

Qualitative Data Collection and Interpretation: A Turkish Social Studies Lesson

Nitel Veri Toplama ve Yorumlama: Türkiye'den bir Sosyal Bilgiler Dersi

Tilman Grammes¹ & Mehmet Açıkalin²

Abstract

The classroom with its teaching-learning dynamics creates a kind of “embryonic society” in which the micro-policies of collective social knowledge construction and meaning can be re-constructed; therefore, it can be considered as a kind of “mirror” of political culture. Thus, comparative lesson research, which requires in-depth classroom observation, has been getting much attention among educational community. On the other hand, there have not been done many studies that represent social studies and civics in particular, in this research tradition. Naturally, this research tradition is based on qualitative research paradigm. Likewise, qualitative research tradition has been getting increasing attention among educational community. Thus, the first purpose of this article is to explain all documentation and pre-interpretation process of this lesson so that it can provide an example for qualitative researchers. The second purpose of this article is to provide an example lesson of political education from Turkey so that educators worldwide can compare one example of social studies education practice in Turkey and with their countries.

Keywords: *Social Studies, Qualitative Data Collection and Interpretation, Human Rights*

Introduction

In a few countries there is a tradition of lesson research at school which is related to teaching or learning styles. But what about representing social studies and civics in particular, in this research strand? Compared to Math, Turkish or English, the PISA subjects, social studies might be regarded as a “minor” subject that it is not worth paying attention. To discuss this issue, it might be useful to activate our social imagination for a moment: Estimate the number of social studies lessons taught, e.g. in a country like Turkey. Social studies courses are taught three lessons a week from grades four to seven in Turkey. According to current statistic provided by the Ministry of National Education there are almost five and half million students from grades four to seven in Turkey and they are taught in more than 200 000 classrooms (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2016). This results in 600 000 social studies lessons a week, 21.6 million lessons a year! If civics topics in a narrower sense attain 10% in the social studies teaching/curriculum, it still means 2 100 000 civics lessons are taught in Turkey/a year. This number could be achieved easily as the role of

¹ Prof. Dr., Universität Hamburg, tilman.grammes@uni-hamburg.de

² Assoc. Prof. Dr., Istanbul University, acikalın@istanbul.edu.tr

civic, global perspective and media literacy increasing in social studies education in Turkey (see Ayas, 2015; Çulha-Özbaş & Güray, 2014; Günel & Pehlivan, 2015; Öcal & Yakar, 2015). Even in a worst case scenario where 50% of the lessons are cancelled due to illness, lack of qualified teachers, and several other reasons the sheer number would remain more than one million which is very powerful.

According to John Dewey (1915) the classroom with its teaching-learning dynamics creates a kind of “embryonic society” in which the micro-policies of *collective* social knowledge construction and meaning can be re-constructed. As a “mirror of political culture” (Schmidt, 2011) a lesson can reveal the macro dimensions in the micro. Therefore, it is expected that a single social studies lesson recorded from Turkey (Açıklan, 2014), which we are going to discuss in this article, can reflect not only educational norms and practice but also the civic attitudes, civic culture (Almond & Verba, 1989), and social life of the society in Turkey.

Tradition and State of Art

But do we know what is going on in these classrooms systematically and in detail? Today, as a frame of research, comparative research in the field of democratic citizenship and civic education around the world “seems to undergone an explosion of interest” (Levinson, 2011; Hahn, 2010). However, most studies are limited only with what we would like to call the “hardware” of political education which refers to the conditions of educational policies and educational systems, the “input” of related normative documents, and the “output” of measured student competencies. This limitation to the *outer side* of political education applies to a far extent to the recent international studies such as:

- International Civic and Citizenship Study [ICCS] by International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2009). A new ICCS study is about to start in 2016 (IEA, 2016),
- the Eurydice network [EURYDICE] (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2012),
- Citizenship Educational Longitudinal Study in United Kingdom [CELS] (National Foundation for Educational Research [NFER], 2010; Kerr, 2008),
- Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe [EUDMIGROM], (2008), a comparative investigation in ethnically diverse communities with second-generation migrants and Roma youth, which provides

numerous observation related to formal and informal citizenship teaching in Czech, Denmark, France, Germany, Hungary, Romania, Slovakia, Sweden and UK.

We have numerous research about intended curriculum (input) on the one hand, and student performance and competencies (“outcome”) on the other. In contrast, the so called “software” of citizenship education, the *inner side* of the teaching-learning-processes within a social studies lesson or in informal learning situations, are neither documented nor interpreted.

Thus, the situation in a minor subject like social studies is far beyond from research in a main subject such as math or the foreign languages. Here, the TIMSS’s (The Trends in International Mathematics and Science Study) (1999) video study established a benchmark for research in all other school subjects. The TIMSS video study provides a comparative study of eighth-grade mathematics and science teaching in seven countries. The study involved videotaping and analysing teaching practices in more than one thousand (!) classrooms (Leung, Graf, & Lopez-Real, 2006).

In subject matter lesson research, there are a few countries in the world, which provide a specific tradition (Hudson & Meyer, 2011). Among them is Germany. Due to its history with a totalitarian Nazi state, this appeal to civics [politische Bildung, in German language] is particular (state of the art: Reinhardt, 2015). Starting in 1980’s, in a few so called “video books”, a single civics lesson has been documented and reflected with the following order (Gagel, Grammes, & Unger, 1992):

- Lesson plan of the teacher (topic: asylum seeking in Germany)
- Full verbatim protocol
- Stimulated recall³ with a) teacher b) student group
- Reflections by leading subject matter educators, which deliver multiple perspectives on the lesson
- Experience from use of the lesson document in teacher training, including recommendations for “culture of conversation” regarding such documents.
- In addition to the book, a full video tape (VHS) of the lesson can be obtained.

In Turkey, we could identify only a few published verbatim protocols, so far (See Çoşkun-Keskin, 2007; Kılınç, 2014) and the one we are going to discuss in this article (Açikalın, 2014). Sevgi Çoşkun-Keskin studied empathy based teaching in social studies classrooms and as a main data collection method for her dissertation study, she video recorded

³ Until now, we did not make use of stimulated recall in the lesson research reported here. For method and possibilities of triangulation see Busse & Borromeo Ferri (2003).

and documented several social studies' lessons. In a more recent master thesis regarding student question asking skills in social studies lessons, Güneş Kılınç also video recorded and documented more than thirty course hour social studies' lessons.

With regard to *comparative* lesson research in the subject matter field of social studies, the study of Schiffauer, Baumann, Kastoryano, & Vertovec (2002) gives a research paradigm. As a milestone in research, this study has been published bilingually, there is an English as well as a German edition, so it becomes really accessible for international comparative scientific community in the field. A team of four social scientists spend a whole term/year in a secondary school to take ethnographic field notes, as videography is regarded sceptically as interfering in the field. The study schools were chosen in metropolitan regions in Berlin, London, Paris, and Rotterdam. Two researches from different countries always stayed at one school together; within the research team a constant international exchange about the field notes was organized. As qualitative research methodology, an inspiring mixed method strategy with participant observation, document analysis of guidelines and textbooks, individual and group interviews with headmasters, teachers as well as with students was used. These observations were summed up to well readable reports and imaginative portraits of the school's citizenship culture. Focus of observation is the performance of so called "Turkish" student/youth in those urban schools. Lesson research in a narrower sense is delivered in the chapter about strategies of argumentation, which differs in the British, Dutch, French and German classroom significantly. This is shown in short scenic documentation and vignettes from student discussion moments in the classroom.⁴

In Turkey, comparative education became apparent as an academic field just around 1960' (Erdoğan, 2003; Genç-Sel, 2004), although there had been numerous attempts to investigate and observe European educational systems by Turkish educators in the past. Many Turkish educators had been sent to European countries since the late Ottoman and early Republic era to observe schools and interact with international educators (Erdoğan, 2003; Genç-Sel, 2004). Although some of the educators stayed in these countries for months, it seems that they mostly collected information about educational and schools' systems – what we call the 'hardware' of education - of these countries. Although they observed several classrooms and took notes and reported their impressions, all the reports do not seem to be in-depth by including what was practiced in the classroom as mostly they were interested in the general structure of educational systems of these countries and wanted to import some parts of

⁴ There are a few more examples in the didactical research tradition, for example the study of Nonnenmacher (2008), observing teaching units about migration in four countries, Italy, France, UK and Germany.

these systems. According to Genç-Sel (2004), these attempts of modeling educational systems of other countries have not been able to enrich the educational system in Turkey as the local and cultural aspects were not taken under consideration.

As stated above, there have only been a few lesson protocol studies done to date and even less studies with a comparative perspective. To overcome this deficit of research, the *Journal of Social Science Education* took an initiative and published a number of themed issues focusing on teaching practice in civic and political education from different parts of the world (see Grammes, 2010; Bruen & Grammes, 2014a, 2014b). This civic social studies lesson that is going to be the focus of this paper was also documented and published in one of these themed issues.

Thus, the first purpose of this article is to provide an example lesson regarding the “software” of political education from Turkey so that educators worldwide can compare one example of civics/political education practice in Turkey and with their countries. In order to do that a social studies lesson about human rights was recorded, fully transcribed, and presented in both Turkish and English versions for the readers (Açıklalın, 2014). The second purpose of this article is to explain all documentation and pre-interpretation process of this lesson so that it can provide an example for qualitative researchers.

Thus, this study might not be a classical comparative education study like the ones cited in the former section. Nevertheless, a fully transcribed lesson, as provided in this study, can reflect not only educational norms and practice but also the civic attitudes, civic culture (Almond & Verba, 1989) of a country and can be a “mirror of political culture” (Schmidt, 2011). Therefore, it is expected that the content of the documented lesson itself would be source of comparisons for educators worldwide. Moreover, we see this lesson research tradition in this paper as an opportunity to describe and discuss the documentation and interpretation process of qualitative research.

How to Conduct Qualitative Lesson Research

There is a three-step research process for qualitative lesson research:

- Documentation and archiving (representation of practice, creating data corpus)
- Understanding of meaning
- Interpretation

Documentation and Archiving: In this three-step process, the first step, the *re-presentation* and documentation of social practices, is completely underestimated or even ignored in educational research. In fact, documentation is not only about “collecting information” as it is

sometimes understood but also about observation which is very crucial for qualitative lesson research. Documentation of a full lesson can be done either by observation and field notes/report, voice, stills, or video recording. If possible, video recording is preferred as it allows researcher(s) to see body languages of the teacher and students and may provide clues on the physical and psychological atmosphere of the classroom.

Video recording of a whole lesson session is more complicated than it seems. First of all, the video cam must see the whole classroom, the students, and the teacher. Using more than one camera is a good idea in order to take visual from different angels. Also, all voices must be recorded. Thus, the camera must have the capacity and be located in a suitable spot to get all voices in the classroom. There is new classroom video technology which provides a single microphone not only to the teacher, but to each (!) individual student, making cooperative phases of group work accessible to detailed documentation and interpretation; or allowing the learning process of a single student during a teaching/curriculum unit to be tracked (see Kuno & Ikura, 2014).

After getting good quality (visual and audio) recoding, the next step is the transcription process. Transcription must be done word by word and always requires careful watching and listening several times for precise wording. Visual aids would also help the researcher(s) in the transcription process to identify the students who commented and talked in the classroom and the attitudes of students and the teacher. By viewing the full recorded video many times, researcher(s) could explain students' or teachers' actions such as nodding, smiling, or raising a hand within the brackets. Thus, transcription process must be very thorough.

Archiving qualitative data through a lesson transcript also requires careful organization and planning. Especially, if you have numerous lesson videos and other documents such as classroom observation notes and interviews archiving could be messy. So, all documents must be dated and have indexical information, page numbers, and so on. Also, researchers must find a system to organize all voice and visual recording, and all documents such as lesson/activity plans, classroom observation or other field notes in files or folders so that when they need to reexamine the specific source they can track them back easily.

Understanding of Meaning: When interpreting qualitative data such as lesson or interview transcripts understanding the exact meaning of the words can sometimes be tricky. Especially, if you need to translate the transcript to another language, providing appropriate meanings of the words becomes much more complicated. Nevertheless, when you read a transcript even in your own language, words may not always provide the exact meaning of the participants. In

this case, we may understand what the participant meant by interpreting his/her body language. Another way to make the reader to understand the meaning of what happened in the classroom is to provide contextual information in the details. This is called rich or “thick” description (Lincoln & Guba, 1985) which allows the reader to enter the research context. In this description, additional information like still photos, notes on the blackboard, handouts (learning materials, textbook sources ...) and gendered seating plan are necessary to provide for readers. If students should remain anonymous or no “right of picture” is given, a good solution can be a sketch. The researcher must describe the participant’s background, school, and classroom context in a very detailed way in order to give the reader as much contextual information as possible, (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Patton, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2013) which may help the reader to understand the meaning in the lesson protocol.

