilerin yetiştirilmesini amaçladığını ifade etmiştir. Tartışmalı konuları tartışan öğrencilerde haklarını ve sorumluluklarını uygulamaya geçirmenin doğal olarak oluşacağını belirten araştırmacılar (Ersoy, 2010; Oxfam, 2006; Hess, 2002; Qualifications and Curriculum Authority [QCA], 1998), bu süreçte öğrencilerde gelişecek becerileri şöyle listelemiştir:

- Politik bir konuyu tartışma,
- Araştırma yapma,
- Gerçekleri ve kişisel düşünceleri fark etme,
- Bireylerin farklı ve kendilerine özgü düşüncelerinin olduğunun farkına varma,
- Farklı düşüncelere saygı duyma, hoşgörülü olma ve empati kurma,
- Herkesin kendi düşüncesini savunma hakkına sahip olduğunu bilerek düşüncelerin özgürce savunulmasına katkıda bulunma,
- Eleştirel ve analitik düşünüp analiz yapma,
- Problem çözme,
- Sosyal ve politik konular hakkında kendi kararlarını alma ve böylece özsaygı kazanma,
- Politikaya ilişkin olumlu tutum geliştirme,
- Farklı bireylerle etkileşime girme ve kendi değerlerini keşfetme,
- Karar alma ve alınan kararları yargılamak için bir temel olarak adaletli olmaya değer verme konularında gönüllülük ve yeterlilik,
- Özgürlüğe değer verme.

Sweeny ve Foster (1996: 67) tartışmalı konuların sosyal, duygusal ve bilişsel boyutlara sahip olduğunu söyleyerek zengin ve anlamlı düşünme ve tartışma için bir çerçeve sunduğunu belirtmiştir.

Tartışmalı Konuların Öğretimi

Tartışmalı konuları öğretmek için öncelikle sınıf, farklı bakış açılarının çatıştığı (fikinsel anlamda) bir tartışma ortamına dönüştürülmelidir. Eğitim programında tartışmalı toplumsal konuların tartışılmasına yer vermek sağlıklı bir demokrasinin oluşumunu etkilemektedir. Dolayısıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini özgürce dile getirdikleri bir tartışma ortamında tartışmalı toplumsal konuların tartışılması, sağlıklı bir demokrasi için hayati öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının akademik özgürlüğü ve tartışmalı konuları nasıl kavramsallaştırdığını araştıran Misco ve Patterson (2007: 530) tartışmalı konuların öğretimi demokrasinin gerekliliği olarak nitelemiştir. Hess (2008: 131) de tartışmalı konu öğretiminin demokratik değerleri geliştireceğini savunarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: "Öğrencilerin bu değerlere bağlılığı artar. Diğer önemli öğrenci çıktıları geliştirir. Öğrenciler sosyal bilgiler disiplininin önemli konularını daha rahat anlama olanağı bulur. Eleştirel düşünme becerisi gelişir. Öğrenciler kişilerarası becerileri, özellikle gruplarda verimli çalışma yetenekleri oluşur ve geliştirilir".

Vatandaşlık bağlamında tartışmalı konulara yönelik öğretmen tutum ve uygulamalarını araştıran Oulton ve diğ. (2004: 491), tartışmalı konuların, tartışmalı oldukları fark edildiği zaman başladığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bireylerin görünüşte bir konu hakkında farklı bakış açılarına nasıl ulaşabildiklerini araştırmaya ihtiyaç duyduklarını ve dolayısıyla onlara çoklu bakış açıları tanıtmının tartışmalı konuların öğretiminin çok önemli bir bölümü olduğunun altını çizmiştir.

Soley'e (1996: 10) göre tartışmalı olan konuların çalışılması, öğrencilerin bu konulara farklı açılardan bakmasını sağlar. Tartışmalı konular hakkında öğretim, günümüz öğrencilerine bakış açılarının geliştirilme ve bilginin yapılandırılma şeklini etkileyen etkenleri anlamaları için fırsatlar sunar. Soley (1996: 9), aynı zamanda tartışmalı konuların öğretiminin pedagojik gerekçelerini şu şekilde sıralamıştır: (i) araştırma bulgularının faydalı olduğunu göstermiş olur, (ii) öğrencilerin derinlemesine düşünmesine yardım eder ve (iii) öğrencilere kendi ve diğerlerinin değerlerini tanımlama ve analiz etme olanağı sağlar.

Alanyazında tartışmalı konuların öğretiminin/tartışılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı üzerinde yaygın bir görüş birliği vardır. Örneğin Hess (2002), tartışmalı konuların öğretiminin bir sonucu olarak öğrencilerin toplumsal sorunları konuşma etkinliklerine yabancılaşmadığını ve bu konuda yetenekli hale geldiğini ifade etmiştir. Yapıcı tartışma eğitiminin gücünü araştıran Johnson, Watson ve Smith'e (2000: 34) göre tartışmalı/ihtilafli konularla meşgul olan öğrenciler; a) daha fazla bilgi ve yeni deneyim (artan özel içerik) ve b) belirsizliklerini çözmeyi umut ederek daha yeterli bir bilişsel bakış açısı ve muhakeme süreci (artan geçerlilik) için araştırma yapmaya meyillidir. Aynı zamanda diğerlerinin duruşunu öğrenme, bir anlayış geliştirme ve bakış açılarının çeşitliliğini takdir etme konularına aktif bir ilgi söz konusudur. Küresel eğitim anlayışının sınıf iklimiyle ilişkilerini ortaya koyan Blankenship (1990: 363) ise öğrencilere açık bir ortamda tartışmalı küresel konuları yansıtıcı bir şekilde incelemelerine olanak sağlamanın, onların küresel sorunlar hakkındaki bilgilerini artırtabileceği ve olumlu politik ve küresel tutumlar geliştirebilecekleri sonucuna

ulaşmıştır. Hahn ve Tocci de (1990: 344) açık sınıf ortamının, tartışmalı konular ve farklı bakış açıları olduğunun farkına varmanın öğrencilerin politik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Rossi (1995) ve Houser (1996), tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışıldığı sınıf ortamını ele almıştır. Rossi'ye (1995) göre öğrenciler tartışmalı konular hakkında tutum takınabilmeli ve onları savunabilmelidir. Bilgiyi ezberlemek yerine güncel toplumsal konular hakkında kendi görüşlerini savunmak, bilgiyi bir amaca yönelik araç olarak kullanmak ve ezberden kaçınmak ideal bir sınıf ortamı anlayışını yansıtmaktadır. Houser (1996) ise güvenli sınıf ortamının, ilköğretimin ilk yıllarında bile tartışmalı sosyal konuları ele almak için gerekli bir dekor olarak hizmet edebilmesini ve etmesi gerektiğini savunmaktadır. Rossi (1995: 105) İdeal sınıf ortamını ise şu şekilde tarif etmiştir: "Bu sınıfta, tartışma merkezi bir öneme sahip. Öğrenciler bilgiyi yorumlayarak anlamlandırıyor. Anlatım ve ezber yok, tartışma ciddi, yoğun, yapılandırılmış ve Sokratik. Sorular provoke edici ve öğrencilerin konuyu farklı açılardan tartışmalarına zemin hazırlıyor. Bu tartışmalar genellikle çoklu bakış açılarını içeriyor, tartışmayı ve öğrenciler arasındaki etkileşimi teşvik ediyor".

Goldenson (1978) ise politik sosyalleşmeye yönelik alternatif bir bakış açısı geliştirdiği araştırmasında tartışmalı konuların öğretildiği sınıf ortamını yaratan öğretmenin pek çok öğrencisi tarafından daha güvenilir bir kişi olarak algılanacağını, öte yandan genel olarak kapalı eğitim ortamını sürdüren öğretmenin ise muhtemelen olumsuz etkiler yaratacağını belirtmiştir. Dube (2009), tartışmalı konuların, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve günlük hayat durumlarıyla bağlantılar kurmak amacıyla değerli fırsatlar sunduğunu anlatmıştır. Bazı öğretmenlerin, tartışmalı konuları çalışmanın, öğrencilerin daha demokratik bir sınıf ortamında açık görüşlü olmanın olumlu bir kazanım ve bu konuların sosyal bilgiler derslerini geliştirmek suretiyle dersi daha az öğretmen merkezli yaparak ilgi çekici hale getirdiği noktasında kendisiyle aynı fikirde olduğunu söylemiştir.

Claire'e (2003) göre tartışmalı konuların öğretimi ve öğrencilere benzer tartışmaları kolaylaştırmaya yönelik becerileri öğretmek ancak aynı zamanda kişisel değerlerini geliştirmelerine; bunların ne kadar temel ve toplumda paylaşılan ahlaki değerler olduğunu anlamalarına; sahip oldukları değerlerin eylemsel sonuçlarını düşünmelerine; ne yapabileceklerine ya da neyi destekleyebileceklerine kendi kendilerine karar vermelerine olanak sağlandığı zaman anlam kazanmaktadır. Tartışmalı konuların öğretiminin öğrenciler üzerindeki tüm olumlu etkilerine karşılık Short ve Carrington (1991), tartışmalı konuların öğretiminin ve hatta diğer herhangi bir konunun öğretiminin, eğer bunlar öğrencinin mevcut bilgisiyle bir bağlantı kurmada başarısız olursa, başarılı olma ihtimalinin çok düşük olacağı uyarısında bulunmuştur.

Tartışmalı Konuların Öğretiminin Sosyal Bilgiler Disiplini Açısından Önemi

Hahn (1991), sosyal bilgiler eğitimcilerinin uzun bir süredir, konuları çalışmanın ve tartışmanın demokrasi için önemli olduğunu iddia ettiğini savunmuştur. Tartışmalı konulara sosyal bilgiler eğitim programı içeriğinde yer

vermenin mantığını ise, vatandaşların çoğulcu bir toplumdaki demokratik karar alma süreçlerine katılmasının gerekliliğinde yattığı şeklinde ortaya koymuştur. Ersoy (2010: 325) ise, tartışmalı konuların öğretiminin disiplinler arası eğitim-öğretim anlayışını gerektirdiğini ve her ders içeriğine uygun bir tartışmalı konunun mutlaka var olduğunu savunarak bu konuda en uygun dersin de Sosyal Bilgiler olduğunu öne sürmüştür: "Küreselleşme ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak özellikle son yirmi yılda tartışmalı konulara Sosyal Bilgiler dersi kapsamında, daha önceki yıllarda yer verilmesine rağmen, daha fazla önem ve yer verilmiştir. Dolayısıyla tartışmalı konuların değeri son yirmi yılda daha iyi anlaşılmıştır denilebilir". Tartışmalı konuların öğretimini sorgulayan Soley (1996) de, tartışmalı konuların öğretiminin sosyal bilgiler eğitiminin amaç ve önceliklerinde başarıya ulaşmanın en iyi yolu olduğuna halen inandığını beyan etmiştir.

