



**SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ AÇIK FİKİRLİLİK
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ**

Arda Eren

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MAYIS, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Arda

Soyadı : Eren

Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Açık Fikirlilik Bağlamında İncelenmesi

İngilizce Adı: Scrutinizing Social Studies Textbooks In The Context Of Open-Mindedness

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazarın Adı Soyadı: Arda Eren

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Arda Eren tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Açık Fikirlilik Bağlamında İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Ercenk Hamarat

.....

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa

.....

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Ayşegül Tural

.....

(Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 10/05/2024

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü:

.....

TEŞEKKÜR

“Elimde bir teori var ve bu insanların hayatlarına etki edemez”. Bir sosyal bilgiler eğitimcisi olarak öğrencileri iyi vatandaşlara haline getirmek için zihnimi kurcalayan düşünceleri ve ortaya çıkan fikirleri dağınık ve değersiz yığınlardan bu teze dönüştürme süreci, fikirlerimin hiçbir işe yaramayacağına dair inancımın olduğu karamsar düşünceler ile boğuşurken tanıştığım danışmanım sayesinde oldu. Daha önce hayatta bir konuda ilerlemenin bizim dışımızdaki etmenlerin doğru şekilde bir araya gelmesine bağlı olduğunu söyleyen dostumun sözleri ışığında, şansımın yaver gittiğini ve elimdeki teorilerin insanların hayatlarına dokunabileceğini düşünmemi sağlayan kıymetli isimlere bu tez aracılığı ile teşekkür ederim.

Bu çalışma boyunca açık fikirlilik ile sosyal bilgiler eğitimi arasındaki ilişkiyi ortaya koymamda değerli görüşleri ile yardımcı olan danışmanım Prof. Dr. Ercenk HAMARAT’a, Değerli görüşleri ile tezimi daha iyi hale getirmemde bana yardımcı olan kıymetli jüri üyeleri Prof. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA ve Doç. Dr. Ayşegül TURAL’a

Karamsar ve pes etmeye yakın anlarımda desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Samet MERZİFONLUOĞLU’na ve Muhammet BAYRAM’a

Ve son olarak biricik anne ve babama, dostluğu ile beni destekleyen köpeğim Kayzer’e teşekkür ederim.

SOSYAL BİLGİLER DERS KİTAPLARININ AÇIK FİKİRLİLİK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Arda Eren

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Mayıs 2024

ÖZ

Açık fikirlilik, eğitilmiş zihinlerin ayrılmaz parçası olarak eğitim felsefecileri ve eğitimciler arasında kabul görmektedir. Dolayısıyla açık fikirliliği dışlayan ya da içermeyen politikalar, eğitim materyalleri ve geliştirmeye çalışmayan eğitimciler kınamaya maruz bırakılmaktadır. Ancak açık fikirliliğe dair bu ilgi beraberinde eğitim felsefecileri ve eğitimcileri “açık fikirliliğin doğası”, “öğrencilerde nasıl geliştirilebileceği”, “gerçekten ne olduğu” gibi temel soruları sormalarını da beraberinde getirmiştir. Bazı eğitim felsefecileri bu soruları araştırırken açık fikirliliği eleştirel zihinlerin, çatışma engellemek ve çözmek için gerekli olan değişimin anahtarı olarak görürken, kimileri de zihnin kapılarını aralamanın istenmeyen misafirleri de beraberinde getirebileceği endişesini dile getirmiştir. Sonuç olarak açık fikirlilik ve eğitim ilişkisi üzerindeki tartışmalar sınırların netleşmesini engellemektedir. Böylece eğitim politikalarının veya materyallerini kınamak için acele etmek hatalı hale gelmektedir. Yine de tüm endişelere rağmen açık fikirlilik, eğitimin temel ve vazgeçilmez bir kavramı olarak öğrencilerin ahlaki ve epistemik yaşamlarındaki yerini korumaya devam etmektedir. Çünkü üzerindeki tüm tartışmalara rağmen açık fikirlilik, zihni yabancı seslere açmaktan çok daha fazlasını vaat eder ve eleştirel düşünmenin önemli bir bileşenini oluşturur. Bu temel kabule rağmen açık fikirlilik ve eğitim arasındaki ilişki, büyük endişeler taşıyan ve onu eğitim içerisinde yeniden tanımlamak isteyen korku çıkırtkanları ile eğitimdeki konumunu ekstrem idealler üzerine inşa etmiş iyimserciler arasındaki tartışma, eğitim ve açık fikirlilik ilişkisini inceleyen çalışmalar oluşturmak için fırsat yaratmaktadır. Bu sebeple bu çalışma, açık fikirlilik ve eğitim ilişkisini, açık fikirliliğin doğası, yarattığı endişeler ve öğrencilerde nasıl geliştirebileceği yönünden ele alırken, korku çıkırtkanları ve