Interpretation: Interpretation of the qualitative data like other processes of qualitative research is a prerequisite rich process. The nature of interpretation remains subjective as long as it is not carefully embedded within an explicit theoretical framework which makes the interpretation process almost always argumentative. No interpretation without making theoretical assumptions is explicit! Nevertheless, researchers / interpreters must be aware and identify their subjectivity in order to increase the trustworthiness of the research (Creswell, 2013; Glesne, 1999; Peshkin, 1988). Peshkin (1988) states that “researchers should systematically identify their subjectivity throughout the course of research” (p. 17).

Basically, in reading exactly the same text, two different people may reach completely opposite conclusions. One reason is every person has a different cultural and educational background and personality. We are going to discuss and exemplify how interpretation could be so different in the following sections when presenting the comments of social studies educators about the lesson protocol coming from different parts of the world. Nevertheless, it must be noted that the power of the comments lie in providing evidence that support it from the protocol and it’s context. Thus, just reaching a conclusion by quoting the protocol is not sufficient. We also need to provide candid evidence for the conclusion and explain the process and idea behind it.

Criterion of Quality: Documentation

There is no “typical” Turkish civics lesson, and this one that we are discussing definitely is not! Although it is not possible to say this single lesson can “represent” all elements of the Turkish society and educational culture – in fact, a single document/case does not represent anything else as itself - it allows various different ideas and perspectives to be

identified from the lesson. Thus, applying a qualitative research method is exploratory, which seems reasonable in this case as our initial purpose is to understand or at least get familiar with the various types and styles of Turkish social studies education practice and civic lesson culture. This single case can be used for exploration and heuristic, creating a hypothesis for further more systematic research.

The following case study of a single civics lesson is *explorative*. This means, no “regular” research has been done so far, but the necessary steps towards it. The task is to gain/develop questions for further and more systematic research on a broader corpus of lessons. This also can be considered as “qualitative heuristic” research which is based on systematic exploration and discovery in psychological and sociological research (Kleining & Witt, 2000).

The documented lesson was recorded in a 7th grade Social Studies [*Sosyal Bilgiler*] classroom. The lesson was videotaped/recorded in March 2013 and two cameras were used for recording. The lesson topic was about human rights which is a core topic in social studies education. The topic has also been part of the school development programs by the Council of Europe and the other organizations’ projects in Turkey (Arat, 2007; Council of Europe [CoE], 2011-2014; The European Wergeland Centre, 2014) – thus it can be regarded as a representation of “official knowledge” (Apple, 2000) and therefore of specific relevance.

This topic was selected because it is a common topic often associated with social studies and civic education curricula worldwide. Therefore, presenting a social studies lesson with a topic of “human rights” might be easier for teachers and scholars worldwide to follow and understand as the content has a prominent position in world curriculum (see Meyer, Bromley, & Ramirez, 2010). Also, this lesson might be more valuable for teachers and scholars worldwide as it provides an opportunity to show how this universal topic is constructed / taught in a Turkish educational context and allows them to compare this lesson bearing in mind their countries’ educational contexts.

Criterion of Research Ethics

Questions concerning research ethics arouse from the very beginning, when you try to get access to the field. The establishing of a stable, trustful relationship between schools, teachers, and a research team requires more than one attempt in most cases, until a mutual agreement for recording is given. A pro-active procedure can be to make the teacher visible as member of the research team, e.g. by including/naming in the authorship. In our case, all commentaries, which we are discussing in the following sections, agree in the admiration of

the teacher, Mr. Engin Yolcu, the true hero of our project. All commentaries praise him for his courage to open the doors of his classroom for an international anonymous audience which might be very critical.

As a fundamental ethics rule we completed all the required research permission processes before recording the lesson. First we submitted a detailed research protocol to the school district to obtain research permission. We also obtained written consent from the parents of the students to complete the permission process. Students' faces are unrevealed during video recording. Although we had all the required permissions, we preferred to locate the cameras at the back of the classroom so that cameras did not view students' faces. Students' identity is also concealed. Pseudonyms are used instead of students' real names, but gender is noted.

Criterion of Quality: Translation

In qualitative research methodology in social and educational science, highly sophisticated systems of notation for the video material have been proposed. Nevertheless, we preferred a simple verbatim protocol first. Lesson study researchers should always keep in mind that this procedure inevitably causes a reduction of the original material anyway!

Regarding translation, it is extremely important to validate the transcript (verbatim protocol) in the original language first by a controlling group, before starting the translation process into the target language, English (Bittner & Günther, 2013). It is not at all professional to make a verbatim protocol from a lesson in Turkish directly into English. In order to keep processes of translation transparent for other researchers and for later secondary analysis, the bi-lingual re-presentation of the material is highly recommended, as we did in the *Journal of Social Science Education* (but it is not the international standard at all!). Translation has to be proofed, counseled, and validated by two native speakers from each of the languages. In our case, the Turkish and English versions of the social studies lesson texts were edited several times by Dr. Jenifer Bruen who has academic degrees in English language teaching and Yasemin Çidem who is a native Turkish speaker and has an undergraduate English teaching degree. Here is an excerpt from the protocol of the lesson.

Turkish	English
Ö: En akıllı canlı... En akıllı canlı. Hem canlı olması gerekiyor hem de akıllı olması gerekiyor. Öyle mi? Peki en akıllı canlı insan. Peki insan diğer varlıklardan veya	T: The smartest living being! So, it must be "a living being" and "smart" at the same time. Is it like that? ... Ok. The smartest living being. So is the human being different

diğer yaratılmışlardan farklı mıdır?	from other species and living beings?
Yavuz: Evet.	Yavuz: Yes.
Ö: Farklıdır. Ne diyoruz bunun için? Hem kuranda da var bu. Ne diyor? Veya diğer dinlerin kutsal kitaplarında da var. Kuran'da ne diyor? Eşrefi... mahlukat. Nedir? Mahluk... Yaratılmışların, mahlukların en şerefli. Bu şeref onlara nereden veriliyor?... Düşünceden. Peki insan... insan hakları nelerdir?	T: Ok. They are different. What do we call this? It is also in the Koran. What does it say? Or it is also in other religions' holy books. What does it say in the Koran? It says the human being is the most honorable creature in the world [eşrefi mahlukat]. Where does this honor come from?... From their [humans'] thinking. Ok, human... what are human rights?

Several issues came up during the translation process especially about the picking up of the most appropriate words that represent the meaning. Here are some examples of these struggles. In Turkey, usually students address their teachers not by their names, but by using the word Hocam [*my teacher*]. This salutation is used 31 times during the lesson. It has been decided, not to translate this form of addressing literally as this would cause another meaning and impression in English.

There were also other words used frequently in the transcripts. One of them was “başka?” [*What else?*]. The teacher used this word 42 times in the lesson in order to elicit various answers from his students. As it can be seen from the verbatim protocol (Açıklım, 2014), the teacher used a question & answer method extensively. Thus, he asked students “başka?” many times. Another extensively used word was “şey” [*something/thing*]. It was used 39 times in this lesson. It is both difficult and easy to translate this word in a sentence. “Şey” can be used as a substitute word for almost any word in Turkish. Thus, in most cases, “şey” translated as “something” or “thing”. But in some cases we had to omit the word from the English translation. More information for the reader about translation or context can always be added within brackets.

To secure quality in translation, the “politics” of translation as invisible/hidden decisions/assumptions must be kept visible. Here, another common trap/mistake in educational research aims at finally “solving” problems of translation. This might be useful in the translation of fiction. In social sciences, it is better to document problems of translation in transparency, giving alternative reading options and the pro and con arguments as well as the final decision about the translation. This can be done by giving the alternative translation in

[brackets], footnotes (as not to disturb the reading flow), or even by providing a glossary for readers.⁵

Outline and Structure of the Lesson

The teacher started the lesson by asking what human rights meant to the students. For most of the lesson the teachers asked the students questions and got answers from them which were shortly evaluated by the teacher again. The key points discussed in the lesson are listed below (Açıklalın, 2014):

- various human rights such as the “right to settle /shelter”, “right to vote and get elected”
- human rights violations and racial discrimination
- violence towards women (March 8 - International Women’s day)
- modern colonization (Some students believe that the U.S.A. exploits other countries such as Afghanistan and Iraq.)
- the right to life and how this right can be violated (Wars, blood revenge, assassination, and murder, etc.)
- the right to receive healthcare, property rights, and the right to travel
- the right to communicate (Tapping phones illegally: Teacher gave the life of Howard Zinn as an example for that. When Howard Zinn wrote his autobiography, he asked the FBI for his personal file which included all of his telephone conversations and other forms of communication, everything related to his life.)
- discrimination between rich and poor (Teacher gave example of police searching random teenagers on the street and he suspected that the police specifically chose these boys mostly because of their poor clothing and appearance.)
- violation of private life (paparazzi shows)

According to the TIMSS reference study mentioned above, lesson/teaching style is regarded as the focus of comparative interpretative lesson research. The teacher, Mr. Yolcu, acted/performed a lesson plan mostly focused on lecturing, and he used his notes many times during the lesson. Tentatively, this can be called “teaching as preaching” and could be explained by *internal* cultural teaching habits. This view of the commentaries would validate

⁵ The European *Wergeland Center* in Oslo launched the CLEAR project (*Concept Learning for Empowerment through Analysis and Reflection* formerly known as the *Intercultural Glossary Project*) to provide an online resource for education professionals. It facilitates discussions around such key concepts, as well as methods for the study of concepts:
www.theewc.org/content/resources/clear.project/
www.clear-project.net/

a prior characteristics of Turkish lesson/teaching style as “targeted/purposeful presentation of the content knowledge without discussion” (Niermann, 1990, pp. 83.) and as a “method to install the new (knowledge)” (pp.110). In fact, this notion of teaching has been challenged by implementing curriculum reforms and introducing student centered pedagogy in Turkish schools while Turkish teachers are still struggling with this transition (Altinyelken, 2011; Nohl & Somel, 2015).

Dialog: Negotiation of the Commentators

As a next step, we established a second layer of interpretational level: three educators with different cultural backgrounds were invited to give feedback/ their first impression on the protocol of this human rights lesson. Each educator provided their comments independently and these comments were published in the following issue of the *Journal of Social Science Education* (see Kesten, Brodsky-Schur, & Gürsoy, 2014). Reading the commentaries, it is fascinating and a kind of productive irritation to see the multiplicity and extensity of comments that can be given for a single social studies lesson. Nevertheless, when we look at the diversity of the reviewers, it helps us to understand the reason behind the variety of the comments and multiple perspectives: One of the reviewers is a Turkish social studies professor (Alper Kesten), the other is an American educator (Joan Brodsky Schur), and the last one is a teacher in Germany with Turkish descent (Kudret Gürsoy). All three reviewers commented on this particular social studies lesson from very different perspectives as all they have diverse cultural and educational background. While each reviewer highlighted very different aspects of the lesson, in some cases they share very similar opinions about the lesson. In some cases, they viewed and interpreted the same facts in the lesson very different from each other. This is the power of the qualitative research perspective, as one single protocol may receive various comments –often times opposing comments- that make it possible for us to see multiple aspects of the lesson. Observation and judgement of the reviewers depends on theoretical framework that they conceived for this lesson and this cannot be seen not clearer than here.

All commentaries agreed that the lesson started about giving general “information” about human rights, taking a deductive approach from general definition to case application and not using an inductive approach from case to the general terms. Some in depth discussion even appears about various human rights violations during that lesson. The case discussion seems to be continued in the second lesson which is documented but not yet commented on. It seems clear that the main goal of the teacher was to have his students grasp the principal

concepts of human rights by using lecturing and questions & answers teaching strategies. This whole goal and the strategies could be criticized when considering the educational context in the United States or Germany. For instance, Schur pointed out that a lesson on the same topic in the United States would be more than defining and listing human rights. She states that “what makes the American context different is that the discussion would be based on helping students to understand the founding documents in U.S. history, the Declaration of Independence from Great Britain...” (p.150). Similarly, Gürsoy pointed out a number of times where the lesson was lacking intensive discussion. Here a couple of excerpts from Gürsoy: “... the teacher does not provide an opportunity to deal more intensively with the issue” (p.155); “the teacher does not discuss the issues presented in detail” (p.155). Nevertheless, Prof. Kesten indicated that Turkish teachers had to deal with an extensive work load and overpopulated classrooms, which could be considered one of the main reasons that teachers in Turkey come to class unprepared. On the other hand, Kesten acknowledged that this particular teacher was well prepared and organized for this particular lesson. Kesten also criticized the teacher for not writing the human rights concepts on the blackboard. He stated that “... the teacher simply enumerating human rights concepts one after another could lead to long-term problems for the students grasping them. As the saying goes ‘verba volant, scripta manent’ i.e. ‘word fly away, writing remain’” (p.148).