Parker'a (2001) göre, sosyal bilgiler öğretmeninin tartışmalı konulara güncel konular ve sosyal bilgiler eğitim programının içeriğinde yer verme sorumluluğuna sahip olduğuna kuşku olmamalıdır. Tartışmalı konuların eksiksiz ve özgür planlamasını teşvik etmek ve tartışmanın rolünü bir demokrasideki sürecin aracı olarak takdir etmeyi cesaretlendirmek okulların açık yükümlülüğüdür. Tartışmalı toplumsal konuların tartışılması çalışmasında Hess (2002), Ulusal Eğitim Birliği'nin İlköğretim İkinci Kademe'nin Yeniden Düzenlenmesi hakkında demokrasinin problemlerini inceleyen bir dersin geliştirilmesini önerdiğinden bu yana (1916), sosyal bilgiler reformcularının defalarca tartışmalı toplumsal konuların (TTK) sosyal bilgiler eğitim programına dâhil edilmesi çağrısında bulunduğuna, reformcuların sosyal bilgilerdeki TTK'ya yönelik heyecanının halen azalmadığına dikkat çekmiştir. Sosyal bilgiler eğitimcilerinin, ayrılık yaratan toplumsal başlıkların nasıl tartışılacağını öğrenmekle öğrencileri demokratik vatandaşlığa hazırlamak arasındaki ilişki yüzünden, sürekli olarak TTK'nın tartışılmasını öğretmekle ilgilendiğini vurgulamıştır.

Wilson, Sunal, Haas ve Laughlin (1999: 3), güncel bir tartışmalı konunun medyanın geniş şekilde yer verdiği bir bağlamda sosyal bilgiler eğitim programının parçası olup olmayacağı sorusunun cevabının arandığı çalışmada tartışmalı konuların neden sosyal bilgiler eğitim programını bir parçası olması gerektiğini sekiz maddede açıklamıştır: (1) Bu konular sosyal bilgiler eğitim programı bir parçası olmalıdır çünkü her bir öğrenci kuşağı mantıklı kararlar alma ve tartışmayla başa çıkma becerilerini öğrenmek zorundadır. (2) Öğrenciler tartışmaları konuları, sadece öğretmenler söz konusu becerileri kullanmayı gerektiren durumlarla karşılaşmalarına olanak sağladıkları zaman, öğrenebilir. (3) Tartışmalı konuları okulların dışına çıkarmanın yerine çatışmayı yapılandırmada seçici olmak eğitsel deneyimi zenginleştirir. (4) Çatışma, yararlı bir şekilde yönetildiği zaman, öğrenme sürecini geliştirebilir. (5) Öğrenciler, demokratik toplumların derin farklılıkları içermesi konusunda yeterince güçlü olduklarını öğrenir. (6) Tartışmalı konuları görmezden gelmek, öğrencilere içinde yaşadıkları toplumun farklı gündemleriyle ilgilenmeleri konusunda güvenilmediğini gösterir. (7) Bu konuları görmezden gelmek aynı zamanda yetişkinlerin de çatışmayla nasıl ilgilenileceğini bilmediklerini savunur. (8) Bunun

yerine, okul toplumu, öğrencileri güncel tartışmalı konuları göz önüne almaya dâhil etmek suretiyle, demokrasinin işleme yolunu biçimlendirebilir.

Misco ve Patterson'a (2007) göre öğretmenler öğrencileri sınıftaki tartışma ve aktivitelere dâhil edebilsinler diye tartışmalı konuları ele almaya ihtiyaç duyar. Onlara göre tartışmalı konular öğretilmeden sosyal bilgiler de gerçekten öğretilemez ve sosyal bilgilerle tartışmalı konular ayrılmaz.

Tartışmalı konuları öğretmek pek çok zaman, hazırlık ve derinlemesine çalışma gerektirir. Sosyal bilgiler eğitimcileri, tartışmalı olan konuların öğretiminin mesleki sorumluluğumuzun temel taşı olduğu inancına sıkıca sarılmalıdır. Sosyal bilgilerin varoluş sebebi öğrencilere, kendi sosyal dünyalarının daha iyi bir şekilde anlamalarını geliştirecek anlamlı bilgi türünü öğretmektir. Bunu geliştirmenin en iyi yolu, öğrencilere tartışmalı konuların üstesinden gelmeleri için tutarlı fırsatlar sağlamaktır (Soley, 1996).

Tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışılarak öğretilmesinin somut faydalarına karşılık Allen (1996), 'Engle-Ochoa Karar Alma Modeli' üzerindeki çalışmasında sosyal bilgilerin, sosyal problemlerin çözümünü ele alması ancak politik önyargıları öğrencilere zorla kabul ettirmemesi veya öğrenciler üzerinde bilginin kölece üstünlüğünü kurmaya çalışmaması gerektiğinin altını çizmiştir.

Tartışmalı konuların öğretilmesini sorgulayan Philpott, Clabough, McConney ve Turner (2011), sosyal bilgilerin aslında demokratik bir toplumda tartışmayı tarif ettiğini söylemiştir. Tartışmalı konularla ilgilenmenin görüş ayrılığını, çeşitliliği ve karar almayı içerdiğinden bahsetmiştir. Bu noktadan hareketle tarih, coğrafya veya politika gibi sosyal bilimlerde fikir tartışması ya da ihtilafı yaratan konu sayısının az olduğunu ifade etmiştir. Ekonominin, kaynaklar, mallar ve hizmetler için rekabete ve kaynakların sınırlılığına yoğunlaştığını, sosyoloji ve antropolojinin, grupların ve kültürlerin hayatta kalmalarını ve çatışmalarını incelediğini ve tarihin ise soykırım ve ırkçılık gibi insani anlaşmazlıkları içerdiğini belirtmiştir. Sosyal bilgilerin ilişkili olduğu sosyal bilimlerdeki tartışmalı konulara değinen QCA (1998) tartışmalı konuların Tarih, Coğrafya, İngilizce, Kişi, Sosyal ve Sağlık Eğitimi (PSHE) veya Ruhsal, Ahlaki, Sosyal ve Kültürel (SMSC) gelişim gibi diğer alanlarda da ortaya çıktığına değinmiştir. Tartışmalı konuların, hemen hemen tüm konuların öğretiminde ortaya çıkabileceği şu örneklerle ortaya konulmuştur; siyaset yerel, ulusal veya uluslararası çatışma konuları ve bunların çözümleriyle (bir ülkenin içişlerine karışma veya dünyanın farklı bölgelerindeki politik gelişmeler gibi); tarih, kesin olarak suçlamaya ya da güvene dayanan savaşlar, barış anlaşmaları, endüstriyel çekişmeler, devrimler, askeri darbeler gibi olayların sebepleriyle; ekonomi sınırlı kaynaklar ve fakirlikle; coğrafya, doğal ve yapay çevrenin kullanımıyla ve haliyle kirlilik, çevresel bozulma, yolların, havaalanlarının ve güç istasyonlarının konumlandırılması gibi konularla ilgilenmeyi içerir (Claire, 2003: 15; Garcia ve Michaelis, 2001: 99; Parker, 2001: 180; QCA, 1998: 56). Philpott ve diğ.'ne (2011: 32) göre tartışma ve anlaşmazlık aslında sosyal bilgilerin özüdür.

Hess (2008: 125) ise tanımsal belirsizlik ve araştırma güçlüklerine rağmen, sosyal bilgilerdeki tartışmalı konulara tarihsel desteğin açıkça devam

ettiğini öne sürmüş ve aslında kanıtların, sosyal bilgilere yönelik bu tarz bir yaklaşımı savunmanın çok yaygınlaştığını gösterdiğini savunmuştur.

Tartışmalı Konuların Sosyal Bilgiler Dersinde İşlenmesinin Önündeki Riskler

Wilson ve diğ.'ne (1999) göre güncel tartışmalı konuların araştırılmasının ve tartışılmasının sosyal bilgiler eğitiminde savunulmasının tarihi eskilere dayanmaktadır. Buna karşılık aileler ve okul yöneticileri, tartışmalı konuların sosyal bilgiler dersinde işlenmesinin önünde duran risklerin en önemlilerindedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile akademik özgürlük konulu araştırmasında Mitchell ve diğ. (1997: 57), öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları ikilemi ortaya koymuştur: bir yanda demokrasi eğitiminde çatışan fikirlerin ve tartışmalı konuların işlenmesi gereği; öbür yanda öğrenci ve velilerin haklarına saygı duyma zorunluluğu. Becker, Morton, Autry, Johnstad ve Merrill (2001), öğrencilerin karar alma becerisini geliştirmek isteyen öğretmenlerin, ailelerden gelebilecek tepkiler yüzünden tartışmalı başlıklara mesafeli durmak zorunda kalabildikleri saptamasında bulunmuştur.

Demokrasinin yaparak öğretilmesini savunan Gerzon (1997), yıllar boyunca eğitimcileri çatışmayı sınıfların dışında tutmaya çalıştığını söyleyerek eleştirmiştir. Hiç kimse okulların bir savaş alanına dönüşmesini istemediği için, "Eğer bir ders kitabı tartışmalıysa, onu kullanmayın. Eğer bir konuşmacı, film veya müzik grubu potansiyel olarak uygunsuzsa, uzak durun. Eğer toplumdaki bir hadise kutuplaşmaya yol açıyorsa, eğitim sürecine girişini engelleyin. Eğer güçlü bir savunma grubu okulda olan bir şeyden şikâyet ediyorsa, onları yatıştırmaya çalışın. Başka bir ifadeyle, çatışmaların olmadığı bir okul ortamı yaratmayı deneyin" demek suretiyle sınıfları etkileyebilecek tartışmalı politik kararların okulun ilk gününden çok önce alındığını belirtmiştir.