iyimserler arasında bir yerde açık fikirliliğin ideal-olmayan “gerçek” dünyadaki konumunu bir vatandaş yetiştirme dersi olan sosyal bilgiler dersi üzerinden araştırmayı amaçlamaktadır. Bunu başarabilmek için bu tezde doküman analizine başvurulmuştur. Doküman analizi lensinden sosyal bilgiler ders kitabının açık fikirliliği geliştirmedeki konumu, açık fikirlilik üzerindeki tartışmalardan elde edilmiş bir kriter listesi ile soruşturulur ve eğitim materyallerimizi eleştirmemiz için gerçekçi bir yaklaşım sunmayı hedefler. Buna göre açık fikirlilik üzerindeki tartışmalar ideal epistemik dünyalarda gerçekleştirilmiş, dolayısıyla, eğitimin çalıştığı ideal olmayan düzlemlerde karşılık bulamamıştır. Bunu aşabilmek, eğitim politikalarımızı ve materyallerimizi doğru oluşturabilmek için açık fikirliliğin ne olduğu, nasıl geliştirilebileceği gibi sorulardan damıtılmış cevaplar Sosyal Bilgilerin öğrenciyi iyi vatandaşlığa ve yaşama hazırlamaya dair ne durumda olduğunu ve ne yapması gerektiğine dair soruları cevaplamak için kullanılır. Sonuç olarak bu çalışma, açık fikirliliğin sosyal bilgiler için ne anlam ifade ettiğini ve bu anlama ulaşmadaki durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı açık-fikirlilik üzerine yürütülen tartışmalardan elde edilmiş AFUK (açık-fikirliliğe uygunluk kriteri) maddeleri kapsamında ele alınmış ve MEB (2023, s. 14-15) bulunan etkinlik ve metinler gibi açık-fikirliliği teşvik etmeye doğrudan uygun içerikler olduğu gibi MEB (2023, s. 167)’de olduğu gibi açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun ancak bunu başarabilmesi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin çabasına ve dikkatine ihtiyaç duyulan içeriklerin olduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Açık-fikirlilik, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Ders Kitabı
Sayfa Adedi : xvi + 174
Danışman : Prof. Dr. Ercenk Hamarat

SCRUTINIZING SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN THE CONTEXT OF OPEN-MINDEDNESS

(M.S. Thesis)

Arda Eren

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

May 2024

ABSTRACT

Open-mindedness is accepted among educational philosophers and educators as integral to educated minds. Therefore, policies, educational materials that exclude or do not include open-mindedness, and educators who do not try to develop it are subject to condemnation. However, this interest in open-mindedness has also led educational philosophers and educators to ask basic questions such as "the nature of open-mindedness", "how it can be developed in students" and "what it is". While some philosophers of education investigating these questions, see open-mindedness as the key to critical minds and the change required to prevent and resolve conflict, others have expressed concern that opening the doors of the mind may bring with it intruder. Consequently, discussions on the relationship between open-mindedness and education prevent the boundaries from becoming clear. Thus, it becomes improper to rush to condemn educational policies or materials. Nevertheless, despite all the concerns, open-mindedness maintains its place in students' moral and epistemic lives as a fundamental and indispensable concept of education. Because, despite all the debates about it, open-mindedness promises much more than opening the mind to foreign voices and constitutes an important component of critical thinking. Despite this basic acceptance, the debate between open-mindedness and education, between fearmongers who have great concerns and want to redefine it within education, and optimists who have built their position in education on extreme ideals, creates an opportunity to create studies examining the relationship between education and open-mindedness. While this study deals with the relationship between open-mindedness and education in terms of the nature of open-mindedness, thence, the concerns it creates, and how it can develop in students, it aims to investigate the position