Thus, what we can see that all three reviewers agreed that this lesson is a content based lesson, while Schur and Gürsoy specially pointed out the topic should have also covered more primary documents and included in-depth discussion about human rights. However, Kesten was more interested in improving the teacher’s teaching strategy by encouraging him to use the blackboard for the listing of human right concepts. We believe this discrepancy between the reviewers is mostly based on which educational context they take under consideration when writing their commentaries.

Another noteworthy criticism about the lesson comes from Kudret Gürsoy as his impression is that the teacher overwhelmingly controls the lesson and the classroom interaction process. The reasons behind this situation can be found in Schur and Kesten’s reactions. Although neither of them had not known about Gürsoy’s comment, they kind of provided some answers or explanations to this comment. This is an interesting example that shows how subjectivity of observer plays role in qualitative research, since theoretical framework of interpretation is not made explicit. The quote from the Üsküdar American Academy (Üsküdar Amerikan Lisesi) website conveyed by Schur can explain this phenomenon. “Turkish students are conditioned from an early age to respect authority ...

Students are used to, and are more comfortable with, traditional teacher directed learning” (p. 151). Thus, as this quote indicated Turkish students generally are very comfortable with their teachers controlling the lesson. Carl Rogers (1994) called this a “tourist classroom”, instead of a (active participating) “citizen classroom”. However, Schur also pointed out that she is puzzled as to why students in this class do not ask questions while American students ask frequently, even sometimes to an annoying degree. The answer is in the former quote from the Üsküdar American Academy website and Kesten’s commentary. Kesten stated that “in line with their role traditionally cut out by society teachers continue to see themselves as imparting the right knowledge, and the students as storing that information for later use. As a result of this, students’ talking time in the classroom drops to very low levels. Even more significantly some students resign themselves to not talking or participating at all in the long run” (p.147).

Controversy between the Commentators

This brings us to the students’ participation issue which is interpreted very dissimilarly by the reviewers. Prof. Kesten in his review stated that “the analysis of the classroom data suggests that the pupils participate at least as much as the teacher, and express their views in total freedom. Throughout the lesson students had a chance to bring their experiences and opinions into the classroom freely and to link their experiences with lesson and general human rights problems in Turkey” (p.146). On the contrary, Kudret Gürsoy believes that the teacher dominated the whole classroom conversation as he counted the number of words spoken by the teacher and students. The teacher achieves 3,000 words (83.2 %) and the students achieve 607 words (16.8 %). Accordingly, Gürsoy stated that “... I assume that frequently the teacher implicitly and sometimes, by way of his statements, explicitly controls the lesson. In that case the teacher is the one who controls communication and interaction process” (p. 155).

We must consider why two different reviewers had precisely opposing comments on the same protocol/source/document. This could be based on several aspects such as cultural background or educational beliefs. Nevertheless, we must also think about the relativity based on the educational context and the relativity that set the expectations - implicit educational theory (teaching and learning concepts, concept of knowledge, concept of “knowledge transmission” and so on). We may assume that Prof. Kesten, knowledgeable about the context in Turkey, compares this particular lesson and the teacher with the mainstream social studies lessons and fellow Turkish teachers. As a result of this comparison, he evaluates this lesson as

very successful in terms of students' participation. On the other hand, Gürsoy considering the participating classroom environment and students' attitudes in German cities like Hamburg, he sets his expectation levels more critically which influences his comments about the lesson. Finally, despite certain weaknesses, this lesson was generally found to be quite "successful" by the reviewers, avoiding a "rhetoric of dismay", which can often be found in lesson practice reviews.

Conclusion – No Interpretation without Explicit Theory/No Judging before Description

A more ethnographic approach would take the alienation and productive irritation caused via comparative approach into serious account and attempt understanding the logic of social practice, the performative and visible structure of teaching and learning, while avoiding a "rhetoric of dismay" by hastily judging or even bashing teachers and students as being insufficient in some way. Thus, in regards to qualitative research methodology, the three commentaries reveal common traps of interpretation:

- **Nationalization:** The commentators generally characterized or considered this lesson as a "typical" Turkish lesson. So this brings us to the question of "what is characteristic of a 'typical' social studies lesson?" It is hard to answer this question, and everybody may have different opinions about judging whether the features of this particular lesson are "typical". So, this is another question "what is typical for social studies lessons in Turkey and what is not?" As it is impossible to document a typical lesson – as there is none! -, researchers should instead concentrate on documenting the varieties of teaching styles. Thus, as qualitative researchers we should avoid reaching a firm conclusion or trying to find a "correct" place for a lesson in a scale of typical lessons or such. Rather, we must document and present all evidence thoroughly (interviews, observation etc.) in order to encourage discussions and interpretations about the documents among the educational community.

- **Culturalization:** There might be a tendency to depict Turkish lessons as "typical" Muslim education culture, e.g. the teachers' remark about "what the Koran says" which refers to the authority of a Holy Book. Perhaps the proposal to name the teaching style as "teaching as preaching" is a kind of culturalization

- **Exoticization:** This approach regards a lesson document as "strange" and "alien", but interesting and fascinating as such. As a result, only differences are stressed against similarities in comparison.

On the level of lesson style, a different code/coding of activities of listening and speaking, of attentiveness and performance can be observed according to the mode of so

called “democratic” speaking. Different perceptions and comments can be explained with different expectations and research interests, which are applied to the individual case (study). Whilst Kesten, against the background and experience with standard lesson culture in Turkey, judges this lesson as progressive. However, the expectations of Gürsoy and Schur, coming from backgrounds of German or American classroom culture experiences, are different and more oriented towards student participation. The latter leads them to a deficit of perspective (a modest trap) in their interpretation.

As the authors of this article we may be asked in one of the International Symposium on Social Studies Education [Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu - USBES], which is the prominent social studies education conference in Turkey, by a foreign researcher for a video of a “typical” Turkish social studies lesson. Or, supposedly, during a European Council International Project on Democratic Learning a colleague from The Netherlands or Italy might kindly ask one of us how a lesson in Turkey is conducted. In these cases, it would be nice and a professional courtesy if we could give him/her examples of verbatim protocol or even video from three different lessons, regions, topics, or teaching styles. Thus, it would be nice to be able to refer these colleagues to institutions such as The Scientific and Technological Research Council of Turkey [TUBITAK] or any similar agency assuming these agencies have archives containing various documented lesson examples. In that sense, we would like to promote a qualitative research paradigm in lesson documentation research.

References

- Açıkalin, M. (2014). A social studies education lesson from Turkey: Human rights. *Journal of Social Science Education, 13*(1), 82-107. doi: 10.2390/jsse-v13-i1-1315
- Ayas, C. (2015). The Role of media in geography courses from the perspectives of pre-service social studies teachers. *Journal of Social Studies Education Research, 6*(1), 172-189. doi: <http://dx.doi.org/10.17499/jsse.62774>
- Almond, G., & Verba, S. (1989). *The Civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualizations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy, 26*(2), 137-160, doi: 10.1080/02680939.2010.504886
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Arat, Z.F. K. (2007). *Human rights in Turkey*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Bittner, M., & Günther, M. (2013). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen -Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung [Processes of understanding in intercultural research teams- Translation as a challenge to qualitative research]. In R.Bettmann & M. Roslon (Eds.), *Going the distance* (pp.185-201). Wiesbaden: Springer.
- Bruen, J., & Grammes, T. (2014a). Insights into citizenship classrooms: The Art of documentation & description [Special Issue]. *Journal of Social Science Education*, 13(1). doi: 10.2390/jsse-v13-i1-1339
- Bruen, J., & Grammes, T. (2014b). The Social sciences in higher education [Special Issue]. *Journal of Social Science Education*, 13(2). doi: 10.2390/jsse-v13-i2-1383
- Busse, A. & Borromeo Ferri, R. (2003). Methodological reflections on a three-step-design combining observation, stimulated recall and interview. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 257-264.
- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* [Use of education techniques which is based on empathy skills in social studies]. Yayınlanmamış doktora tezi [Unpublished doctoral dissertation], Marmara University, Istanbul
- Council of Europe [CoE] (2011-2014). *Democratic citizenship and human rights education in Turkey*. Retrieved from http://www.edchreturkey-eu.coe.int/description_EN.asp
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd. ed.). Los Angeles: Sage.
- Çulha-Özbaş, B., & Güray, B. (2014). Can social studies and language lessons be integrated via global education? English language teacher candidates' perceptions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1132-1136. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.357
- Dewey, J. (1915). *School and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA]. (2012). *Eurydice: Better knowledge for better policies*. Retrieved from <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilim çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan [Comparative education: An important field in Turkish educational science studies]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* [Turkish Educational Science Journal], 1(3), Retrieved from <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/143>
- EUDMIGROM (2008). *Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe*. Retrieved from www.edumigrom.eu
- Gagel, W., Grammes, T., & Unger, A. (Eds.) (1992). *Politikdidaktik praktisch. Ein Videobuch* [Didactics of civics a practical approach. A video book.] Schwalbach: Wochenschau.
- Genç-Sel, V. (2004, Temmuz). *Dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim: Kavram, kapsam ve eğilimler* [Comparative education in Turkey and the World: Concept, scope and tendencies]. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı [Paper presented XIII. National

Educational Science Convention], İnönü Üniversitesi, Türkiye de sunulmuştur. Retrieved from <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/344.pdf>

Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction (2nd ed.)*. New York: Longman.

Grammes, T. (2010). Qualitative research – Voices from civic education classrooms [Special Issue]. *Journal of Social Science Education*, 9(3). doi: 10.2390/jsse-v9-i3-1138

Günel, E., & Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171. doi: <http://dx.doi.org/10.17499/jsser.88468>

Hahn, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), 5-23.

Hudson, B., & Meyer, M. (2011). *Beyond fragmentation. Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen /Farmington Hills: Barbara Budrich.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2009). *International civic and citizenship study [ICCS]*. Retrieved from http://www.iea.nl/iccs_2009.html

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2016). *International civic and citizenship study [ICCS]*. Retrieved from www.iea.nl/iccs_2016.html

Kerr, D. (2008). Research on citizenship education in Europe: A survey. In V. B. Georgi (Ed.), *The Making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship Education* (pp.167-178). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kesten, A., Brodsky-Schur, J., & Gürsoy, K. (2014). Teaching human rights in Turkey: Commentaries on a single lesson from multiple perspectives. *Journal of Social Science Education*, 13(2), 147-156. doi: 10.2390/jsse-v13-i2-1381

Kılınc, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma becerileri: Bir durum çalışması [Questioning skills of social studies teachers during teaching: A case study]*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi [Unpublished master thesis], Sakarya University, Sakarya.

Kleining, G. & Witt, (2000). The qualitative heuristic approach: a methodology for discovery in psychology and the social sciences: Rediscovering the method of introspection as an example. *Forum Qualitative Sozialforschung [Forum: Qualitative Social Research]*, 1(1), Article 13, Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001136>

Kuno, H., & Ikura, G. (2014). Investigating society “close-up”: A Case-study of an individual student, Yumiko, and the construction of a footbridge on route 419. *Journal on Social Studies Education*, 13(2), 87-103. doi: 10.2390/jsse-v14-i2-1368

Leung, F., Graf, K. D., & Lopez-Real, F. (Eds.). (2006). *Mathematics education in different cultural traditions. A comparative study of East Asia and the West*. New York: Springer.

- Levinson, B. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. In B. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the anthropology of education* (pp.279-298). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human rights in social science textbooks: Cross-national analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, 83(2), 111-134. doi: 10.1177/0038040710367936
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2015 / 16 [National education statistics: Formal education 2015 /16]*. Ankara: Yazar [Author]. Retrieved from http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232
- National Foundation for Educational Research [NFER]. (2010). *Citizenship educational longitudinal study in UK [CELS]*. Retrieved from www.nfer.ac.uk/research/projects/cels/
- Niermann, J. (1990). *Methoden des Lehrens und Lernens in Türkischen Schulen [Methods of teaching and learning in schools in Turkey]*. Köln: Önel-Verlag.
- Nohl, A. M., & Somel, R. N. (2015). *Education and social dynamics: A Multilevel analysis of curriculum change in Turkey*. New York: Routledge.
- Nonnenmacher, F. (2008). *Unterricht und Lernkulturen. Eine internationale vergleichende Feldstudie zum Themenbereich Migration. [Teaching and learning cultures. An international comparative field study on the lessons' topic migration]*. Schwalbach: Wochenschau.
- Öcal, A., & Yakar, H. (2015). 1968-2005 Sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel farkındalık eğitimi [Global awareness education in 1968-2005 social studies curriculums]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, [Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education]*15(1), 307-327. Retrieved from <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1786/2777>
- Patton, M. Q. (2003). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd. ed). Thousand Oaks: Sage.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity – one's own. *Educational Researcher*, 17(2), 17-22.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching civics. A Manual for secondary education teachers*. London: Barbara Budrich.
- Rogers, C. (1994). *Freedom to Learn in the 80s* (3rd edition). Columbus: Charles Merrill.

Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R., & Vertovec, S. (Eds.). (2002). *Civil enculturation, nation-state, school and ethnic difference in four European countries*. Oxford/New York: Berghahn.

Schmidt, C. (2011). *Politische Bildung als Spiegel politischer Kultur? Ein deutsch-französischer Vergleich [Political education as a mirror of political culture? A German-French comparison]*. Marburg: Verlag.

The European Wergeland Centre (2014). *Generation democracy*. Retrieved from <http://www.theewc.org/news/view/generation.democracy/>

The Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]. (1999). *The TIMSS video study*. Retrieved from www.timssvideo.com/timss-video-study

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Nitel Veri Toplama ve Yorumlama: Türkiye’ den bir Sosyal Bilgiler Dersi
Qualitative Data Collection and Interpretation: A Turkish Social Studies Lesson

Tilman Grammes & Mehmet Açıkalin

Özet: Ders ve sınıf ortamının öğretme ve öğrenme dinamikleri ortak sosyal bilginin oluşturulduğu ve yeniden yapılandırıldığı adeta “mikro topluluklar” olarak kabul edilmekle beraber “politik kültürün bir aynası” olarak ta değerlendirilebilir. Dolayısıyla, sınıf içini ayrıntılı gözlemleyerek öğretim ve öğrenme ile ilgili karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı ile yapılan araştırmalar önem kazanmaya başlamıştır. Ancak bu araştırma geleneğinin sosyal bilgiler ve vatandaşlık derslerinde çok yaygın olduğu söylenmez. Böyle bir araştırma geleneği doğal olarak nitel araştırma yöntemine dayanmaktadır. Benzer şekilde nitel araştırma geleneğine olan ilgi son yıllarda artmaya başlamıştır. Bu nedenlere, bu makalenin amacı Türkiye de insan hakları konulu bir sosyal bilgiler dersinin kayıt ve belgelenme sürecini ayrıntılı bir şekilde nitel araştırma yaklaşımı ile anlatmaktır. Böylece bu çalışmayla nitel araştırmacılara yararlı olabilecek nitel ders kayıt ve belgeleme sürecinin açıklayan bir örnek sunmakla birlikte uluslararası eğitim camiasına da Türkiye’ de kaydedilmiş bir sosyal bilgiler dersini kendi ülkelerinde ki sosyal bilgiler dersleriyle karşılaştırabilme ve değerlendirebilme olanağı sağlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Nitel Veri Toplama ve Yorumlama, İnsan Hakları

Giriş

Ders içi öğretim ve öğrenme ile ilgili karşılaştırmalı eğitim yaklaşımına dayanan araştırmalar bazı ülkelerde yapılmaktadır. Ancak bu araştırma geleneğinde sosyal bilgiler ve özellikle vatandaşlık eğitimi konusunda ne durumdayız? Matematik, Türkçe veya İngilizce gibi PISA projelerinde değerlendirilen dersler ile karşılaştırıldığında sosyal bilgiler “basit” veya “önemsiz” bir ders olarak değerlendirilebilir. Bu durumu değerlendirmek için biraz hayal gücümüzü kullanalım: Örneğin Türkiye gibi bir ülkede sosyal bilgiler derslerinin sayısını düşünelim... Bu ders Türkiye’ de dört ila yedinci sınıflar arasında haftada üç saat okutulmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre Türkiye’ de dördüncü sınıf ile yedinci sınıf arasında yaklaşık beş buçuk milyon öğrenci 200 000 derslikte öğrenim görmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education], 2016). Bu da Türkiye de haftada 600 000 yılda 21.6 milyon sosyal bilgiler dersi yapıldığı anlamına gelir! Sosyal bilgiler derslerinde vatandaşlık ile ilgili konular programın % 10 bile olsa, bu durum Türkiye de bir yılda 2 100 000 vatandaşlık konularıyla ilgili derslerin yapıldığı anlamına gelir. Türkiye’ de sosyal bilgiler eğitimi alanı, vatandaşlık, küresel eğitim ve medya okuryazarlığı gibi konularla genişlediğinden bu ders sayısına ulaşmak kolaylıkla mümkündür (bkz Ayas, 2015; Çulha-Özbaş & Güray, 2014; Günel & Pehlivan, 2015; Öcal & Yakar, 2015). Bu derslerin öğretmen yetersizliği, hastalık ve izin gibi çeşitli nedenlerle yarısının yapılamaması durumlarında bile bu sayı bir milyon fazladır ve bu çok yüksek bir rakamdır.

John Dewey (1915)' e göre sınıf ortamı öğretme ve öğrenme dinamikleri *ortak* sosyal bilginin oluşturulduğu ve yeniden yapılandırıldığı adeta “mikro topluluklar” olarak kabul edilmelidir. “Politik kültürün bir aynası” (Schmidt, 2011) olarak bir ders bile makro boyutları mikro seviyeler indirgeyerek görmemizi sağlayabilir. Dolayısıyla, bu çalışmada değerlendireceğimiz, Türkiye de kaydedilmiş olan bir sosyal bilgiler dersi (Açıkalın, 2014) bile bize yalnızca bu ülkedeki eğitim normları, kuralları ve uygulamaları hakkında değil, ülkedeki vatandaşlık kültürü ve yaklaşımları (Almond & Verba, 1989) ile toplumu ve sosyal hayat hakkında da fikirler verebilir.

Ders Kayıt / Nitel Ders Belgeleme Araştırmaları Geleneği

Ancak bu sınıflarda/dersliklerde sistematik ve ayrıntılı olarak neler olduğunu biliyor muyuz? Günümüzde ve dünyada demokratik vatandaşlık eğitimi konularında karşılaştırmalı eğitim araştırmaları adeta “bir ilgi patlaması” altındadır (Levinson, 2011; Hahn, 2010). Ancak bu konuda yapılan çoğu araştırma daha çok o ülkenin vatandaşlık ve politik eğitiminin “teknik donanımı” olarak adlandırabileceğimiz sadece eğitim sistemleri ve politikaları üzerine yoğunlaşmakta ve o ülkenin koşullarına ve normlarına göre öğrenme “girdileri” ve buna paralel olarak öğrenme “çıktılarını” değerlendirmektedir. Dünyada vatandaşlık ve politik eğitim üzerine yapılan ve aşağıda sözü edilen uluslararası birçok araştırmada bu sınırlılığı görüyoruz:

- Uluslararası Akademik Başarı Değerlendirme Derneği (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2009) tarafından yapılan Uluslararası Vatandaşlık araştırması (International Civic and Citizenship Study [ICCS]). IEA, 2016 yılında yeni bir araştırma yapmayı planlıyor;
- Eğitim, Görsel ve İşitsel Kültür Kurumu tarafından yürütülen (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA], 2012), Eurydice ağı [EURYDICE] projesi;
- Ulusal Eğitim Araştırmaları Fonu tarafından (National Foundation for Educational Research [NFER], 2010) desteklenen Uzun Erimli İngiliz Vatandaşlık Eğitimi Araştırması (Citizenship Educational Longitudinal Study in United Kingdom [CELS] (Kerr, 2008);
- Genişleyen Avrupa’da gençler arasında etnik bakış açıları farklılıkları (EUDMIGROM, 2008) projesi: Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Fransa, Almanya, Macaristan, Romanya, Slovakya, İsveç ve İngiltere’nin örgün ve yaygın vatandaşlık eğitimi ile ilgili ayrıntılı bilgiler veren ve aslında Roma’da yaşayan farklı etnik

kökenden gelen ikinci kuşak gençlerin vatandaşlık bilinçlerinin karşılaştırmalı bir araştırması.

Yalnızca planlanan program (girdileri) üzere yoğunlaşan çalışmalara karşın öğrenci performansı ve yeterlilikleri ile öğrenme “çıktıları” üzerine yoğunlaşan çok sayıda araştırma örneği mevcuttur. Bunun aksine vatandaşlık eğitiminin “teknik donanımı” ile değil daha çok “yazılımı” ile yani bu derslerin içeriği ile öğretme ve öğrenme sürecinin *içyüzü* üzerine durulan ve bunları belgeleyen ve yorumlayan çalışmalar yok denecek kadar azdır.

Ancak matematik ve yabancı dil eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda sosyal bilgiler eğitimine kıyasla durumun çok farklı olduğunu görüyoruz. Matematik ve fen eğitiminde eğilimler (The Trends in International Mathematics and Science Study) [TIMSS], 1999) adlı uluslararası araştırma bu tür video çalışmaları için bir dönüm noktası olmuştur. TIMSS video araştırması yedi ayrı ülkede ki 8. sınıf matematik ve fen eğitimi hakkında karşılaştırmalı bilgiler ortaya koymuştur. Bu araştırma binden fazla (!) sayıda ders video ile kayıt altına alınmış ve bu dersteki öğretim uygulamaları analiz edilmiştir (Leung, Graf, & Lopez-Real, 2006).

Çeşitli disiplinler üzerine yapılan bu tür ders kayıt ve belgeleme araştırmaları az sayıda ülkede gelenek olmaya başlamıştır (Hudson & Meyer, 2011). Almanya’da bu ülkelerden bir tanesidir. Tarihinde totaliter Nazi rejimi tecrübesi olduğu için Almanya’ da özellikle vatandaşlık eğitimi [politische Bildung] üzerine bu tür araştırmalar yapmaya ilgi çok fazladır (Reinhardt, 2015). 1980’ li yıllardan başlayarak vatandaşlık eğitimi ile ilgili kayıt edilmiş tek tek dersler “video kitapları” olarak yayınlanmaya başlamıştır. Gagel, Grammes ve Unger (1992) yayınladıkları video kitabında kayıt ettikleri dersi aşağıdaki şekilde okuyucuya sunmuşlardır:

- Öğretmenin ders planı (Ders konusu: Almanya da Mülteciler Sorunu)
- Dersin tamamının transkripsiyonu/dökümü
- Öğretmen ve öğrenci grupları ile uyarılmış hatırlama¹
- Alan eğitimi uzmanlarınca ilgili ders için verilmiş ve çoklu bakış açıları içeren dönütler
- Ders kaynaklarının öğretmen yetiştirme programlarında kullanım örnekleri, özellikle “iletişim kültürü” adlı etkinliğin kullanımı
- Kitaba ek olarak ders video kaydının tamamı VHS kaseti olarak sunulmuştur.

¹ Burada değerlendireceğimiz derste uyarılmış hatırlama yöntemi kullanılmamıştır. Bu yöntemle ilgili olarak ayrıntılı bilgi için Busse & Borromeo Ferri (2003)’ e bakınız.

Türkiye de bu makalede değerlendireceğimiz olan dersle (Açıklan, 2014) birlikte çok az sayıda (bkz. Çoşkun-Keskin, 2007; Kılınç, 2014) bu türde ders kaydı ve dökümünün yapıldığı çalışma belirledik. Sevgi Çoşkun-Keskin'in sosyal bilgiler derslerinde empatiye dayalı öğretimi araştıran doktora tezinde çok sayıda sosyal bilgiler dersini video ile kayıt ettiğini görüyoruz. Son yıllarda Güneş Kılınç sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin soru sorma becerileri üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde 30' dan fazla dersi video ile kayıt altına alıp belgelemiştir.