Gerzon (1997) demokrasinin yaparak öğretilmesini savunmaktadır. Gerzon'a (1997: 7) göre yıllar boyunca eğitimciler çatışmayı sınıfların dışında tutmaya çalışmıştır. Hiç kimse okulların bir savaş alanına dönüşmesini istemediği için, sınıfları etkileyebilecek tartışmalı politik kararlar okulun ilk gününden çok önce alınmaktadır. Tartışmalı olan bir ders kitabının kullanılmaması, size uygun olmayan bir konuşmacı, film veya müzik grubundan uzak durulması ve toplumdaki bir hadise kutuplaşmaya yol açıyorsa, eğitim sürecine girişinin engellenmesi. Eğer güçlü bir savunma grubu okulda olan bir şeyden şikâyet ediyorsa, onları yatıştırmaya çalışın. Başka bir ifadeyle, çatışmaların olmadığı bir okul ortamı yaratmayı deneyin. Kuzey İrlanda'da tartışmalı konuların ele alınmasını kolaylaştırmada öğretmen adaylarının nasıl bir rol oynadığı sorusunun cevabını arayan McCully (2006), tartışmalı konularla ilgilenmenin bireyler için tehdit olduğunu öne sürmüştür. Bu uğraşın değerler, inançlar ve aynı zamanda kurumlarla mücadele etmeyi gerektirdiğini, zira gençleri statükoya meydan okumaya teşvik ettiğini iddia etmiştir.

Öğretmen yetiştirmede tartışmalı konuların yeri başlıklı çalışmasında Snyder (1951), öğrencileri tartışmalı konular içerisinde hareket etmeye teşvik etmeli miyiz sorusunu sormuştur. Snyder'a göre elbette etmeliyiz. Öğretim üyesinin sorumluluğunun bir parçası, öğrenciye kendi eylemi için en etkili

seçenekleri seçebilmesini sağlayacak ölçütleri bulması konusunda yardım etmektir. Öğrencilerin eyleme geçme konusunda asla cesaretlerini kırmamak ve tarafsızlığa öncelik vermek öğretmenin rolüdür. Öğretmen bu rolle, tutumunu olduğu kadar kendi hayatını da öğrencilerine uygular. Ancak öğretmen öğrencinin fikirlerini özgürce ifade etmesini de aynı derecede güvence altına almalıdır. Eğer bir öğretmen, bilim ruhuyla dolu olur ve gerçeği araştırmayı kendi görevi addederse, asla bile bile belirli bir düşünceyi öğrencilerine aşlamaya çalışmayacaktır. Öğretmenlerin öğrencileri fikirlerini korkmadan savunmalarına nasıl teşvik edeceğini ilginç bir başlık altında anlatmaya çalışan Ho (2010) ise, anlaşmazlıkları çözmenin kolay olmadığını, çünkü ailelerin ve düşüncelerini paylaşan insanların zihniyetlerini değiştirmenin kolay olmadığını söylemiştir. Sansür iklimi ve riskli ulusal testlerin sosyal bilgiler sınıflarında demokratik görüş belirtme olanağını kısıtladığından bahsetmiştir.

Sosyal bilgilerin önemini yitirmeye başladığından bahseden Houser (1995), baskın sosyal bakış açılarını ve uygulamalarını sorgulamanın genellikle bir bedeli (sınıfın kapılarını kapatıp dersi bir gizlilik içerisinde işlemek, kendi mesleki statüsüne ve kişisel kimliğine yönelik ciddi risk ve değerli eğitim zamanı kaybı, tüm iyi niyetli çabalarına karşın meslektaşları ve arkadaşları tarafından yanlış anlaşılma) olduğunu altını çizmiştir. Sosyal bilgilerin başarısızlığını sorgulayan Leming, Ellington ve Magee (2003) ise tartışmalı konuların sınıfta tartışılmasının önünde pratik engellerin, sınıfın sözlü anlatım becerisi zayıf sınırlı bireyler tarafından yönlendirilmesi, de olduğuna dikkat çekmiştir.

Tartışmalı konuların öğretilmesinin önündeki diğer riskler ise şunlardır;

- Okullarda bilişsel uyumsuzluk ve eleştirel düşünme üretmek için fikir çatışmasından çok az yararlanılması (Frager, 1984);
- Pek çok eğitimcinin öğretmen merkezli eğitim almış olması (Rasmussen, 1984: 38);
- Uygulayıcılar için daha fazla tartışmanın teşvik edilmiyor olması ve öğrencilerin konuşmaktan korkması (May, Brewer ve Allred, 1997: 604);
- Öğretmenlerin ders kitaplarına aşırı bağlılığı ve önemli konuları tartışmaktan kaçınması (Turner, 1999: 60);
- Tartışmalı konularla ilgili bir tutumu desteklemenin genellikle risk içeriyor oluşu (Berkson, 2003: 24);
- Öğretmenlerin taraf tutuyormuş gibi görünmek istememesi (Flinders, 2005: 321);
- Gençlerin tartışmalı olan konularla açık ve düşünceli bir şekilde uğraşmıyor olması (Sanjacdar, 2005) ve
- Düşünce bazında çeşitliliğin en alt düzeyde kabul görmediği sınıfların yaygın oluşu ve bu ortamlarda yapıcı bir tartışmaya başlamanın mümkün olmaması (Lane, 2006: 20).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Tartışmalı konuları görmezden gelmek mümkün değildir. Büyük ya da küçük, başlıca ya da ikincil, bunlar günlük hayatımızı tamamıyla doldurmaktadır. Tartışmalı konuları sınıfın dışında tutmayı denemek, Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşmasına benzetilmektedir. Bu durum, özellikle öğretmen

eğitiminde doğrudur. Herhangi bir güvenilir öğretmen yetiştirme programı, günlük hayatta tartışılan problemlerle durumların içine derin bir şekilde yerleştirilmeli ve süreç zaman içerisinde sürekli güncellenmelidir. Söz konusu problemlerle durumlar, doğaları gereği, her zaman tartışmalıdır. Sınıfta ele alınması çok tehlikeli olarak değerlendirilebilecek hiç bir konu yoktur. Zira herkesin hemfikir olduğu ya da olması gerektiği tek doğru Matematiksel doğrulardır. Geri kalan her şey sorgulanabilir. Öğretmen adayları, sadece toplumda geniş bir şekilde tartışılan problemlerle konulara cesur bir bakışla yaklaşıp onları özgür sınıf ortamında tartıştıkları zaman olgunlaşmış olacaktır.

Özellikle, öğretmen adaylarının sınıf tartışmaları hakkındaki inançlarını ve tartışmalara yönelik tutumlarını anlamak, öğretim ve eğitime yönelik eleştirel bir yaklaşımın geliştirilmesi için önemli sonuçları elinde bulundurmaktadır. Pek çok öğrenci, düşüncelerini bir tartışmada paylaşmaya yanaşmamaktadır. Doğası tartışmayla bağlantılı bir alanda, öğrencileri söz konusu tartışmayı belirlemeye hazırlamayan öğretmen yetiştirme anlayışı, geleceğin öğretmenleri için problemlerle bir durum yaratır. Sosyal bilgiler öğretim yöntemleri derslerinin içeriğinin ve deneyimlerinin, sosyal bilgilerle ilgili konuları planlamak, öğretmek ve değerlendirmek için belirli strateji, materyal ve prosedürleri içermesi gerekmektedir. Hangi koşulların öğrencilerin tartışmaya gönüllü olarak katılmalarını geliştirip katılıma gölge düşürdüğünü anlamak, öğretmen eğitimcilerini başarılı tartışma deneyimlerini planlamada destekleyebilir.

Öğretmen adaylarının, gerek sosyal bilgiler öğretimi açısından önemi, gerekse öğretmen adaylarının hem eğitimci hem de birey olarak çoğulcu demokratik sistemin aktif ve sorumluluklarını bilen katılımcıları haline gelmelerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda, tartışmalı konulara yönelik tutumlarının belirlenmesi çok büyük önem taşımaktadır. Ancak Ersoy'un (2010) da belirttiği gibi tartışmalı konuların öğretilmesi konulu çalışma sayısı çok azdır. Yerli alan yazında tartışmalı konuların öğretiminde çok önemli rolü olduğu daha önce vurgulanan demokrasi eğitimi konulu ölçek geliştirme çalışması sınırlıyken (Zencirci, 2003; Kesici, 2006; Akbaşı, Yelken ve Sümbül, 2010) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konulara yönelik tutumlarını ölçecek bir ölçek aracı ise mevcut değildir. Uluslararası alanyazında doğrudan tartışmalı konular başlıklı ölçek geliştirme çalışmasına rastlanmamıştır. Bununla beraber tartışmalı konuların öğretiminin değerlendirilmesine yönelik araştırmalar farklı konu başlıkları altında geliştirilmiş ölçek araçları vasıtasıyla yapılmaktadır. Örneğin Wade (1994) tartışmalı konulara yönelik öğrenci tutumlarını ölçmek amacıyla bir sınıf tartışması ölçeği geliştirmiştir. Aynı ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışması Schwingle (2000) ve Hess ve Posselt (2002) tarafından tekrar yapılmıştır. Hahn ve Tocci (1990), beş ülkede sınıf ortamı ve tartışmalı konuların tartışılması başlıklı çalışmada öğrencilerin kendi sınıflarını açık sınıf ortamı olarak değerlendirip değerlendirmediklerini ölçmek amacıyla Vatandaşlık Tutumları Anketi geliştirmiştir. Araştırmada tartışmalı konuları öğrencilerin politik tutumlarıyla ilişkilendirme üzerinde durulmuştur. Ehman (1969), öğrencilerin politik tutumlarını sınıf deneyimleriyle ilişkilendiren bir ölçek geliştirmiştir. Bu süreçte okullardaki sosyal bilgiler derslerinde gözlem yapmış ve ölçeğe politik etkinlik, politik kinizm ve vatandaşlık görev duygusunu ölçmek amacıyla alt