of open-mindedness in the non-ideal "real" world, somewhere between fearmongers and optimists, through a social studies course, which is a citizen training course. To achieve this, document analysis was used in this thesis. Through the lens of document analysis, the position of the social studies textbook in promoting open-mindedness is scrutinized with a list of criteria derived from debates on open-mindedness and aims to offer a realistic approach to critique our educational materials. Accordingly, discussions on open-mindedness took place in ideal epistemic worlds and, therefore, could not find a response in the non-ideal planes where education operates. To overcome this and to create our educational policies and materials properly, answers distilled from questions such as what open-mindedness is and how it can be promoted are used to answer questions about the status of Social Studies in preparing students for good citizenship and life and what they should do. As a result, this study aims to reveal what open-mindedness means for social studies and its status in reaching this meaning. Concordantly, the social studies 6th-grade textbook has been discussed within the scope of OMEC (Open-Mindedness Eligibility Criteria) articles obtained from the discussions on open-mindedness and aims to encourage open-mindedness, such as activities and texts found in the Ministry of Education (2023, p. 14-15). While there are directly suitable contents, as in the Ministry of Education (2023, p. 167), it has also been seen that there are contents that are suitable for encouraging open-mindedness, but require the effort and attention of social studies teachers to achieve this.

Key words : Open-mindedness, Social Studies Education, Social Studies Textbook

Page number : xvi + 174

Supervisor : Prof. Dr. Ercenk Hamarat

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Araştırmanın Amacı	8
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	9
1.7. İlgili Araştırmalar.....	9
1.7.1. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar	9
1.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	10
BÖLÜM II.....	12

KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Hare ve Açık-Fikirlilik	13
2.2. Gardner ve Açık-Fikirlilik	17
2.3. Adler ve Açık-Fikirlilik	20
2.4. Riggs ve Açık-Fikirlilik.....	24
2.5. Baehr ve Açık-Fikirlilik.....	25
2.6. King ve Açık-Fikirlilik.....	28
2.7. Açık-Fikirlilik Eğitim İçin Neden Önemlidir	30
2.7.1. Eğitim Epistemolojisi ve Üç Temel hedefi.....	32
2.7.1.1. Mal Temelli Yaklaşım	33
2.7.1.1.1. Açık-Fikirlilik ve Mal Temelli Yaklaşım	34
2.7.1.2. Karakter Temelli Eğitim.....	37
2.7.1.2.1 Ahlaki Erdem Olarak Açık-Fikirlilik	39
2.7.1.3. Yetenek Temelli Yaklaşım	43
2.7.1.3.1. Açık-Fikirlilik ve Epistemik Adaletsizlik.....	44
2.8. Açık-Fikirlilik Sosyal Bilgiler İçin Neden Önemlidir	47
2.8.1. Kötü Adamlaştırma ve Sosyal Bilgiler	61
2.8.2. Zor Bilgi ve Açık-fikirlilik	64
2.9. Yel Değirmenlerine Karşı Zafer Kazanmak Mümkün Müdür?	69
BÖLÜM III	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Veri Toplama Aracı	79
3.3. Verilerin Analizi.....	81
3.3.1. Açık-Fikirliliğe Uygunluk Kriterleri (AFUK)	
.....	82
3.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	88
BÖLÜM IV	91