Schiffauer, Baumann, Kastoryano ve Vertovec (2002) tarafından sosyal bilgiler alan eğitimi ile ilgili *karşılaştırmalı ders* araştırması yaklaşımı ile yapılmış olan bu çalışma, alanda yeni bir araştırma paradigması geliştirmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalar için bir dönüm noktası olarak kabul edilen bu çalışmada kayıt edilen dersler İngilizce ve Almanca olarak yayınlanmış ve böylece karşılaştırmalı eğitim ile ilgilenen uluslararası eğitim camiasına sunulmuştur. Bu araştırmada dört kişiden oluşan sosyal bilimler uzmanlarından oluşan bir ekip bir yıl boyunca lise ve üniversite seviyesinde video çekimlerinin araştırma alanını olumsuz etkileyebileceği düşüncesinden dolayı yalnızca ethnoğrafik bir araştırma yaklaşımı ile ayrıntılı alan ve gözlem notları almışlardır. Araştırma Berlin, Londra, Paris ve Rotterdam şehirlerinin merkezi bölgelerindeki okullarda gerçekleşmiştir. Bu araştırma sürecinde her zaman için her okulda iki ayrı ülkeden gelen araştırmacı aynı anda gözlem yaparak notlar alıyor ve aldıkları notları sürekli karşılaştırarak değerlendiriyorlardı. Bu araştırmada nitel ve karma araştırma yöntemlerinin gereği olarak katılımcı gözlem; ders kitabı veya ilgili belgelerin incelenmesi için doküman analizi; öğrenci, öğretmen ve okul müdürü ile bireysel ve grup görüşmeleri gibi yöntemler kullanılmıştır. Bütün bu araştırmalardan elde edilen bilgiler okul genel durumu betimleme ve okuldaki vatandaşlık kültürü bağlamında rapor haline getirilerek okuyucuya sunulmuştur. Bu araştırmada özellikle "Türk" kökenli gençlerin/öğrencilerin bu şehir okullarındaki performansı ve akademik başarısı üzerine odaklanılmıştır. Bu tür bir ders araştırmaları yöntemi İngiliz, Hollanda, Fransız ve Almaya' da ki derslerin özellikle tartışma konuları ve yöntemleri açısından ne kadar çok ve nasıl farklılaştığını da göstermiştir. Bunu bu derslerde geçen sınıf içi tartışmaları içeren kısa alıntılar da bile görmek mümkündür.²

Türkiye de özellikle Avrupa eğitim sistemini incelemek ve gözlemlemek için çok sayıda eğitimci yurtdışına gönderildiyse de karşılaştırmalı eğitim bir araştırma alanı olarak ancak 1960 lı yıllarda gelişmeye başlamıştır (Erdoğan, 2003; Genç-Sel, 2004). Osmanlı'nın

² Sınıf içi öğretimi inceleyen bir kaç araştırma daha vardır. Örneğin Nonnenmacher (2008) araştırmasında İtalya, Fransa, İngiltere ve Almanya' da göç konusu ile ilgili dersleri gözlemlediği bir çalışma yapmıştır.

son dönemleri ile Cumhuriyetin kuruluş yıllarında okullarda incelemelerde bulunmak ve uluslararası eğitimcilerle iletişim kurabilmek için Avrupa ülkelerine çok sayıda Türk eğitimci gönderilmiştir (Erdoğan, 2003; Genç-Sel, 2004). Bu gönderilen eğitimcilerin bazıları aylarca o ülkelerde kalmış olsalar bile, bunların daha çok o ülkenin eğitim ve okul sistemi – bizim “teknik donamım” olarak adlandırdığımız- ile ilgili bilgiler topladıkları görülmüştür. Yurtdışına gönderilen Türk eğitimcileri daha çok gittikleri ülkenin genel eğitim sistemi ve yapısıyla ilgilendikleri ve bu sistemleri Türkiye’ye uygulama amacını güttükleri için, çok sayıda sınıf gözlemi yaparak çeşitli raporlar yazdıkları halde, bu raporlarda sınıf içi uygulamalar ile ilgili derinlemesine ve ayrıntılı gözlemlere fazla yer verilmemiştir. Genç-Sel (2004)’ e göre, diğer ülkelerin eğitim sistemlerini model almaya yönelik sayısız denemeler, Türkiye’nin yerel kültürel öğeleri ve kendine özgü özellikleri yeterince dikkate alınmadığı için ülkenin eğitim sistemini zenginleştirme konusunda pek başarılı olamamıştır.

Yukarıda da belirtildiği gibi özellikle karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı ile yapılmış bu tür ders kayıt ve belgeleme araştırmaları pek fazla değildir. Bu konudaki araştırma eksikliğini gidermek için *Journal of Social Science Education [Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi]* adlı dergi bir öncülük yaparak dünyanın çeşitli ülkelerindeki özellikle vatandaşlık ve politik eğitim derslerini içeren özel sayılar yayınlamaya başlamıştır (bkz. Grammes, 2010; Bruen & Grammes, 2014a, 2014b). Bu makalede değerlendireceğimiz sosyal bilgiler dersi de bu özel sayılardan birinde yayınlanmıştır.

Bu makalede ki birinci amacımız Türkiye de ki bir sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi konusundaki ayrıntılı bir ders örneğini –metafor olarak bilgisayar “yazılımına” benzettiğimiz- uluslararası eğitimcilere tanıtmak ve onlara bu ders örneğini kendi ülkelerindeki vatandaşlık eğitimi ile karşılaştırabilme olanağı sunmaktır. Bunu yapabilmek için insan hakları konulu bir sosyal bilgiler dersi tamamen kayıt edilerek transkripsiyonu (dökümü) yapılmış ve Türkçe ve İngilizce olarak okuyucuya sunulmuştur (Açıklalın, 2014). Bu makalenin ikinci amacı ise nitel araştırmacılar için bu dersin kayıt, belgeleme ve yorumlama öncesi süreçlerini ayrıntılı bir şekilde anlatan bir örnek sunmaktır.

Bu çalışma, yukarıda sözü edilen araştırmalar gibi klasik bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olmayabilir. Ancak bu çalışmada da sunulduğu gibi tamamen dökümü yapılmış bir ders yalnızca bu ülkedeki eğitim normları, kuralları ve uygulamaları hakkında değil, ülkedeki vatandaşlık kültürü ve yaklaşımları (Almond & Verba, 1989) hakkında da fikirler vererek adeta o ülkede ki “politik kültürün bir aynası” olarak düşünülebilir (Schmidt, 2011). Bu çalışmada değerlendirdiğimiz dersin içeriğinin dünyada ki eğitimciler için bir karşılaştırma unsuru olabileceğini düşünülmelidir. Ayrıca bu çalışmada, bu dersin değerlendirme sürecini

nitel araştırma geleneğinin belgeleme ve yorumlama süreçlerini tanıtmaya ve tartışmak için bir fırsat olarak görüyoruz.

Nitel Ders Belgeleme Araştırması Nasıl Yapılır?

Nitel ders belgeleme araştırmasının üç aşaması vardır:

- Belgeleme ve arşivleme (uygulamayı sunma, veri dosyası/arşivi oluşturma)
- Anlam çıkarma
- Yorumlama

Belgeleme ve arşivleme: Bu üç aşamalı araştırma sürecindeki ilk aşama olan ders uygulamalarının belgelenmesi ve olduğu gibi sunulması genellikle önemsenmeyen veya üzerinde durulmayan bir durumdur. Aslında, belgeleme sanıldığı gibi yalnızca “bilgi toplama” değil nitel ders araştırmalarının en önemli öğelerindendir. Bir dersin tamamının belgelenmesi gözlem yaparak alan notları alma, ses kaydı, fotoğraf çekimi veya video kaydı almak suretiyle yapılabilir. Öğretmen ve öğrencilerin beden dilini inceleme ve dersliğin fiziksel ve psikolojik ortamını anlamaya yönelik çeşitli ipuçları vereceği için eğer mümkünse video kaydı almak tercih edilmelidir.

Bir dersin tamamını kaydetmek görüldüğünden daha zor bir iştir. Öncelikle kullanılan video kamerası bütün sınıfı, öğretmeni ve öğrencileri görmelidir. Birden fazla kamera kullanarak farklı açılardan çekim yapmak iyi bir fikir olabilir. Görüntünün yanında seslerinde sağlıklı bir şekilde kayıt altına alınması gereklidir. Kameranın ortamdaki bütün sesleri alacak uygun bir konumda ve kapasitede olması gereklidir. Günümüzde yeni geliştirilen bir teknoloji sadece öğretmene değil her bir öğrenciye özel birer mikrofon bağlanarak (!), öğrencilerin bireysel ve grup çalışmalarında yaptıkları konuşmaları ve öğrenme sürecini ayrıntılı bir şekilde belgeleme olanağı sunmaktadır (bkz. Kuno & Ikura, 2014).

Görsel ve işitsel olarak kayıtlar tamamlandıktan sonra yapılacak ilk iş transkripsiyon sürecini başlatmaktır. Transkripsiyon kayıtları tekrar tekrar izleyerek veya dinleyerek bir sözcük bile atlamadan özenli bir şekilde yapılmalıdır. Görsel kayıtların izlenmesi araştırmacıya derste söz alan öğrencileri kim olduğunu belirleme ve öğrenci ile öğretmenlerin dersteki genel tutumlarını anlamak için yardımcı olacaktır. Bunun yanında video kayıtlarının defalarca izlenmesi araştırmacıya öğretmen ve öğrencilerin kafa sallama, gülme, el kaldırma (söz almak için) gibi hareketleri tespit etme ve bunları transkripsiyon metninde köşeli parantez içinde göstermesine olanak sağlayabilir. Böylece ders transkripsiyonu ayrıntılı ve özenli bir şekilde yapılmış olur.

Ders transkriptleri gibi nitel verileri arşivlemek dikkatli bir organizasyon ve planlama gerektirir. Özellikle video ve görüşme kayıtları, ders gözlem formları/notları gibi çok sayıda ve çeşitli veri kaynaklarınız varsa bunları organize etmek karışık ve zor olabilir. Bunun için bütün belgeler ve kayıtların tarihleri, tanıtıcı bilgileri, sayfa numaralı gibi bilgiler belirtilmelidir. Ayrıca araştırmacı görsel ve işitsel kayıtlar ile ders planları, ders gözlem formları ve diğer alan notlarını kendine göre bir adlandırma sistemi oluşturarak dosyalamalı ve istenildiğinde kolay ulaşılabilir hale getirmelidir.

Anlam Çıkarma: Ders veya görüşme transkripti gibi nitel verileri yorumlarken, sözcüklerin gerçek anlamlarını ortaya çıkarmak bazen zor olabilir. Özellikle, bu transkriptleri başka bir dile çevirmeniz gerekiyorsa sözcüklerin gerçek anlamının karşılığını bulmak daha da zorlaşabilir. Ancak bazı durumlarda transkriptleri kendi dilinizde okuduğunuzda bile sözcükler her zaman katılımcının ne demek istediğini açıklayamayabilir. Bu durumlarda, katılımcının ne demek istediğini onun beden dilini yorumlayarak anlayabiliriz. Transkripsiyonun okunarak sınıf içinde ne olduğunun daha iyi anlaşılabilmesi için ortamı ayrıntılı bir şekilde anlatmak iyi bir yoldur. Okuyucunun adeta araştırma ortamının içine girmesine sağlayan bu yöntem “ayrıntılı betimleme” denir (Lincoln & Guba, 1985). Bu betimlemede sınıfta ders tahtasında yazılı bilgiler, öğretmenin verdiği çalışma yaprakları ve öğrencilerin oturma planı gibi bilgiler sınıf içi fotoğraflar çekilerek verilebilir. Eğer öğrencilerin fotoğrafların çekimine izin verilmiyorsa, sınıf ortamının bir sanatçı tarafından resmedilmesi sağlanabilir. Araştırmacı ayrıca katılımcıların kendileri, sınıf ve okul ortamları hakkında ayrıntılı betimlemeler yaparak okuyucuya bu bilgileri sağlayabilir ve bu onların ders sürecini daha iyi anlamaları ve yorumlamalarına yardımcı olabilir (Lincoln & Guba, 1985; Merriam, 1998; Patton, 2003; Yıldırım & Şimşek, 2013).

Yorumlama: Nitel verilerin yorumlanması nitel araştırmanın her aşaması gibi zengin bir süreçtir. Yorumlama özenli bir şekilde teorik bir yapının içine yerleştirilmediği müddetçe hemen her zaman öznel ve tartışmalıdır. Teorik varsayımlar net bir şekilde açıklanmadan yorumlama yapılmaz! Ancak nitel araştırmacı/yorumcu araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmak için kendi öznelliğinin farkında ve bilincinde olmalıdır (Creswell, 2013; Glesne, 1999; Peshkin, 1988). Peshkin (1988) “araştırmacının nitel araştırma süresince sistematik olarak süreçte karşılaşılan durum ve olaylara ile ilgili kendi öznelliğini tanımlaması gerektiğini” (s. 17) belirtmektedir.

Basit bir şekilde söylemek gerekirse, aynı metni okuyan iki kişinin tamamen karşıt sonuçlara ulaşması olasıdır. Bunun nedeni her bireyin kendine özgü bir kişiliği, kültürel ve eğitim altyapısının olması olarak gösterilebilir. Yorumlamanın ne kadar farklılaşabileceğini,

dünyanın farklı yerlerinden gelen eğitimcilerin bu sosyal bilgiler dersi ile ilgili yorumlarını değerlendireceğimiz makalenin ileriki bölümlerinde tartışacağız. Ancak yapılan yorumların gücünün de ders sürecinde geçen olayların ve durumların dersin transkripsiyonu ve ortamından yararlanarak sağlam ve güçlü kanıtlar gösterilerek sunulmasına dayandığını belirtmek gereklidir. Yalnızca ders sürecinde geçen olayların veya durumların alıntılanarak bir sonuca ulaşmak yeterli değildir. Bir sonuç çıkarmak için derste geçen sağlam kanıtları açık ve net bir şekilde ortaya koyarak bu kanıtların oluşum sürecini ve bunların arkasındaki fikri ayrıntılı bir şekilde açıklamamız gereklidir.