boyutlar eklemiştir. Ehman bu çalışmasına ayrıca yeni bir Sınıf Ortamı ölçeği eklemiştir. Bu yeni ölçekte derslerine tartışmalı politik ve sosyal konuları en fazla işleyen öğretmenlerle öğrencileri kendi düşüncelerini ifade etmeye teşvik eden açık bir sınıf ortamında tarafsız bir duruş sergileyen öğretmenlere yönelik öğrenci tutumları ölçme hedeflenmiştir. Türk yükseköğretim sisteminde bir demokrasi için varlığı çok gerekli olan tartışmalı konuların öğretiminin yapılmasının eksikliği hissedilmektedir. Ayrıca modern dünyada ve demokrasileri gelişmiş ülkelerde soran, sorgulayan, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş vatandaşlar yetiştirmek önemini her geçen gün artırmaktadır. Söz konusu ülkelerin eğitim sistemlerinde de bu hedefe yönelik değişiklikler yapılmaktadır. Zaten sosyal bilgiler disiplininin temel amacı da sorumluluklarını bilen ve karar alma becerisi gelişmiş sorgulayan vatandaşlar yetiştirmektir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçme aracı geliştirmektir. Önemi ise yerli alan yazında mevcut olmayan tartışmalı konuların öğretimine yönelik bir ölçme aracı geliştirmek ve bu konuda başka araştırmaların da yapılmasına zemin hazırlamaktır.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Bu tarama (Survey) çalışması 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın evrenini Türkiye genelindeki tüm üniversitelerin eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında eğitim-öğretimi sürdüren öğrenciler, örneklemini ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında kümeleme örnekleme yöntemi kullanarak belirlenen Niğde, Karadeniz Teknik ve Cumhuriyet üniversitesinde eğitim alan 650 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Söz konusu üniversiteler Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde yer almakta ve böylece evreni temsil etme konusunda uygun bir zemin oluşturmaktadır. Katılımcıların 292'si kız, 358'i erkek öğrenci olup yaş ortalaması da 22,16'dır.

İşlem

Ölçek Geliştirme Aşamaları

Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının tartışmalı konuların öğretilmesinin ölçülmesine yönelik ölçek geliştirme sürecinde alan yazın incelemesi sonucu (Demir ve Akengin, 2010; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Öztürk, 2008; Karadeniz, 2005; Tavşancıl, 2005; Güven, 2003; Devci, 2002) ölçme araçlarının geliştirilmesinde takip edilecek basamaklar şu şekilde belirlenmiştir:

1. Madde oluşturma aşaması: Tartışmalı konuların kapsamı oldukça geniştir. Yerli alanyazında geliştirilen veya uyarlaması yapılan bir ölçme aracı yoktur. Ersoy da (2010) soruna değinerek çalışmaların sınırlı olduğuna dikkat çekmiştir. 'Tartışmalı konular', 'tartışma', 'soru sorma', 'sorgulama' gibi anahtar kelimeleri içeren ve neredeyse tamamen yabancı bilimsel çalışmalar (Gall, 1970; Blankenship, 1990; Hahn ve Tocci, 1990; Allen, 1996; Ewans ve Saxe, 1996; Hess, 2002; Hess ve Posselt, 2002; Tüzen ve Meder, 2002; Berkson, 2003; Claire, 2003; Oulton ve diğ., 2004; Hess, 2008; Demirkaya, 2008; Dube, 2009)

ve akademik kitaplarla raporlardan (Hahn, 1991; Sweeny ve Foster, 1996; Qualifications and Curriculum Authority, 1998; Garcia ve Michaelis, 2001; Parker, 2001; Leming ve diğ., 2003; Hess, 2008;) incelenerek 24'ü olumsuz ifade olmak üzere toplam 90 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler görünüş geçerliği açısından Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programındaki 30 öğrenciyi uygulanmıştır. Öğrencilerden maddelerin anlaşılabilirliği, uygulama süresi gibi özellikler açısından görüşme yoluyla dönüt alınmış ve önerilen düzeltmeler doğrultusunda 16 madde ölçekten çıkarılmıştır.

2. Uzman görüşüne başvurma aşaması: Hazırlanan 74 maddelik ölçek formu, anketin yeterli sayıda ve ölçülmek istenen olguyu temsil edebilecek soruları içerdiğinden emin olmak amacıyla yapılan uzman yargısına dayalı kapsam (içerik) geçerliği için 2 eğitim bilimleri uzmanının görüşüne başvurulmuştur. 3 alan uzmanı ölçek maddelerinin sosyal bilgiler disiplinine uygun olup olmadığını ve 2 dil alan uzmanı da maddeleri dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmiştir. Bunlardan ölçek maddelerinin öğrencilerin tartışmalı konuların öğretimine yönelik tutumlarını ölçüp ölçmediğini ve dilbilgisi ile anlaşılabilirliğini incelemiştir. Öneriler doğrultusunda ifadeleri düzeltilmesi istenen maddeler düzeltilmiş, 20 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin uzman görüşleri alındıktan sonraki güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları için kullanılan formunda nihai olarak 54 madde yer almıştır. Ölçeğin cevaplama süresi yaklaşık 30 dakikadır.

3. Ön deneme aşaması: Ön deneme için toplam 54 madde taslak ölçek haline getirilmiştir. Ölçekteki maddeler beşli Likert tipinde oluşturulmuş ve kişilerin maddelere katılma dereceleri; 1 "Tamamen Katılıyorum"; 2 "Katılıyorum"; 3 "Kararsızım"; 4 "Katılmıyorum" ve 5 "Hiç Katılmıyorum" biçiminde sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin vermiş olduğu cevapların puanlanmasında, olumlu maddeler için 5, 4, 3, 2 ve 1; olumsuz maddeler için 1, 2, 3, 4 ve 5 şeklinde bir puanlama dizilimi tercih edilmiştir. Buna göre, hazırlanan tartışmalı konuların öğretimi ölçeğinden en yüksek ve en düşük puan ise 270-54 arasında değişmektedir. Taslak ölçek Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programına devam eden 77 öğretmen adayına 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde 2 hafta arayla uygulanmıştır. Geliştirilen taslak ölçeğin pilot uygulaması ise aynı dönemde Gaziosmanpaşa, Niğde ve Karadeniz Teknik üniversitelerinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 650 öğretmen adayına uygulanmış ve elde edilen verilerin istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular

Veri Analizi

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için Lisrel 9,1 ve SPSS 21 istatistik paket programları kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliğini ortaya çıkarmak için Açıklayıcı Faktör Analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı Faktör Analizinde elde edilen boyutlar Doğrulayıcı Faktör Analizi ile yeniden değerlendirilmiştir. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için

Cronbach's Alpha kullanılmıştır. Genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için Cronbach's Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Bir ölçümün güvenilirliği onun tutarlılığını göstermektedir. Güvenirliğin incelenmesinde en yaygın kullanılan yöntem Cronbach's Alpha Katsayısıdır. Bu katsayı ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. İlgili ölçeğin Alpha katsayısı ne kadar yüksek olursa "bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu ya da tüm maddelerin o ölçüde birlikte çalıştığı" yorumu yapılır (Alpar, 2003: 380). Cronbach's Alpha Katsayısının değerlendirilmesinde kullanılan değerlendirme ölçütü;

$0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir.

$0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir.

$0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir.

$0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Alpar, 2003, 382; Özdamar, 2004, 633).

Çok sayıda değişken ile araştırma yapmak çoğu zaman sağlıklı sonuç vermeyebilir. Eğer değişkenler, gerçekten daha genel bir değişkenin sadece farklı ölçüm değerleri ise, çalışmayı kolaylaştırmak ve yorumları basitleştirmek için genel değişken değerleri oluşturulabilir. Faktör analizi, altında değişkenler seti olan ve faktör olarak adlandırılan genel değişkenin oluşturulması biçimidir (Bayram, 2004; Özdamar, 2004). Faktör analizi, verileri daha az sayıya indiren ve özetleme işlemi yapan bir grup çok değişkenli istatistikî yöntemeye verilen genel isimdir. Bu yöntem çok sayıdaki değişken içindeki karşılıklı ilişkileri analiz etmekte ve bu değişkenleri, ortak belirleyici yönleri (faktörleri) bakımından açıklamaktadır.

Faktör analizi için örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmaya yeterli olup olmadığını belirlemede kullanılan KMO ve çok değişkenli normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesinde kullanılan Bartlett testleri uygulanmıştır. Testler sonucunda KMO değerinin 1'e yakın olması, Bartlett testinin de anlamlılık düzeyinin $p < 0,05$ olması beklenir (Altunışık ve diğ., 2007). Bu aşamadan sonra ölçeğin alt boyutlarını belirlemek amacı ile faktör analizi gerçekleştirilmekte ve ortaya çıkan faktörlerin tek tek güvenilirlik testleri yapılmaktadır. Ayrıca faktörlerin varyans açıklama oranlarına da bakılmaktadır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde ve $p < 0,01$ $p < 0,001$ ileri anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Güvenirlik Analizi

Tartışmalı Konular Ölçeğinin güvenirlik analizi test-tekrar test ve madde analizi yöntemiyle yapılmıştır.