BULGULAR VE TARTIŞMA	91
4.1. Birey ve Toplum Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu .91	
4.2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu 109	
4.3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu.....	116
4.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu.....	120
4.5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu.....	126
4.6. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu	133
4.7. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu	140
BÖLÜM V	145
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	145
5.1. Sonuç	145
5.2. Öneriler	157
KAYNAKLAR.....	159

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmada Kullanılan Açık-Fikirliliğe Uygunluk Kriterleri (AFUK)</i>	82
--	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hazırlanalım etkinliği.....	91
Şekil 2. Rol kavramı metni.....	93
Şekil 3. Cevaplayalım etkinliği.	94
Şekil 4. Sıra sizde etkinliği.....	95
Şekil 5. Bizi biz yapanlar hazırlanalım etkinliği	96
Şekil 6. Birliği oluşturan kavram.	97
Şekil 7. M. Kemal Atatürk'ten alıntı.	98
Şekil 8. Komşuluk değeri üzerinde görsel ve soru.....	99
Şekil 9. Milli birliği oluşturan öge: Tarih.	100
Şekil 10. Milli birlik ile ilgili argüman.	101
Şekil 11. Kır çiçekleri gibiyiz hazırlanalım etkinliği.	102
Şekil 12. Cinsiyetler ve roller.....	103
Şekil 13. Toplumsal cinsiyet rollerini sorgulama.	104
Şekil 14. Ön yargılar ve kağıt toplayıcısı.....	105
Şekil 15. Bunları biliyor musunuz ve cevaplayalım etkinliği.	105
Şekil 16. Sıra sizde etkinliği.....	107
Şekil 17. Hak, özgürlük ve sorumluluk kavramları.	107
Şekil 18. Kültür ve miras hazırlanalım etkinliği.	109
Şekil 19. Türklerin göç haritası.....	110
Şekil 20. Ergenekon Destanı ve okuyalım öğrenelim.....	111

Şekil 21. Kurultay ve aile hakkında metin	112
Şekil 22. Hz. Muhammed'in Veda Hutbesi.....	113
Şekil 23. Gazneli Mahmut ve tüccar.....	115
Şekil 24. Coğrafya ve sıra sizde etkinliği.....	116
Şekil 25. Yer şekilleri ve çeşitlilik	117
Şekil 26. Beşeri coğrafya ve nüfus dağılımı.	118
Şekil 27. Yer altı kaynakları ve nüfus dağılımı.....	118
Şekil 28. Akdeniz İklimi ve yaşam biçimi.	119
Şekil 29. Sosyal bilimler ve alt disiplinleri.	121
Şekil 30. Sıra sizde ve coğrafya.	122
Şekil 31. Sıra sizde etkinliği.....	123
Şekil 32. Cevaplayalım etkinliği.	124
Şekil 33. Bilimsel araştırma etkinliği.....	125
Şekil 34. Cevaplayalım etkinliği.....	127
Şekil 35. Akarsulardan yararlanma yolları.....	128
Şekil 36. İnsanlarımız temalı metin.	130
Şekil 37. Başarı öyküsü.....	131
Şekil 38. Demokrasinin temel ilkeleri.....	133
Şekil 39. Araştıralım ve cevaplayalım etkinlikleri.....	134
Şekil 40. Hazırlanalım etkinliği.	135
Şekil 41. Kararlara katılma ile ilgili metin.....	136
Şekil 42. Demokrasi ve azınlık hakları ile ilgili metin.....	136
Şekil 43. Demokrasi üzerine metin.	137
Şekil 44. Dünden bugüne Türk kadını	138
Şekil 45. Okuyalım öğrenelim metni.	139
Şekil 46. Atatürk'ün sözü	141

Şekil 47. Araştırılím etkinliği.	142
Şekil 48. Hazırlanalım etkinliği.	142



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

EEGOSB	Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler
AFUK	Açık-Fikirliliğe Uygunluk Kriteri
NCSS	National Council for the Social Studies
A.F.	Açık-Fikirlilik