Nitelikli Belgeleme

Tipik bir sosyal bilgiler veya vatandaşlık bilgiler dersi olamayacağı gibi bu makalede sözünü edeceğimiz ders kesinlikle Türkiye de yapılan tipik bir sosyal bilgiler dersi değildir! Bu makalede konu ettiğimiz dersin tek başına Türkiye toplumu ve kültürünü “temsil ettiğini” söylemenin mümkün olmadığını belirtmekle birlikte

- aslında bu ders kendisi dışında başka bir şeyi temsil etmez- bu dersten birçok farklı görüş, düşünce ve bakış açısı elde edeceğimiz kesindir. Genel olarak nitel araştırma inceleme amaçlıdır ve bu örnekte de olduğu gibi bu sosyal bilgiler dersini kaydederken asıl amacımız Türkiye deki sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi ve uygulamalarını tanımak ve anlamaktır. Bu tek örnek ders kendi başına incelenerek ve yorumlamalar yapılabilir ve ileriki sistematik araştırmalar için bu dersten hipotezler geliştirilebilir.

Bu makalede değerlendireceğimiz sosyal bilgiler bilgisi dersi tamamen *inceleme/keşif* amaçlıdır. Bu durum şu ana kadar yapılan “olağan” bir araştırma sürecinin tamamı değil ancak bu süreç için gerekli olan basamaklar olarak kabul edilebilir. Burada amaç bir dersten yola çıkarak daha sistematik ve geniş ders araştırmaları için sorular geliştirmektir. Bu yöntem sosyal bilimlerde sistematik inceleme ve keşfetmeye dayalı “nitel heuristik” araştırma olarak kabul edilebilir (Kleining & Witt, 2000).

Sözü edilen ders 7. Sınıf sosyal bilgiler dersi olup Mart 2013 yılında iki kamera kullanılarak kayıt edilmiştir. Dersin konusu sosyal bilgilerden temel konularından biri olan “insan hakları” konusudur. Bu konu Avrupa Konseyi’nin okul geliştirme programının Türkiye’deki birçok kurumun yürüttüğü projelerin bir parçasıdır (Arat, 2007; Council of Europe [CoE], 2011-2014; The European Wergeland Centre, 2014). Böylece insan hakları konusu Michael Apple’ (2000) in deyimi ile “resmi bilgi” olarak kabul edilebilir.

Özellikle insan hakları konusunun ders kaydı yapmak için seçilmesinin nedeni, bu konunun genel olarak dünyada sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi programlarının bir

parçası olmasıdır. Böylece “insan hakları” gibi dünya sosyal bilgiler/vatandaşlık bilgisi programlarında yer alan bir konu ile ilgili bir dersi uluslararası eğitim camiasına sunarak bu dersi onların daha kolay ve rahat anlaması ve değerlendirmesi mümkün olabilir (bkz. Meyer, Bromley, & Ramirez, 2010). Ayrıca bu ders, öğretmenler ve akademisyenler açısından böyle evrensel bir konunun Türkiye’de sınıf içinde nasıl öğretildiğini göstermesi ve bunu kendi ülkeleriyle karşılaştırmalarına olanak tanınması açısından değerli olabilir.

Araştırma Etik Kuralları

Araştırma etiği ilgili konular araştırma alanına girmeye çalıştığınız andan itibaren karşınıza çıkmaya başlar. Araştırma yapmayı planladığınız okullar ve öğretmenler ile iyi ve karşılıklı güvene dayanan ilişkiler kurmak ve izin almak çoğunlukla biraz zaman alır ve birkaç deneme yapmayı gerektirebilir. Bu zorlukları aşmanın bir yolu da ilgili öğretmen veya öğretmenleri araştırma sürecine hatta bazı durumlarda yazar/araştırmacı ekibine katmak olabilir. Bizim örneğimizde öğretmen Engin Yolcu’nun adı zikredildiği için ileriki bölümlerde sözünü edeceğimiz yorumcuların tamamı öğretmeni takdir ediyor hatta onu adeta projenin kahramanı olarak görüyor. Bütün yorumcular öğretmeni sınıfını zaman zaman çok eleştirel olabilen uluslararası eğitim camiasına açtığından dolayı takdir ediyor.

Temel etik kuralların gereği olarak o dönemde gerekli olan bütün araştırma izin onayları alınmıştır. İlk olarak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne araştırma izni için araştırma sürecini anlatan ayrıntılı metin sunulmuştur. İlgili müdürlükten onay alındıktan sonra izin sürecini tamamlamak için öğrenci velilerinden de yazılı izinler alınmıştır. Video kaydı sırasında öğrencilerin yüzleri gizlenmiştir. Bütün gerekli izinler verilmiş olmasında karşın video kameraları derslik içinde arka taraflara yerleştirilerek öğrencilerin yüzlerinin görülmemesine özen gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kimlikleri gizlenmiş gerçek adları yerine takma adlar kullanılmıştır. Ancak öğrencilerin cinsiyetleri oturma düzeni tablosunda belirtilmiştir.

Nitelikli Çeviri Kriterleri

Sosyal bilimler ve eğitim alanında nitel araştırmalarda video kayıtlarının belgelenmesi ve transkripsiyonu için ileri yöntemler mevcuttur. Ancak biz öncelikle basit bir yöntem olan birebir transkripsiyon (döküm) yöntemini benimsedik. Bu tür ders belgeleme araştırmaları yapan nitel araştırmacılar unutmamalıdır ki bu süreç kaydın/materyalin orijinalliğini/gerçekliğini bir şekilde azaltıyor!

İngilizce veya başka bir dile çeviri sürecine başlamadan önce ilk olarak yapılması gereken şey, ders transkripsiyonunun tekrar tekrar başka kişiler tarafından orijinal dilinde kontrol edilerek doğruluğundan emin olunmasıdır (Bittner & Günther, 2013). Bizim örneğimizde olduğu gibi Türkiye de kaydedilmiş bir dersin transkripsiyonunu orijinal dili olan Türkçe de değil de direkt olarak çevrilecek dil olan İngilizce olarak yapmak profesyonel olmayan bir yaklaşımdır. Çeviri süresinin şeffaflığını sağlamak ve diğer araştırmacıların kendi analizlerini yapmalarına olanak sağlamak için ders transkripsiyonunu -uluslararası bir standart olmasa da- *Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde [Journal of Social Science Education]* yaptığımız gibi çift dilli olarak verilmesi önerilir. Çeviri metni de muhakkak en az iki ayrı dil uzmanı ve mümkünse anadil olarak bu dilleri konuşan kişiler tarafından tashih edilmeli ve doğrulanmalıdır. Sözü edilen ders kaydında da ders transkripsiyonunun, Türkçe ve İngilizce versiyonları İngilizce Eğitimi alanında doktora derecesine sahip Dr. Jenifer Bruen ve anadili Türkçe olan Almanya’ da İngilizce öğretmenliği lisans mezunu Yasemin Çidem tarafından defalarca tashih edilmiştir. Aşağıda dersin küçük bir bölümünü çeviri örneği olarak sunuyoruz.

Türkçe	İngilizce
Ö: En akıllı canlı... En akıllı canlı. Hem canlı olması gerekiyor hem de akıllı olması gerekiyor. Öyle mi? Peki en akıllı canlı insan. Peki insan diğer varlıklardan veya diğer yaratılmışlardan farklı mıdır?	T: The smartest living being! So, it must be “a living being” and “smart” at the same time. Is it like that? ... Ok. The smartest living being. So is the human being different from other species and living beings?
Yavuz: Evet.	Yavuz: Yes.
Ö: Farklıdır. Ne diyoruz bunun için? Hem kuranda da var bu. Ne diyor? Veya diğer dinlerin kutsal kitaplarında da var. Kuran’da ne diyor? Eşrefi... mahlukat. Nedir? Mahluk... Yaratılmışların, mahlukların en şerefli. Bu şeref onlara nereden veriliyor?... Düşünceden. Peki insan... insan hakları nelerdir?	T: Ok. They are different. What do we call this? It is also in the Koran. What does it say? Or it is also in other religions’ holy books. What does it say in the Koran? It says the human being is the most honorable creature in the world [eşrefi mahlukat]. Where does this honor come from?... From their [humans’] thinking. Ok, human... what are human rights?

Çeviri sırasında özellikle sözcüklerin en uygun karşılığını bulmak gibi birçok sorun ortaya çıktı. Aşağıda bunlarla ilgili örnekler vereceğiz. Türkiye’ de öğrenciler öğretmenlerin ad ve/veya soyadları ile hitap etmek yerine “hocam” sözcüğünü kullanırlar. Bu sözcük derste 31 kere kullanılmış. Ancak bu sözcüğü “my teacher” olarak İngilizceye çevirdiğimizde doğru bir anlam ifade etmediği için bu sözcüğü çevirmekten kaçındık.

Bunun dışında derste çok kullanılan başka sözcüklerde vardı. Bunlardan bir tanesi “başka?” sözcüğü “what else?” olarak çevrildi. Öğretmen bu derste soru cevap yöntemini uyguladığı için bu sözcüğü 42 kez kullanmış oldu. Sıklıkla kullanılan diğer bir kelime “şey” 39 kez derste geçti. Bu sözcüğün çevirisi hem kolay hem zor oldu denebilir. Türkçede “şey” sözcüğü her sözcüğün yerine kullanıldığı için “something” veya “thing” olarak çevrildi. Ancak bu sözcüğü bazı durumlarda çeviri metninden tamamen çıkartmak gerekti. Gerektiği durumlarda köşeli parantezler kullanılarak okuyucuya ek bilgiler verildi.

Çevirinin niteliğini arttırmak için süreçte yaşanan zorlukları şeffaf olarak ortaya koymak daha doğru bir yol olacaktır. Eğitim araştırmalarında yapılan en büyük hatalardan biride çeviri sürecinde yaşanan problemleri “çözmeye” çalışmaktır. Öykü ve ya romanlarda bunu yapmak mümkün olabilir. Ancak sosyal bilimlerde yapılan bu tür çevirilerde karşılaşılan problemleri açıkça ortaya koymak ve olası çeviri seçenekleri değerlendirerek verilen son kararı okuyucuya belirtmek daha iyi bir yaklaşım olacaktır. Bu yaklaşımı köşeli parantez kullanarak alternatif çeviri sözcüğünü vermek; metnin akışını engellemek için dipnotlar kullanarak veya metnin sonunda okuyuculara bir tür terimler sözlüğü sunarak uygulamak mümkündür.³

Dersin Ana Başlıkları ve Yapısı

Öğretmen derse öğrencilere insan haklarının ne olduğunu sorarak başladı. Dersin büyük bölümünde öğretmen öğrencilere sorular sordu ve aldığı yanıtları değerlendirerek dersi işledi. Derste konuşulan ana noktalar aşağıda listelenmiştir (Açıklalın, 2014):

- “barınma”, “seçme ve seçilme” gibi çeşitli insan hakları konuları
- insan hakları ihlalleri ve ırksal ayrımcılık
- kadına şiddet (8 Mart- kadınlar günü)
- modern sömürgecilik (Bazı öğrenciler A.B.D.’ nin Afganistan ve Irak gibi bazı ülkeleri sömürdüğüne inanıyor.)

³ Oslo’ daki Avrupa Wergeland Center (The European Wergeland Center) eğitimciler için bir tür terimler sözlüğü içeren bir proje (Intercultural Glossary Project) geliştirmiştir. Bu proje, eğitimcilerin araştırma yöntemleri, eğitim ile ilgili temel kavramları ve terimleri tartışarak değerlendirmesine olanak sağlamıştır:

www.theewc.org/content/resources/clear.project/
www.clear-project.net/

- yaşama hakkı ve bunun ihlalleri (savaşlar, kan davaları, suikast ve cinayet vb.)
- sağlık hizmetlerine erişim, mülk edinme hakları, ve seyahat özgürlüğü
- iletişim hakkı (Yasal olmayan telefon dinlemeleri: Öğretmen A.B.D. li yazar Howard Zinn' in kendi hayat hikayesini yazarken FBI a başvurarak kendi kişisel dosyasını ve izinsiz dinlemelerini ortaya çıkarmasını örnek olarak veriyor.)
- zengin ve yoksul ayrımı (Öğretmen polisin kişileri durdurup arama konusunda kıyafet ve dış görünümünü göre karar verdiği ve yoksul görünümlü kişilerin durdurulup aranmasının daha yüksek olasılıklı olduğunu yaşadığı bir örnek üzerinden anlatıyor.)
- özel hayatın gizliliğinin ihlal edilmesi (paparazzi programları)

Yukarıda sözü edilen TIMSS araştırmasında da belirtildiği gibi ders öğretim yöntemleri/stillerinin incelenmesi karşılaştırmalı/yorumlamalı eğitim araştırmalarının temelini oluşturur. Öğretmen önceden hazırladığı ders notlarını kullanarak ve genellikle anlatım yöntemini ile dersi işledi. Buna ülkeye “özgü” öğretim kültürü/alışkanlığının gereği olarak “telkin yoluyla” öğretim denebilir. Bu dersi değerlendiren bütün yorumlar Türkiye de ki eğitimin ve derslerin genel karakteristiğinin Niermann (1990)' nın da belirttiği gibi “içeriği tartışmadan, amaçlı bir sunum ve anlatım ile adeta bilgiyi yükleme” (ss. 83, 110) olarak tanımlama konusunda birleşmektedir. Türkiye de yerleşik olan bu öğretim yöntemi son yıllarda yapılan kapsamlı program yenileme ve öğrenci merkezli öğretime geçiş çalışmalarıyla aşılmaya çalışılsa da öğretmenlerin halen bu geçiş sürecinde zorlandıkları görüyoruz (Altinyelken, 2011; Nohl & Somel, 2015).