Tablo 1. Madde bazında test-tekrar test analizi

Madde	Test		Tekrar Test		T	P
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
1) Baskıcı bir aile ortamında büyüyen öğretmen adayının sınıfta görüşlerini özgürce söyleyebilmesi çok zordur.	4,130	0,951	4,156	1,052	0,307	0,760
2) Bir Sosyal Bilgiler öğretmenin başlıca görevi, derste tartışmalı konuları işlemek suretiyle, sorumlu vatandaş yetiştirmektir.	4,234	0,857	4,338	0,852	1,033	0,305
3) Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	4,234	0,759	4,377	0,708	1,331	0,187
4) Öğrenciler öğrenmeme ve tartışmama hakkına sahip değildir.	2,909	1,532	2,714	1,422	0,978	0,331
5) Öğrencilerin soruları, kalıcı öğrenme için 'pencere'yi açan anahtarlardır.	4,506	0,620	4,506	0,620	0,000	1,000
6) Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	4,506	0,620	4,519	0,598	0,159	0,874
7) Meslek hayatımdaki görevimin, sınıftaki özgür araştırma ruhunu, açık düşünceliği ve tarafsızlığı sürdürmeye çabalamak olduğuna inanıyorum.	4,403	0,782	4,312	0,907	0,818	0,416
8) Öğretim elemanları, öğrencileri teşvik etmek amacıyla bazı konularda kendi düşüncelerini açıklayabilir.	3,870	0,879	3,779	1,034	0,687	0,494
9) Tartışmalı konulara, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yeteri kadar yer verilmemektedir.	3,506	1,047	3,390	1,216	0,823	0,413
10) Öğretmen yetiştirme programlarında tartışmalı konuların yer alması, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerine zarar vermektedir.	3,740	1,093	3,896	1,095	1,007	0,317
11) Uygulanan eğitim sistemi tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışılmasına uygun değildir.	2,766	1,191	2,805	1,257	0,220	0,826
12) Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	4,195	0,874	4,117	0,959	0,948	0,346
13) Soru sorma yoğun bir şekilde uygulanmalıdır, ara sıra yapılan bir uygulama olmamalıdır.	4,299	0,875	4,364	0,999	0,553	0,582
14) Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	4,429	0,637	4,494	0,681	0,799	0,427
15) Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	4,416	0,636	4,403	0,730	0,148	0,883
16) Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.	4,571	0,677	4,506	0,719	0,684	0,496
17) Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle	4,026	0,917	4,065	0,951	- 0,402	0,689

savaşına benzer.

18) Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	4,468	0,754	4,532	0,661	- 0,844	0,402
19) Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	4,299	0,812	4,416	0,784	- 1,241	0,219
20) Öğretim elemanlarının tartışma sürecinde düşüncelerini önyargılı olarak ifade etmeleri, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılım düzeylerini azaltan bir faktördür.	3,805	1,113	3,974	1,038	- 1,059	0,293
21) Tartışma, empati kurmamı sağlar.	4,273	0,789	4,338	0,821	- 0,672	0,504
22) Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	4,494	0,719	4,468	0,736	0,266	0,791
23) Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	3,299	1,268	3,338	1,231	- 0,300	0,765
24) Üniversitede bize nasıl tartışılacağını öğretmiyorlar.	4,273	0,853	4,143	1,009	1,343	0,183
25) Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.	4,221	0,868	4,065	0,937	1,489	0,141
26) Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım.	3,857	1,132	3,935	0,964	- 0,623	0,535
27) Farklı görüşlere nasıl saygı duyacağımı ancak hocalarım derslerde tartışmalı konulara yer verirse öğrenirim.	3,961	0,993	3,831	1,031	1,055	0,295
28) Tartışmalı konuların tartışılması beni bu konuları takip etmek zorunda bırakır.	4,494	0,641	4,481	0,620	0,199	0,843
29) Sosyal Bilgiler öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.	3,610	0,962	3,519	1,034	0,674	0,502
30) Üniversitede aldığım eğitim, öğretmen olduğumda tartışmalı konuları derslerimde işleme yetmez.	4,221	0,788	4,234	0,793	0,142	0,887
31) Tartışmalı konular Sosyal Bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır.	4,390	0,797	4,286	0,825	1,304	0,196
32) Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir.	4,623	0,586	4,442	0,786	2,336	0,022*
33) Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır.	4,429	0,733	4,390	0,764	0,536	0,593
34) Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	4,312	0,730	4,260	0,880	0,664	0,509
35) Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır.	4,234	0,944	4,130	1,005	0,806	0,423
36) Sosyal Bilgiler öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciyi rehberlik etmek olmalıdır.	4,065	0,922	3,987	0,925	0,725	0,470
37) Düşüncenin varlık koşulu, kendisi	3,753	1,126	3,831	1,031	-	0,495

değil, karşıt görüşlerdir.					0,686	
38) Sınıf tartışması kanunlarla güvence altına alınmalıdır.	4,649	0,602	4,584	0,676	0,844	0,402
39) Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir.	3,727	0,941	3,675	1,032	0,445	0,658
40) Tartışma süreci boyunca arkadaşlarımla beni daha iyi anladığına inanıyorum.	4,260	0,834	4,312	0,815	0,851	0,397
41) Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar.	4,338	0,736	4,130	1,018	1,770	0,081
42) Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum.	4,299	0,762	4,273	0,789	0,293	0,770
43) Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur.	4,247	0,876	4,351	0,839	0,985	0,328
44) Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz.	4,455	0,680	4,519	0,681	0,820	0,415
45) Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır.	4,468	0,699	4,558	0,698	1,306	0,196
46) Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	3,792	1,128	3,922	1,023	0,980	0,330
47) Öğretmenler, ders programına harfiyen uyarak öğretmenlik mesleğini yapamaz.	4,519	0,681	4,494	0,737	0,469	0,640
48) Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir.	4,442	0,896	4,377	0,828	0,522	0,603
49) Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve Sosyal Bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir.	4,558	0,596	4,390	0,797	1,888	0,063
50) Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır.	4,519	0,598	4,390	0,830	1,454	0,150
51) Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir.	4,299	0,812	4,273	0,789	0,271	0,787
52) Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermemelidir.	4,169	0,951	4,247	0,876	0,847	0,400
53) Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu Sosyal Bilgiler derslerimde işlemek isterim.	3,506	1,059	3,416	1,218	0,701	0,485

32. maddede tekrar test aşamasında maddeye katılım düzeyinin düştüğü görülmüştür. Diğer maddeler açısından test- tekrar test bulguları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. ($p>0,05$). 53 maddeyle yapılan analizde Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ,915 olarak bulunmuştur. 1, 9, 11, 20, 24, 30, 38, 47, 53. maddeler ölçeğe anlamlı katkı sağlamadığından çalışmadan çıkarılmıştır. Daha sonra iç tutarlılık katsayısı kalan 44 madde ile tekrar yapılmış ve değerler yükseldiği görülmüştür (,927). 44 madde üzerinden yapılan üçüncü iç tutarlılık hesaplamasının ardından (,934) 2, 4, 5, 7, 10, 13, 27, 28, 40. maddeler de ölçeğe anlamlı katkı sağlamadığından çalışmadan çıkarılmıştır. Diğer maddelerin ise ölçeğe anlamlı katkı sağladığı görülmüştür. Sonuç olarak ,934'lük Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı yeterli olarak

değerlendirilerek ölçeğin geçerlik analizlerine 35 maddeyle devam edilmesine karar verilmiştir.

Geçerlik Analizi

Tartışmalı Konular ölçeğindeki 35 maddenin güvenirliliğini hesaplamak için iç tutarlılık katsayısı olan "Cronbach Alpha" hesaplanmıştır. Ölçeğin genel güvenirliliği $\alpha = ,934$ olarak çok yüksek bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğinin ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yöntemi uygulanmıştır. Faktör analizi, aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkenden oluşan bir veri setine ait temel faktörlerin (ilişkinin yapısının) ortaya çıkarılarak araştırmacı tarafından veri setinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkilerin daha kolay anlaşılmasına yardımcı olur. Faktör analizinin test edilebilmesi için ön varsayımlardan biri olan Bartlett testi sonucunda ($p=0,000<0,05$) faktör analizine alınan değişkenler arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinin test edilebilmesi için diğer bir varsayım olan KMO testi sonucunda ($KMO=0,954>0,60$) örnek büyüklüğünün faktör analizi uygulanması için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi uygulamasında varimax yöntemi seçilerek faktörler arasındaki ilişkinin yapısının aynı kalması sağlanmıştır. Faktör analizi sonucunda değişkenler toplam açıklanan varyansı %48,499 olan 6 faktör altında toplanmıştır. Güvenirliliğine ilişkin bulunan alpha ve açıklanan varyans değerine göre "Tartışmalı konular ile ilgili tutumlar" ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir araç olduğu anlaşılmıştır. Ölçeğe ait oluşan faktör yapısı aşağıda görülmektedir. (Büyüköztürk, 2009)

Tablo 2. Tartışmalı konular ölçeği faktör yapısı

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Açıklanan Varyans	Cronbach's Alpha
Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı (Özdeğer=11.117)	14) Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	0,623	10,651	0,816
	12) Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	0,578		
	18) Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	0,578		
	3) Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	0,495		
	19) Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	0,49		
	22) Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	0,462		
	6) Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	0,462		
	29) Sosyal Bilgiler Öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.	0,382		

	21) Tartışma, empati kurmamı sağlar.	0,353		
Tartışma ve Sorgulama Hakkı (Özdeğer=1.417)	50) Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır. 51) Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir. 52) Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermemiştir. 49) Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve sosyal bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir. 53) Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu sosyal bilgiler derslerimde işlemek isterim. 34) Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	0,728 0,687 0,68 0,532 0,511 0,383	9,802	0,797
	37) Düşüncenin varlık koşulu, kendisi değil, karşıt görüşlerdir. 35) Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır. 31) Tartışmalı konular sosyal bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır. 32) Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir. 36) Sosyal bilgiler Öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır. 48) Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir. 39) Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir. 23) Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	0,59 0,565 0,53 0,529 0,468 0,433 0,423 0,392	9,139	0,801
Mesleki Kazanım (Özdeğer=1.186)	43) Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur. 42) Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum. 41) Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar. 45) Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır. 33) Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır. 44) Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz. 46) Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	0,66 0,571 0,57 0,503 0,484 0,452 0,412	8,41	0,757
Tartışmaya Yönelik Tutum (Özdeğer=1.128)	17) Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşına benzer. 26) Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım. 25) Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil	0,716 0,523 0,522	5,617	0,567

		soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.		
Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi	15) Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	0,625		
	16) Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.	0,6	4,88	0,597
(Özdeğer=1.034)				

Toplam Varyans %48.499

Tartışmalı Konular Ölçeğinin faktör analizi değerlendirilmesinde özdeğeri birden büyük faktörlerin ele alınmasına, değişkenlerin faktör içerisindeki ağırlığını gösteren faktör yüklerinin yüksek olmasına, aynı değişken için faktör yüklerinin birbirine yakın olmamasına dikkat edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik katsayıları ve açıklanan varyans oranlarının yüksek olması ölçeğin güçlü bir faktör yapısına sahip olduğunu göstermiştir. Her ne kadar alanyazında faktör yükü .40'ın altına olan maddelerin ölçekten çıkarılması önerilse de (Şencan, 2005), Kline (1994) 0.60 ve üstü yük değerine sahip maddeleri yüksek; 0.30-0.59 arası yük değerine maddeleri ise orta düzeyde büyüklükler olarak tanımlamış ve değişken çıkartmada dikkate alınacağını ifade etmiştir. Faktör yük değerleri, bir korelasyon değeri olarak istatistiksel anlamlılık bakımından da incelenebileceğini, ancak düşük faktör yüklerinin de örneklem arttıkça anlamlı çıkma olasılığının artacağını unutulmaması gerektiğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla gerek faktör analizinde elde edilen yüksek değerler, gerek maddelerin eşik değere yakın ve gerekse de örneklem büyüklüğünün yeterli olması gibi hususlara dayanarak madde faktör yükü .40'ın altında olan 29 (.382), 21 (.353), 34 (.383) ve 23. (.292) maddeler ölçekten çıkarılmamıştır.

Birinci faktörde yer alan maddeler Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı olarak ele alınmıştır. Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı faktörünü oluşturan dokuz maddenin güvenilirliği $\alpha=0,816$ olarak, açıklanan varyans değeri %10,651 olarak saptanmıştır. İkinci faktörde yer alan maddeler Tartışma ve Sorgulama Hakkı olarak ele alınmıştır. Tartışma ve Sorgulama Hakkı faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,797$ olarak, açıklanan varyans değeri %9,802 olarak saptanmıştır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler Mesleki Kazanım olarak ele alınmıştır. Mesleki Kazanım faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,801$ olarak, açıklanan varyans değeri %9,139 olarak saptanmıştır. Dördüncü faktörde yer alan maddeler Tartışmaya Yönelik Tutum olarak ele alınmıştır. Tartışmaya Yönelik Tutum faktörünü oluşturan 7 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,757$ olarak, açıklanan varyans değeri %8,410 olarak saptanmıştır.

Beşinci faktörde yer alan maddeler Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum olarak ele alınmıştır. Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum faktörünü oluşturan 3 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,567$ olarak, açıklanan varyans değeri %5,617 olarak saptanmıştır. Altıncı faktörde yer alan maddeler Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi olarak ele alınmıştır. Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi faktörünü oluşturan 2 maddenin güvenilirliği $\alpha=0,597$ olarak, açıklanan varyans değeri %4,880 olarak saptanmıştır.

Ölçekteki faktörlerin puanları hesaplanırken faktördeki maddelerin değerleri toplandıktan sonra madde sayısına bölünerek (aritmetik ortalama) faktör puanları elde edilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Tartışmalı Konular Ölçeğinin geçerlilik çalışmalarına ilişkin bulgular kuramsal temelde oluşturulan 35 maddeden oluşan 6 faktörlü yapı elde edildikten sonra AFA sonuçları temel alınarak ölçeğin 6 boyutlu yapıya ait modeli DFA ile test edilmiştir. 35 madde üzerinden yürütülen DFA'da tersine olan 51. madde modele uymadığı için atılarak analiz dışı bırakılmıştır. Böylece 34 maddeden oluşan altı gizil değişkenli modelin sınanması için uygulanan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri [Uyum İyiliği (Goodness of Fit Index = GFI), düzeltilmiş Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index=AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index=CFI), Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (Normed Fit Index=NFI), Normalleştirilmiş Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index=NNFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root-Mean-Square Error of Approximation=RMSEA) ve Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karekökü (Standardized Root Mean Square Residual=S-RMR)] incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=1277,46$, $N=650$, $sd=545$, $\chi^2/df=2,34$, $p=0,000$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,046; GFI=0,90; CFI=0,86; AGFI=0,88; NFI=0,78; NNFI=0,85; ve SRMR=0,045 olarak bulunmuştur. Yılmaz ve Çavaş'a (2007) göre CFI ve GFI değerlerinin ,90'a yaklaşması iyi bir modelin habercisi iken Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=,046, GFI=0,97, CFI=0,97, AGFI=0,95, NFI=0,96, NNFI=0,96, SRMR=0,045 olarak bulunmuştur. Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'e (2003) göre kabul edilen değerlendirme ölçütleri RMSEA ve SRMR için "< ,05", NFI, NNFI, CFI, GFI için ,95 ve AGFI için ,90'dır.

Tablo 3. DFA ile elde edilen faktör yükleri ve açıklanan varyanslar

Boyut	Madde	Faktör yükü	R ²
Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı	14) Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	0,27	0,08
	12) Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	0,46	0,21
	18) Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	0,45	0,28
	3) Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	0,07	0,00
	19) Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	0,38	0,28
	22) Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	0,46	0,39
	6) Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	0,34	0,25
	29) Sosyal Bilgiler Öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı	0,22	0,14

yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.

	21) Tartışma, empati kurmamı sağlar.	0,36	0,04
Tartışma ve Sorgulama Hakkı	50) Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır.	-0,10	0,10
	51) Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir.	0,08	0,01
	52) Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermemelidir.	0,52	0,34
	49) Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve sosyal bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir.	0,44	0,19
	53) Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu sosyal bilgiler derslerimde işlemek isterim.	0,44	0,43
	34) Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	0,39	0,25
	Mesleki Kazanım	37) Düşüncenin varlık koşulu, kendisi değil, karşıt görüşlerdir.	0,42
35) Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır.		0,44	0,20
31) Tartışmalı konular sosyal bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır.		0,50	0,44
32) Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir.		0,55	0,45
36) Sosyal bilgiler Öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır.		0,23	0,04
48) Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir.		0,48	0,29
39) Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir.		0,54	0,45
Tartışmaya Yönelik Tutum	23) Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	0,49	0,38
	43) Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur.	0,20	0,03
	42) Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum.	0,48	0,24
	41) Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar.	0,51	0,31
	45) Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır.	0,40	0,12
	33) Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır.	0,42	0,18
	44) Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz.	0,40	0,36
Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum	46) Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	0,14	0,01
	17) Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşına benzer.	0,52	0,42
	26) Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım.	0,53	0,43
	25) Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.	0,40	0,22
Öğretmenin Yöntem Seçme	15) Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	0,45	0,35

Becerisi

16) Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.

0,47

0,42

DFA sonucuna göre madde faktör yüklerinin 0,07 ile 0,55 arasında değiştiği gözlemlenmiştir.

Ölçeğe İlişkin Tanımsal Bulgular*Tablo 4. Madde bazında tanımsal bulgular*

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
1. Baskıcı bir aile ortamında büyüyen öğretmen adayının sınıfta görüşlerini özgürce söyleyebilmesi çok zordur.	650	4,171	0,977	1	5
2. Bir Sosyal Bilgiler öğretmenin başlıca görevi, derste tartışmalı konuları işlemek suretiyle, sorumlu vatandaş yetiştirmektir.	650	4,145	1,019	1	5
3. Tartışmalı konuların öğretiminin iletişim becerimi geliştireceğine inanıyorum.	650	4,242	0,854	1	5
4. Öğrenciler öğrenme ve tartışma hakkında sahip değildir.	650	2,668	1,512	1	5
5. Öğrencilerin soruları, kalıcı öğrenme için 'pencere'yi açan anahtarlardır.	650	4,440	0,722	1	5
6. Tartışmalı konuları tartışarak günlük hayatımda karşılaştığım problemleri farklı açılardan değerlendirebilir ve doğru kararlar alabilirim.	650	4,372	0,732	1	5
7. Meslek hayatımdaki görevimin, sınıftaki özgür araştırma ruhunu, açık düşünceliği ve tarafsızlığı sürdürmeye çabalamak olduğuna inanıyorum.	650	4,418	0,812	1	5
8. Öğretim elemanları, öğrencileri teşvik etmek amacıyla bazı konularda kendi düşüncelerini açıklayabilir.	650	4,018	0,930	1	5
9. Tartışmalı konulara, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sürecinde yeteri kadar yer verilmemektedir.	650	3,508	1,081	1	5
10. Öğretmen yetiştirme programlarında tartışmalı konuların yer almaması, öğretmen adaylarının politik okuryazarlık becerilerine zarar vermektedir.	650	3,703	1,128	1	5
11. Uygulanan eğitim sistemi tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde tartışılmasına uygun değildir.	650	2,795	1,219	1	5
12. Tartışmalı konular hem öğretmen yetiştirme programlarına hem de Sosyal Bilgiler ders programına dâhil edilmelidir.	650	4,177	0,896	1	5

13. Soru sorma yoğun bir şekilde uygulanmalıdır, ara sıra yapılan bir uygulama olmamalıdır.	650	4,098	1,010	1	5
14. Tartışmalı konular hakkında yapılan tartışmalar, toplumsal konulara ilişkin daha fazla bilgiye ulaşmada bana yardım eder.	650	4,366	0,672	1	5
15. Öğretmenler, öğrencilerin bir şeyi "keşfetmelerine" yardım etme konusunda özgür olmalıdır.	650	4,443	0,787	1	5
16. Görevine gerçek anlamda inanan bir öğretmen, sorulara cevap vermenin yanında sınıfı bir soru sorma ortamına dönüştürebilmelidir.	650	4,465	0,740	1	5
17. Tartışmalı konuları tartışmayan bir öğrencinin gerçek yaşam problemleriyle savaşı Don Kişot'un yel değirmenleriyle savaşına benzer.	650	3,908	0,986	1	5
18. Tartışma, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerini ifade etme becerisini geliştirir.	650	4,463	0,744	1	5
19. Öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarının tartışma becerileri geliştirebilmeleri amacıyla, tartışmalı konulara yer verilmelidir.	650	4,329	0,815	1	5
20. Öğretim elemanlarının tartışma sürecinde düşüncelerini önyargılı olarak ifade etmeleri, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılım düzeylerini azaltan bir faktördür.	650	3,789	1,178	1	5
21. Tartışma, empati kurmamı sağlar.	650	4,158	0,884	1	5
22. Özgür düşünen bireylerin yetiştirilmesi için tartışmalı konular sosyal bilgiler derslerinde tartışılmalıdır.	650	4,297	0,802	1	5
23. Tartışmaların, meslek hayatımda öğrencilerimin fikirlerini anlamada, bana faydası olacaktır.	650	4,346	0,782	1	5
24. Üniversitede bize nasıl tartışılacağını öğretmiyorlar.	650	3,389	1,284	1	5
25. Öğrenci, soruya cevap verdiği için değil soru sorduğu için kendisiyle gurur duymalıdır.	650	4,063	0,976	1	5
26. Görüşlerimi özgürce açıklarsam, karşılaştığım bütün sorunlara korkusuzca yaklaşırım.	650	4,166	0,929	1	5
27. Farklı görüşlere nasıl saygı duyacağımı ancak hocalarım derslerde tartışmalı konulara yer verirse öğrenirim.	650	3,774	1,179	1	5
28. Tartışmalı konuların tartışılması beni bu konuları takip etmek zorunda bırakır.	650	3,914	0,996	1	5