Yorumcuların Diyalogu

Bir sonraki aşamada ikinci bir yorumlama süreci olarak farklı ülkelerden üç ayrı eğitimci insan hakları ile ilgili bu dersin transkripsiyonunu değerlendirmeleri ve yorumlamaları için davet edildi. Her bir eğitimci değerlendirmesini birbirinden bağımsız bir şekilde tamamladı ve bu yorumları *Journal of Social Science Education* (bkz. Kesten, Brodsky-Schur, & Gürsoy, 2014) dergisinin sonraki sayısında yayınlandı. Yapılan yorumları okudukça, yalnızca bir ders için ne kadar çok ve çeşitli yorumların yapılabildiğini görmek hem ilginç hem de biraz şaşırtıcı oluyor. Ancak yorumcuların geçmişlerine baktığımızda bu kadar farklı yorumun neden yapıldığını çok net bir şekilde anlayabiliyoruz: Yorumculardan biri bir Türk akademisyen (Alper Kesten), diğeri bir Amerikalı eğitimci (Joan Brodsky Schur), ve sonuncusu da Türk asıllı bir Alman öğretmen (Kudret Gürsoy). Bu üç yorumcudaki farklı kültürler ve eğitim altyapısına sahip oldukları için bu dersi çok farklı bakış açılarıyla değerlendirdiler. Her bir yorumcu dersin çok farklı noktaları üzerine dursa da, bazı

durumlarda ders konusunda benzer değerlendirmelerde yaptılar. Bazı durumlarda ise derste bazı nesnel bilgileri birbirinden çok farklı bir bakış açısıyla değerlendirdiler. Tek bir ders transkripsiyonuna bile çoğunlukla birbirinin karşıtı olarak çok farklı yorumlar yapılması bize dersi farklı açılardan görme olanağı tanımakla birlikte, nitel araştırma yaklaşımının gücünü gösteriyor. Yorumcuların bu ders hakkındaki gözlemleri ve değerlendirmeleri onların bu ders hakkında geliştirdikleri teorik altyapı ile yakından ilişkilidir ve burada bu ilişkiyi çok net görebiliyoruz.

Bütün yorumcular, ders süresince örnek olaylar üzerinde çeşitli tartışmalar yapılsa da dersin tümevarım değil daha çok tümdengelim –genelden özele – yaklaşımına uygun olarak tasarlanmış ve insan hakları ile ilgili “genel bilgiler” içerdiğini belirtiyor. Bunun yanında insan hakları ihlalleri ile ilgili yoğun sınıf içi tartışmalarda gözlemleniyor. Örnek olaylar üzerine sınıf içi tartışmaların kayıt edilen ama dökümü yapılmayan ikinci derste de devam ettiği görünüyor. Öğretmenin anlatım ve soru cevap yöntemlerini kullanarak öğrencilerin insan hakları ile ilgili temel kavramları anlamalarını hedeflediği açıkça görülüyor. Amerika Birleşik Devletleri veya Almanya eğitim sistemi ve uygulamaları açısından bakıldığında öğretmenin uyguladığı yöntemler ve öğretim hedefi eleştirilebilir. Örneğin, Schur aynı konulu veya buna benzer bir dersin Amerika Birleşik Devletleri’nde bir sınıfta işlendiğinde insan haklarını tanımlamak veya listelemekten daha fazlasını içereceğini belirtiyor. Schur’a göre bu ders Amerika Birleşik Devletleri’nde olsaydı öğretmen öğrencilere İngiltere’ye karşı bağımsızlık ilan edilen belge olan Amerikan özgürlük bildirgesi metnini tartışma yöntemiyle anlatmaya ve kavratmaya çalışırdı (s.150). Benzer şekilde Kudret Gürsoy’ da bu dersin sınıf içinde derinlemesine tartışmalar geliştirmek konusunda yetersiz kaldığını belirtiyor. Birkaç yerde, Gürsoy öğretmenin sınıf içinde bir konunun ayrıntılı ve derinlemesine tartışılmasına yeterince olanak vermediğini belirtiyor (s.155). Alper Kesten ise Türk öğretmenlerin genellikle derse hazırlıksız gelme alışkanlığına karşın bu öğretmenin derse çok hazır geldiğini belirtmekle birlikte onun sınıf tahtasını yeterince kullanmadığını belirtiyor. Kesten “söz uçar yazı kalır” deyiminden yola çıkarak insan hakları ile ilgili kavramlarının sınıf tahtasına yazılmasının öğrencilerin bu kavramları anlamalarına yardımcı olabileceğini belirtmektedir (s.148).

Sonuç olarak, üç yorumcuda bu dersin bilgi/içerik temelli bir ders olduğu konusunda birleşmekle beraber, Schur and Gürsoy özellikle bu derste birinci elden kaynakların kullanılması ve ayrıntılı tartışmaların yapılması gerektiğini belirtiyor. Kesten ise öğretmenin kendi seçtiği öğretim yöntemini geliştirmesine yönelik olarak onun tahtayı daha çok kullanmasını öneriyor. Yorumcuların bu türden çok farklı değerlendirmeler yapmaları ve

öneriler getirmeleri onların kendi buldukları ve yetiştikleri öğretim ortamlarını dikkate alarak bu değerlendirmeleri yaptıkları düşündürmektedir.

Öğretmenin dersi ve öğrenciler arasındaki etkileşimi fazlasıyla kontrol altında tutma eğilimi olduğuna dair bir diğer önemli eleştiri yine Kudret Gürsoy'dan geliyor. Bu eleştiriye yanıt belki de Schur and Kesten' nin yorumlarında bulunabilir. Her ne kadar onlar bu yorumları yaparken Gürsoy' un ne dediğini bilmiyor olsalar da, sanki ona bir yanıt veya bir açıklama getiriyorlar. Yazarlar arasında yaşanan bu durum aslında özneliğin nitel araştırmada önemini açıklıyor. Schur bu durumu Üsküdar Amerikan Lisesi (Üsküdar American Academy) web sitesinde yaptığı alıntı ile açıklıyor. “Türk öğrenciler küçük yaştan beri otoriteye saygıya şartlanarak yetiştiriyorlar... Öğrenciler geleneksel öğretmen merkezli öğrenmeye yöntemine hem alışkınlar hem de bundan memnunlar” (s. 151). Bu alıntıda belirtildiği üzere Türk öğrencilerin öğretmenin dersi kontrol altında tutmasından hoşnut oldukları söylenebilir. Carl Rogers (1994) bunu aktif katılımın olduğu “vatandaş sınıfı” yerine “turist sınıfı” olarak adlandırmaktadır. Öte yandan Schur, Amerikalı öğrencilerin bazen rahatsız edecek boyutlarda soru sormasına karşın Türk öğrencilerin neden pek soru sormadığını anlayamadığını belirtiyor. Bu duruma yanıtı Üsküdar Amerikan Lisesi web sitesinden yapılan alıntı ile Kesten' in yorumlarında bulmak mümkün. Kesten yorumlarında şunları belirtiyor: “Türk öğretmenler toplumun onlara verdiği rol gereği kendilerini doğru bilgileri öğrencilere -bu doğru bilgileri almaları ve ileride kullanmak için saklamaları için- sunan veya veren kişiler olarak görmekteler. Bunun sonucu olarak ta öğrencilerin ders içinde konuşma süreleri çok ciddi şekilde aşağıya düşüyor. Hatta uzun vadede bazı öğrenciler derste hiçbir şekilde konuşmamayı veya derse katılmamayı da tercih edebiliyor” (s.147).

Yorumcular Arasında Tartışmalar / Anlaşmazlıklar

Bu durum bizi yorumcular arasında çok farklı değerlendirmeler yapılan öğrencilerin derse katılım konusuna getiriyor. Kesten değerlendirmesinde: “ders verisinin/dökümünün analizine göre öğrencilerin derse katılımının en az öğretmen kadar olduğu ve öğrencilerin görüşlerini özgürce ifade edebildiği söylenebilir. Ders boyunca öğrenciler kendi tecrübeleri/yaşantılarını ve görüşlerini özgürce dile getirerek bunları Türkiye’deki insan hakları sorunları ile ilişkilendirebildiler” (s.146) şeklinde bir ifadede bulundu. Bunun tam tersine, Kudret Gürsoy ise bu ders süresince öğretmen ve öğrencilerin kullandıkları sözcükleri sayarak öğretmenin ders tartışmalarında ağırlığının daha fazla olduğunu belirtiyor. Bu sayıma göre ders süresince öğretmen 3,000 sözcük (% 83.2) ve öğrenciler yalnızca 607 sözcük (16.8 %) kullanıyor. Buna paralel olarak Gürsoy “... Benim değerlendirmeme göre öğretmen

çoğunlukla üstü örtülü olarak bazen de açıkça yaptığı konuşmalar ve söylemleri ile dersi kontrol altında tutuyor. Bu durumda öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşim sürecini kontrol eden kişi öğretmen oluyor” (s. 155) şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Aynı ders dökümünün incelemesi sonucu iki farklı yorumcunun tamamen birbirinin karşıtı olan değerlendirmeler yapmasının nedenlerini düşünmek gereklidir. Bunu kişilerin kültürel altyapısı veya eğitim inançları gibi birçok nedene bağlamak mümkündür. Bunun yanında, bu durumu yorumcuların eğitim ortamının göreceliğine dayanarak - öğrenme ve öğretme süreci, “kavram ve bilgi aktarımı” gibi- bazı beklentiler oluşturmasına bağlayabiliriz. Kesten’ in, Türkiye’ deki eğitim ortamını çok iyi tanimasından hareketle, özellikle bu dersi Türkiye’ de başka bir öğretmen tarafından işlenen ana akım bir sosyal bilgiler dersi ile karşılaştırdığını düşünebiliriz. Bu karşılaştırmanın sonucunda, bu dersi diğer derslere göre öğrenci katılımı açısından çok başarılı bulmuş olabilir. Öte yandan, Gürsoy’un ise değerlendirmesini yaparken Hamburg gibi Almanya şehir okullarında ki öğrenme ortamı, öğrencilerin tutumları ve sınıf içi derse katılımlarını dikkate alarak daha yüksek beklentiler içinde olduğu ve bu derse biraz daha eleştirel yaklaştığı söylenebilir. Sonuç olarak, bazı eksikliklerine karşın bu ders yorumcular tarafından epey başarılı bir ders olarak bulunmuştur.

Sonuç

Bir Teori Olmadan Yorumlama Yapılmaz / Tanımlama Yapmadan Karar Verilmez

Bu tür bir araştırmada etnoğrafik bir yaklaşımın kullanılması, o ülkedeki sosyal ortamı ile öğretim yapısı ve düzeyini anlamaya çalışırken karşılaştırmalı araştırma yaklaşımında ortaya çıkabilecek öğretmen ve öğrencileri ağır bir şekilde eleştirmenin önüne geçebilir. Ancak bu üç farklı ders yorumu nitel araştırma yönteminin doğası gereği yorumlama sürecinde karşılaşılabilecek bazı tehlike ve tuzakları da hatırlatıyor. Bunları şu şekilde açıklayabiliriz:

- **Milliyetleştirme:** Yorumcular bu dersi genel olarak “tipik” bir Türk sosyal bilgiler dersi olarak kabul ettiler. Bu bize şu soruya götürür: “ ‘tipik’ bir sosyal bilgiler dersinin temel özellikleri nelerdir?” Bu soruyu yanıtlamak zor olmalı çünkü bu dersin özelliklerinin “tipik” olup olmadığına dair çok farklı görüşler olabilir. Bu bizi ikinci bir soruya götürür: “Türkiye’ de tipik bir sosyal bilgiler dersi nedir/nasıldır veya ne/nasıl değildir?” Tipik bir dersi belgelemek mümkün olmayacağına göre, bunu yapmak yerine araştırmacılar farklı öğretim yöntemleri ve stillerinin kullanıldığı dersleri belgelemeye yoğunlaşmalıdırlar. Nitel araştırmacı bir dersin “tipik ders skalasında” tam olarak bulunduğu “doğru yeri” tespit etmeğe çalışmaktan kaçınmalıdır. Bunu yapmak yerine nitel araştırmacı görüşmeler ve gözlemlere

dayalı bütün kanıtları, eğitim camiası tarafından yorumlanması ve tartışılması için ortaya koymalıdır.