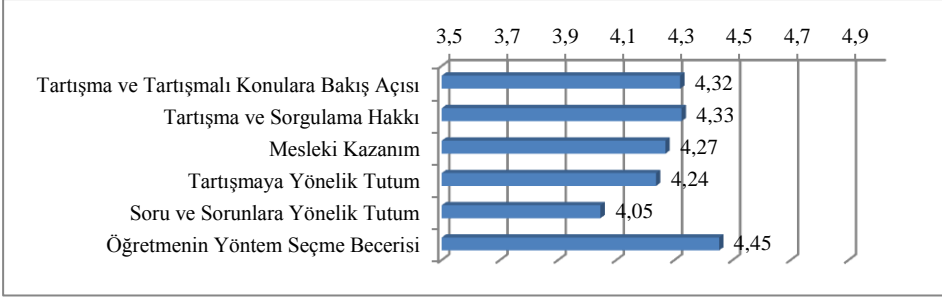
29. Sosyal Bilgiler Öğretmenin amaçlarından bir tanesi tartışmalı konulara nasıl mantıklı yaklaşabileceğini göstermek olmalıdır.	650	4,475	0,669	1	5
30. Üniversitede aldığım eğitim, öğretmen olduğumda tartışmalı konuları derslerimde işleme yetmez.	650	3,566	1,129	1	5
31. Tartışmalı konular sosyal bilgiler dersimin tamamlayıcı bir bölümü olacaktır.	650	4,158	0,799	1	5
32. Demokrasi eğitimi, tartışmalı konuları derslerden dışlamayı değil derslere dâhil etmeyi gerektirir.	650	4,263	0,801	1	5
33. Eğitimin amacı "bilmiyorum" yanıtlarını azaltmak olmalıdır.	650	4,374	0,858	1	5
34. Öğrenciler ve Türkiye'nin genç nüfusu, sosyal etkinliklere, ülkeyi ilgilendiren politik kararlara ve sivil toplum kuruluşlarına katılmaya özendirilmelidir.	650	4,431	0,761	1	5
35. Sosyal Bilgiler öğretmeni olarak, derslerde tartışmalı konuları işleme hakkım vardır.	650	4,303	0,734	1	5
36. Sosyal bilgiler Öğretmenin en önemli amaçlarından bir tanesi tartışmada öğrenciye rehberlik etmek olmalıdır.	650	4,186	0,907	1	5
37. Düşüncenin varlık koşulu, kendisi değil, karşıt görüşlerdir.	650	3,917	0,979	1	5
38. Sınıf tartışması kanunlarla güvence altına alınmalıdır.	650	3,598	1,188	1	5
39. Üniversitelerin en önemli görevi özgür düşünen bireyler yetiştirmektir.	650	4,514	0,728	1	5
40. Tartışma süreci boyunca arkadaşlarımın beni daha iyi anladığına inanıyorum.	650	3,757	0,964	1	5
41. Tartışmalı konuların tartışılması, güncel konularla ilgilenmemi sağlar.	650	4,157	0,885	1	5
42. Üniversitede aldığım eğitimin, öğrencilerimin tartışma becerilerini geliştirmede çok önemli olduğunu düşünüyorum.	650	4,085	0,967	1	5
43. Tartışmalı konuların tartışılması, politik problemlerin farkında olmama ve bu konuların öğretimi hakkında beceri ve deneyim kazanmama katkıda bulunur.	650	4,168	0,873	1	5
44. Bir konu tüm yanlarıyla tartışılmadan tam olarak öğrenilmiş sayılmaz.	650	4,152	0,904	1	5

45. Sınıf tartışmalarına katılmak özgüvenimi artırır.	650	4,382	0,779	1	5
46. Öğretmenin öğretme, öğrencinin öğrenme ve her ikisinin de tartışma özgürlüğü vardır.	650	4,343	0,833	1	5
47. Öğretmenler, ders programına harfiyen uyarak öğretmenlik mesleğini yapamaz.	650	3,918	1,070	1	5
48. Tartışmalı konuların öğretimi bir demokrasi için gerekliliktir.	650	4,463	0,702	1	5
49. Sorumlu bir yurttaş her şeyi sorgulamalıdır ve sosyal bilgiler dersinin amacı da bu vatandaş tipini yetiştirmektir.	650	4,357	0,923	1	5
50. Öğrenciler, bir konunun tüm yönlerini keşfetme özgürlüğüne sahip olmalıdır.	650	4,395	0,763	1	5
51. Öğrenme, öğrencilerin temel bir hakkıdır ve tartışma bu konudaki en etkili araçlardan bir tanesidir.	650	4,392	0,721	1	5
52. Günümüz eğitim sistemi, tartışmalı konuların öğretimine yer vermelidir.	650	4,228	0,822	1	5
53. Medyada ve toplumda geniş bir şekilde tartışılan bir konuyu sosyal bilgiler derslerimde işlemek isterim.	650	4,149	0,894	1	5
54. Günümüz eğitim anlayışı günlük hayattaki sorunları tartışmamakta ve okulların bu sorunlarla herhangi bir bağının olmadığını savunmaktadır.	650	3,400	1,183	1	5

Tablo 5. Alt boyutlara ilişkin tanımsal bulgular

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı	650	4,320	0,502	1,6	5
Tartışma ve Sorgulama Hakkı	650	4,325	0,576	1,7	5
Mesleki Kazanım	650	4,269	0,523	1,7	5
Tartışmaya Yönelik Tutum	650	4,237	0,557	2	5
Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum	650	4,046	0,706	1	5
Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi	650	4,454	0,645	1	5

Araştırmaya katılanların "Tartışma ve Tartışmalı Konulara Bakış Açısı" alt boyutu ortalaması $4,320 \pm 0,502$; "Tartışma ve Sorgulama Hakkı" alt boyutu ortalaması $4,325 \pm 0,576$; "Mesleki Kazanım" alt boyutu ortalaması $4,269 \pm 0,523$; "Tartışmaya Yönelik Tutum" alt boyutu ortalaması $4,237 \pm 0,557$; "Soru ve Sorunlara Yönelik Tutum" alt boyutu ortalaması $4,046 \pm 0,706$; "Öğretmenin Yöntem Seçme Becerisi" alt boyutu ortalaması $4,454 \pm 0,645$ olarak bulunmuştur.



Grafik 1. Alt gruplara ait tanımsal bulgular

Katılımcılara sorulan sorular, anketin cevaplandırılmasını kolaylaştırmak, araştırmacının verileri daha hızlı değerlendirmesini sağlamak amacıyla kapalı uçludur. Araştırmada kullanılan Likert Ölçeği, kolaylığı nedeni ile tercih edilmiştir. Anketi yanıtlayan kişilere verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzu kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre;

- (5) kesinlikle katılıyorum
- (4) katılıyorum
- (3) kararsızım
- (2) katılmıyorum
- (1) kesinlikle katılmıyorum.

şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tartışmalı Konulara Yönelik Tutum Düzeyi Aralıkları belirlenmiştir. Buna göre; 1.00-1.79 puan aralığı, "çok düşük", 1.80-2.59 "düşük", 2.60-3.39 "orta", 3.40-4.19 "yüksek" ve 4.20-5.00 arası "çok yüksek" olarak değerlendirilmektedir.

Tartışma

Türkiye, toplumsal değişimin sancılarını yoğun bir biçimde yaşayan ülkelerin başında gelmektedir. Bu nedenledir ki, yetişen kuşakların eğitim süreci içerisinde özgürlükçü, hukukun üstünlüğünü benimsemiş, insan haklarının önemini kavramış ve evrensel yaşam ilkelerini içselleştirmiş biçimde kendilerini aydınlatmış olmaları gereklidir (Tüzen ve Meder, 2002; 127). Üniversiteler ise yeni kuşakların arzu edilen hedeflere ulaşma doğrultusunda yetiştirilmesini sağlayacak kurumların başında gelmektedir. Çünkü üniversiteler, ülkelerin kalkınması ve gelişmesi için gerekli olan bilginin üretildiği ve bu bilgiyi kullanarak insan kaynaklarının yetiştirildiği, toplumlara yön veren ulusal ve uluslararası olayların etkilerine açık, eğitim ve araştırmanın yanı sıra ulusal ve küresel boyuttaki ekonomik ve siyasal süreçlere dair (örneğin küreselleşme) bilimsel düşünceler ve tarafsız yorumlar üreterek toplumu bilgilendirme ve toplumsal dönüşümlere öncülük etme görevleri olan kurumlardır. Bununla birlikte, ifade özgürlüğünü de içeren bir akademik özgürlük ortamının yaratılması da üniversitelerin sorumluluğundadır (Düzcan ve Zencir, 2004; Gediklioğlu, 2005).

Üniversitelerin "**bilim üretmek**" ve "**bilgiyi yaymak**" gibi iki klasik ve temel işlevinin bulunduğu fikri, geçmişte olduğu gibi, bugün de tartışmasız kabul edilmektedir. Bunun yanında üniversitelerin demokrasi eğitiminin en üst düzeyde verildiği, "demokrasi öğrenilmez yaşanır" kuralı gereğince demokrasinin yaşandığı ve yaşatıldığı kurumlar olmaları, bundan da öte demokrasinin öncü ve örnek kurumları olmaları gerektiği hemen her devirde söylenegelmıştır (Arslan, 2005; 24). Teorik olarak işlev, görev ve nitelikleri çok güzel bir şekilde tanımlanmış Türkiye'deki üniversitelerin verdiği eğitime bakıldığında ezberciliğin egemen olduğu görülmektedir. Bilimsel düşünmenin olmadığı ezbere dayalı öğrenme, bir araştırmaya, sorgulamaya veya tartışmaya dayanmaz. Özgürce düşünme yetisinden yoksun öğrenci, bilgilere ulaşmak için önemli bir gayret göstermez. Ezbere dayalı eğitim sisteminde yetişenler şartlanmalara açık kişilerdir (Gediklioğlu, 2005).

Sosyal bilgiler disiplini ve özellikle tartışmalı konuların sosyal bilgiler derslerinde işlenmesi, öğrencilere ve eğitimcilere yukarıda ortaya konulan tüm gerçekleri değiştirme ve üniversitelerin işlev, görev ve niteliklerinin teorik düzlemde uygulama aşamasına geçirilme imkânını içinde barındıran bir olgudur. Zira tartışmalı konular, görüşlerin özgürce ifade edildiği ve karşı fikirlerin herhangi bir olumsuzluk yaşanmaksızın dile getirildiği sınıf tartışması yönteminin etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını yani öğrenciye düşünmeyi ve bilimsel bilgiye ulaşmayı öğretmeyi gerektirmektedir. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sorgulamaya, eleştirel, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi temel alan bir eğitim alması şarttır. İstatistiksel işlemler sonucu geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanan tartışmalı konular ölçeği ezbere, öğrenciyi öğretileni kelimesi kelimesine tekrar etmeye zorlamaya ve başarıyı da böylece belirlemeye dayalı üniversite eğitim sistemini değiştirmeyi hedefleyen bilimsel araştırmalara zemin hazırlamak amacını taşımaktadır.

Kaynakça

- Akbaşlı, Yelken ve Sünbül. (2010.). Öğretmen Adayı Demokratik Eğilim Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 94-108.
- Allen R. F. (1996). The Engle-Ochoa Decision Making Model for Citizenship Education. In R. W. Ewans and D. W. Saxe (Eds.). *Handbook on Teaching Social Issues*. (pp. 51-58). NCSSE Bulletin 93.
- Alpar, R. (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş 1*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, M. (2005). Cumhuriyet Dönemi Üniversite Reformları Bağlamında Üniversitelerimizde Demokratiklik Tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 23-49.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Becker, A. S. O., Morton, M. L., Autry, M. M., Johnstad, S. & Merrill, D. (2001). A Search for Decision Making in Three Elementary Classrooms: A Pilot Study. *Theory and Research in Social Education*, 29(2), 261-289.

Berkson, J. (2003). Advocacy, Critical Thinking, and the Classroom. *Fisheries*, 28(9), 23-26.

Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory and Research in Social Education*, XVIII(4), 363-386.

Bozdoğan, A. M. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile İlişkili Fen Konularının Öğretimine Yönelik Oz-Yeterlilik İnanç Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Claire, H. (2003). *Dealing with Controversial Issues with Primary Teacher Trainees as Part of Citizenship Education*. citizED Commissioned Research, United Kingdom, 26p.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority, United Kingdom. 88 p.

Demir, S. B. ve Akengin, H. (2010). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E-International Journal of Educational Research*, 1(1), 26-40.

Demirkaya, H. (2008). Coğrafya Öğretiminde Eleştirel Düşünme Stratejileri ve Sorgulama Yoluyla Öğrenmenin Kullanımı. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 89-116.

Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Dersle İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dube, O. (2009). Addressing Current Controversial Issues through the Social Studies Curriculum: Making Social Studies Come Alive. *European Journal of Educational Studies*, 1(1), 25-33.

Ehman, L. H. (1969). An Analysis of the Relationships of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students. *American Educational Research Journal*, 6(4), 559-580.

Ersoy, F. A. (2010). Social Studies Teacher Candidates' Views on the Controversial Issues Incorporated into Their Courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 323-334.

Ewans, R. W. & Saxe, D. W. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. NCSS Bulletin 93.

Flinders, D. J. (2005). Adolescents Talk About The War in Iraq. *PHI DELTA KAPPAN*, 87(4), 320-323.

Fragar, A. M. (1984). *Conflict: The Key to Critical Reading Instruction*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Ohio Council of the International Reading Association. (30th, Columbus, OH, October 18 – 20, 1984). 18 p.

- Gall, M. (1970). The Use of Questions in Teaching. *Review of Educational Research*, 40(5), 707-721.
- Garcia, J. & Michaelis, J. U. (2001). *Social Studies for Children. A Guide to Basic Instruction*. 12th. Edition. Allyn and Bacon.
- Gediklioğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gerzon, M. (1997). Teaching Democracy by Doing It! *Educational Leadership*, 54(5), 6-11.
- Global Citizenship Guides. (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxfam GB.
- Goldenson, D. R. (1978). An Alternative View About the Role of the Secondary School in Political Socialization: A Field-Experimental Study of the Development of Civil Liberties Attitudes. *Theory and Research in Social Education*, 6(1), 44-72.
- Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Alan Bağımlılık-Alan Bağımsızlık Bilişsel Stil Boyutlarına Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinliklerinin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Hahn, C. L. & Tocci, C. M. (1990). Classroom Climate and Controversial Issues Discussions: A Five Nation Study. *Theory and Research in Social Education*, XVII(4), 344-362.
- Hahn, C. L. (1991). Controversial Issues in Social Studies. In J. P. Shaver (Eds). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. Macmillan Publishing Company.
- Hess, D. (2008). Controversial Issues and Democratic Discourse. In L. S. Levstik & C. A. Tyson (Eds.). *Handbook of Research in Social Studies Education*, Routledge.
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory and Research in Social Education*, XXX(1), 10-41.
- Hess, D. & 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.
- Ho, L. C. (2010). "Don't Worry, I'm Not Going to Report You". *Education for Citizenship in Singapore*, 38(2). 217-247.
- Houser, N. O. (1995). Social studies on the back burner: views from the field. *Theory and Research in Social Education*, XXIII(2), 147-168.
- Houser, N. O. (1996). Negotiating Dissonance and Safety for the Common Good: Social Education in the Elementary Classroom. *Theory and Research in Social Education*, XXIV(3), 294-312.
- James, J. H. (2009). Reframing the Disclosure Debate: Confronting Issues of Transparency in Teaching Controversial Issues. *Social Studies Research and Practice*, 4(1), 82-93.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2000). Constructive Controversy. The Educative Power of Intellectual Conflict. *CHANGE*, 32(1), 28-37.

Karadeniz, C. (2005). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Alanına İlişkin Öz Yeterlik İnancı" Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 63-69.

Kesici, Ş. (2006). Demokratik Olmayan Öğretmen İnanc Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, pp, 143-152.

Kline, P. (1994). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: Routledge.

Lane, J. M. (2006). Constructive Disagreement, the Body, and Education for Democracy. *The Social Studies*, 97(1), 16-20.

Leming, J., Ellington, L. & Magee, K. P. (2003). Ignorant Activists. Social change, "higher order thinking," and the failure of social studies. In *Where Did Social Studies Go Wrong?* Report from Thomas B. Fordham Foundation. Washington DC. USA.

May, D. E., Brewer, C. & Allred, S. (1997). Innovation in large lectures – teaching for active learning. *Bioscience*, 47(9), 601-607.

McCully, A. (2006). Practitioner Perceptions of their Role in Facilitating the Handling of Controversial Issues in Contested Societies: A Northern Irish Experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.

Misco, T. & Patterson, N.C.A (2007). Study of Pre-Service Teachers' Conceptualizations of Academic Freedom and Controversial Issues. *Theory and Research in Social Education*, XXXV(4), 520-550.

Mitchell, G., Evans, S., Daly, J. & Roach, P. (1997). Academic Freedom and the Preparation of Social Studies Teachers. *Theory and Research in Social Education*, XXV(1), 54-66.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J. & Grace, M. (2004). Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.

Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya Öğretiminde Gezi-Gözlem Tekniğini Kullanabilme Öz-Yeterlilik İnanc Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-23.

Parker, W. C. (2001). *Social Studies in Elementary Education*. Eleventh edition, Merrill Prentice Hall.

Philpott, S., Clabough J., McConney, L. & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question!. *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.

Rasmussen, R. V. (1984). Practical Discussion Techniques for Instructors. *Alberta Association for Continuing Education Journal*, 12(2), 38-47.

Rossi, J. A. (1995). In-Depth Study in an Issues-Oriented Social Studies Classroom. *Theory and Research in Social Education*, XXIII(2), 88-120.

- Sanjakdar, F. (2005). *Controversy in our classroom: Problems, Perspectives and Possibilities*. AARE International Education Research Conference: University of Western Sydney. Parramatta-Australia. 17 p.
- Schermelleh, K.E., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*. 8(2), 23-74.
- Schwingle, M. (2000). *High School Students' Attitudes about the Use of Graded Discussions in Social Studies*. Masters Thesis. University of Wisconsin.
- Short, G. & Carrington, B. (1991). Researching Children's Knowledge of Controversial Issues: Some Methodological & Ethical Considerations. *Primary Education*, 2(1), 11-18.
- Snyder, A. (1951). Place of Controversial Issues in Teacher Education. *Educational Leadership*, 329-333.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It?. *Social Education*, 60(1), 9-14.
- Sweeny, J. C., & Foster, S. (1996). Teaching Controversial Issues Through Massialas and Cox Inquiry.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik ve Geçerlik*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayınları..
- Turner, T. N. (1999). *Essentials of Elementary Social Studies*. Allyn and Bacon.
- Tüzen, H. ve Meder, M. (2002). Pamukkale Üniversitesi Öğrencilerinin Toplumsal, Ekonomik ve Siyasal Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 127-148.
- Wade, R. (1994). Teacher Education Students' Views on Class Discussion: Implications for Fostering Critical Reflection. *Teaching & Teacher Education*. 10(2). 231-243.
- Wilson, E., Sunal, C., Haas, M., & Laughlin, M. (1999). *Teachers' Perspectives on Incorporating Current Controversial Issues into the Curriculum*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies (79th, Orlando, FL, November 19-21, 26 p.)
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.