- **Kültürlerle özdeşleştirme:** Öğretmen ders içerisinde kullandığı bir cümlede Kuran' atıf yaptığı için bu dersi Müslüman ve İslam eğitimine uygun "tipik" bir ders olarak değerlendirme eğilimi olabilir. Yukarıda da belirtildiği gibi bazı kişiler tarafından bu dersin öğretim yöntemi dini eğitim yaklaşımına uygun olarak adeta "telkin/vaaz" yöntemi olarak değerlendirilebilir. Bu da yorumcunun bu dersi yalnızca İslam kültürü açısından değerlendirme tuzağına düşürmüş olur.

- **Egzotikleştirme:** Bu yaklaşımla bu ders dokümanı "farklı/acayip" ve "yabancı" ancak ilginç veya hayret verici olarak ta değerlendirilebilir. Böyle bir değerlendirme yaklaşımını önceleyen bir araştırmacı/yorumcu karşılaştırma yaparken benzerliklerden daha çok farklılıkların üzerine durulması tuzağına düşebilir.

Bu dersin öğretim tarzı, öğrencilerin dersi dinleme, konuşma, ders aktivitelerine katılım ve performansları açısından değerlendirildiğinde bu dersin "demokratik" konuşma ve katılıma olanak verdiği izlenimi doğabilir. Her bir yorumcunun ders dökümü ile ilgili yaptığı farklı yorumlar ve bakış açıları onların farklı beklentileri ve araştırma ilgi alanları ile açıklanabilir. Kesten, Türkiye de ki genel bir dersin standartları ile ilgili tecrübelerine dayanarak, bu dersi ilerici ve yenilikçi bir ders olarak değerlendirirken, Gürsoy ve Schur ise Amerika Birleşik Devletleri ve Almanya' da ki sınıf kültürünü daha iyi bilmeleri ve derslerde öğrenci katılımına daha önem verdikleri için bu dersle ilgili farklı beklentiler içine girebiliyorlar ki bu durum onları yukarıda kısaca söz ettiğimiz tuzaklara iterek yorumlarının eksik/ zayıf olmasına neden olabiliyor.

Bu makalenin yazarları olarak sosyal bilgiler eğitimi ile ilgili başlıca sempozyum olan Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumunda [USBES] (Symposium on Social Studies Education) yabancı bir araştırmacı Türkiye de ki "tipik" bir sosyal bilgiler dersi videosu isterse veya Avrupa Konseyinin Uluslararası Demokratik Öğrenme Projesi (European Council International Project on Democratic Learning) toplantısında mesela Hollanda veya İtalya' dan bir meslektaşımız Türkiye de bir sosyal bilgiler dersinin nasıl işlendiğini bize sorarsa, ona Türkiye'nin farklı bölgelerinden, farklı konular ve öğretim yöntemleri içeren üç veya beş tane ders dökümü veya videosu sunabilmek akademik dayanışma ve yardımlaşmanın gereğidir. Bu meslektaşlarımıza TUBITAK veya benzeri bir kuruluşun oluşturduğu ve farklı konular içeren dersleri içeren bir arşivi önermek çok iyi olurdu. Ancak bu tür arşivlerin ülkemizde olmadığı ve ileride yaygınlaşması gerektiğini de belirtmek gerekir. Bu nedenle, biz bu tür ders belgeleme araştırmalarını nitel araştırma metodolojisi içinde geliştirmek istiyoruz.

Kaynaklar

- Açıklalın, M. (2014). A social studies education lesson from Turkey: Human rights. *Journal of Social Science Education*, 13(1), 82-107. doi: 10.2390/jsse-v13-i1-1315
- Ayas, C. (2015). The Role of media in geography courses from the perspectives of pre-service social studies teachers. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 172-189. doi: <http://dx.doi.org/10.17499/jsser.62774>
- Almond, G., & Verba, S. (1989). *The Civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Newbury Park, CA: Sage.
- Altinyelken, H. K. (2011). Student-centred pedagogy in Turkey: Conceptualizations, interpretations and practices. *Journal of Education Policy*, 26(2), 137-160, doi: 10.1080/02680939.2010.504886
- Apple, M. W. (2000). *Official knowledge: Democratic knowledge in a conservative age* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Arat, Z.F. K. (2007). *Human rights in Turkey*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bittner, M., & Günther, M. (2013). Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen -Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung [Processes of understanding in intercultural research teams- Translation as a challenge to qualitative research]. In R.Bettmann & M. Roslon (Eds.), *Going the distance* (pp.185-201). Wiesbaden: Springer.
- Bruen, J., & Grammes, T. (2014a). Insights into citizenship classrooms: The Art of documentation & description [Special Issue]. *Journal of Social Science Education*, 13(1). doi: 10.2390/jsse-v13-i1-1339
- Bruen, J., & Grammes, T. (2014b). The Social sciences in higher education [Special Issue]. *Journal of Social Science Education*, 13(2). doi: 10.2390/jsse-v13-i2-1383
- Busse, A. & Borromeo Ferri, R. (2003). Methodological reflections on a three-step-design combining observation, stimulated recall and interview. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 257-264.
- Coşkun-Keskin, S. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* [Use of education techniques which is based on empathy skills in social studies]. Yayınlanmamış doktora tezi [Unpublished doctoral dissertation], Marmara University, Istanbul
- Council of Europe [CoE] (2011-2014). *Democratic citizenship and human rights education in Turkey*. http://www.edchreturkey-eu.coe.int/description_EN.asp adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd. ed.). Los Angeles: Sage.

Çulha-Özbaş, B., & Güray, B. (2014). Can social studies and language lessons be integrated via global education? English language teacher candidates' perceptions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1132-1136. [doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.357](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.357)

Dewey, J. (1915). *School and society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Education, Audiovisual and Culture Executive Agency [EACEA]. (2012). *Eurydice: Better knowledge for better policies*. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden edinilmiştir.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilim çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan [Comparative education: An important field in Turkish educational science studies]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [Turkish Educational Science Journal]*, 1(3), <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/143> adresinden edinilmiştir.

EUDMIGROM (2008). *Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe*. www.edumigrom.eu adresinden edinilmiştir.

Gagel, W., Grammes, T., & Unger, A. (Eds.) (1992). *Politikdidaktik praktisch. Ein Videobuch [Didactics of civics a practical approach. A video book.]* Schwabach: Wochenschau.

Genç-Sel, V. (2004, Temmuz). *Dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim: Kavram, kapsam ve eğilimler [Comparative education in Turkey and the World: Concept, scope and tendencies]*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı [Paper presented XIII. National Educational Science Convention], İnönü Üniversitesi, Türkiye de sunulmuştur. <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/344.pdf> adresinden edinilmiştir.

Glesne, C. (1999). *Becoming qualitative researchers: An introduction (2nd ed.)*. New York: Longman.

Grammes, T. (2010). Qualitative research – Voices from civic education classrooms [Special Issue]. *Journal of Social Science Education*, 9(3). doi: 10.2390/jsse-v9-i3-1138

Günel, E., & Pehlivan, A. (2015). Examining the citizenship and democracy education textbook and curriculum in terms of global education. *Journal of Social Studies Education Research*, 6(1), 123-171. doi: <http://dx.doi.org/10.17499/jsse.88468>

Hahn, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching and Learning*, 6(1), 5-23.

Hudson, B., & Meyer, M. (2011). *Beyond fragmentation. Didactics, learning and teaching in Europe*. Opladen /Farmington Hills: Barbara Budrich.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2009). *International civic and citizenship study [ICCS]*. http://www.iea.nl/iccs_2009.html adresinden edinilmiştir.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2016). *International civic and citizenship study [ICCS]*. www.iea.nl/iccs_2016.html adresinden edinilmiştir.

- Kerr, D. (2008). Research on citizenship education in Europe: A survey. In V. B. Georgi (Ed.), *The Making of citizens in Europe: New perspectives on citizenship Education* (pp.167-178). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kesten, A., Brodsky-Schur, J., & Gürsoy, K. (2014). Teaching human rights in Turkey: Commentaries on a single lesson from multiple perspectives. *Journal of Social Science Education, 13*(2), 147-156. doi: 10.2390/jsse-v13-i2-1381
- Kılınc, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma becerileri: Bir durum çalışması [Questioning skills of social studies teachers during teaching: A case study]*. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi [Unpublished master thesis], Sakarya University, Sakarya.
- Kleining, G. & Witt, (2000). The qualitative heuristic approach: a methodology for discovery in psychology and the social sciences: Rediscovering the method of introspection as an example. *Forum Qualitative Sozialforschung [Forum: Qualitative Social Research], 1*(1), Article 13, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001136> adresinden edinilmiştir.
- Kuno, H., & Ikura, G. (2014). Investigating society “close-up”: A Case-study of an individual student, Yumiko, and the construction of a footbridge on route 419. *Journal on Social Studies Education, 13*(2), 87-103. doi: 10.2390/jsse-v14-i2-1368
- Leung, F., Graf, K. D., & Lopez-Real, F. (Eds.). (2006). *Mathematics education in different cultural traditions. A comparative study of East Asia and the West*. New York: Springer.
- Levinson, B. (2011). Toward an anthropology of (democratic) citizenship education. In B. Levinson & M. Pollock (Eds.), *A Companion to the anthropology of education* (pp.279-298). Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education: Revised and expanded from case study research in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human rights in social science textbooks: Cross-national analyses, 1970–2008. *Sociology of Education, 83*(2), 111-134. doi: 10.1177/0038040710367936
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2015 / 16 [National education statistics: Formal education 2015 /16]*. Ankara: Yazar [Author]. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden edinilmiştir.
- National Foundation for Educational Research [NFER]. (2010). *Citizenship educational longitudinal study in UK [CELS]*. www.nfer.ac.uk/research/projects/cels/ adresinden edinilmiştir.
- Niermann, J. (1990). *Methoden des Lehrens und Lernens in Türkischen Schulen [Methods of teaching and learning in schools in Turkey]*. Köln: Önel-Verlag.

- Nohl, A. M., & Somel, R. N. (2015). *Education and social dynamics: A Multilevel analysis of curriculum change in Turkey*. New York: Routledge.
- Nonnenmacher, F. (2008). *Unterricht und Lernkulturen. Eine international vergleichende Feldstudie zum Themenbereich Migration. [Teaching and learning cultures. An international comparative field study on the lessons' topic migration]*. Schwalbach: Wochenschau.
- Öcal, A., & Yakar, H. (2015). 1968-2005 Sosyal bilgiler ders kitaplarında küresel farkındalık eğitimi [Global awareness education in 1968-2005 social studies curriculums]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, [Abant Izzet Baysal University Journal of Faculty of Education]*15(1), 307-327. <http://www.efdergi.ibu.edu.tr/index.php/efdergi/article/view/1786/2777> adresinden edinilmiştir.
- Patton, M. Q. (2003). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd. ed). Thousand Oaks: Sage.
- Peshkin, A. (1988). In search of subjectivity – one's own. *Educational Researcher*, 17(2), 17-22.
- Reinhardt, S. (2015). *Teaching civics. A Manual for secondary education teachers*. London: Barbara Budrich.
- Rogers, C. (1994). *Freedom to Learn in the 80s* (3rd edition). Columbus: Charles Merrill.
- Schiffauer, W., Baumann, G., Kastoryano, R., & Vertovec, S. (Eds.).(2002). *Civil enculturation, nation-state, school and ethnic difference in four European countries*. Oxford/New York: Berghahn.
- Schmidt, C. (2011). *Politische Bildung als Spiegel politischer Kultur? Ein deutsch-französischer Vergleich [Political education as a mirror of political culture? A German-French comparison]*. Marburg: Verlag.
- The European Wergeland Centre (2014). *Generation democracy*. <http://www.theewc.org/news/view/generation.democracy/> adresinden edinilmiştir.
- The Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS]. (1999). *The TIMSS video study*. www.timssvideo.com/timss-video-study adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı) [Qualitative research methods in social sciences]. Ankara: Seçkin Yayıncılık.