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu başlık altında çalışmanın problem durumuna, önemine, amaçlarına ve yöntemine değinilecektir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz toplumlarında bilgi, hayatta kalmak için ipuçlarından fazlasını ifade eder. Bilgi, toplumların ve bireylerin gelişmişliğini, refahını, hatta birbirilerine karşı olan inanç ve davranışlarını bile şekillendirmede önem taşır; bilginin nasıl kullanıldığına bağlı olarak toplumların politikalarını belirleme, bireylerin birbirleri ile olan etkileşimlerini doğru ve barışçıl oluşması sağlanabilir. Durum böyle olunca bilginin pratikteki değeri toplumun ya da özelde bireyin onu nasıl algıladığı ya da kullandığına bağlı olarak değişir. Dolayısıyla kulaklarını farklı seslere kapatmamak, onları gönülsüz biçimde dinlememek veya düşüncelerini şekillendirmesine izin vermek için okullara görev düşmektedir. Zira okullar bilgiyi nesiller arasında aktarmak yerine, Oakeshott'un vurguladığı biçimde, kişileri insanoğlunun meydana getirdiği farklı sesler ile de etkileşim haline sokmalıdır (Bakhurst, 2016, s.6). Buna göre eğitimin temel amaçları arasında kişileri farklı sesleri duymaya ve zihnini “doğru” biçimde yapılandıracak yetiler ortaya koymaktır.

Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, zihinleri farklı ses ve inançlara açarken, “doğru” biçimde gerçekleştirmektir. Bunu sağlayabilmek için karakterleri şekillendirmek de okulların temel sorumlulukları arasındadır (Lickona, 1991). Bun göre okullar, öğrencilerin mutlu bir hayat yaşamalarına ve demokratik idealleri benimsemelerini sağlayacak, ayrıca çocuklar arasında yaşanan disiplin sorunlarının çözülmesini sağlayacak ahlaki erdemlerin öğretilmesidir (Lickona, 1991). Ancak Merzifonluoğlu (2023), yakın zamanda yayınladığı tezinde eğitim sistemlerinin sadece ahlaki erdemlere odaklanmasının epistemolojik boyutu

kaçırmamıza neden olacağını savunmuştur. Benzer şekilde Baehr (2013)'e göre de okullar yalnızca öğrencilerin ahlaki karakterlerini geliştirmekle kalmamalı ayrıca entelektüel karakterlerini de şekillendirmelidir. Buna göre eğitim sistemleri, gelişen erdem epistemolojisi doğrultusunda kişileri ahlaken iyi yapan karakter özelliklerinin yanı sıra, onları bilgiye ulaştırmada etkin kılan açık-fikirlilik, entelektüel tevazu, entelektüel cesaret gibi karakter özelliklerini de önemsemelidir. Bu görüş doğrultusunda açık-fikirlilik erdemi, eğitimin temel amaçlarından olan farklı sesler ile etkileşime geçme ve bilgiyi edinme süreçlerinde etkili durmaktadır. Çünkü açık fikirlilik Hare (1993, s. 81)'ye göre: “Nesnellik ve tarafsızlık gibi anlaşılması zor idealleri karşılamaya çabalayan kanıt ve argümanların eleştirel bir zihniyet incelemesi ışığında fikirlerimizi oluşturma ve gözden geçirme isteğinde kendini ortaya koyan entelektüel bir erdemdir.”.

Açık-fikirlilik, kişinin fikirleri eleştirebilmesi, duyabilmesi ve değerlendirebilmesi için açıkça değerlidir. O halde öğrencilere, eğitim içerisinde açık-fikirliliği öğretmek, onların çeşitli değerlere ulaşmasını sağlamak ve hem ulaştıkları bu değerleri hem de zaten sahip oldukları değerleri eleştirel gözle inceleyebilmeleri için önemlidir (Adler, 2004). Fakat açık-fikirliliğe bu övgüleri sunmamız olası sorunlarını görmezden gelmemize neden olmamalıdır.

Gardner (1993) açık-fikirlilik için iddia edildiği gibi değer göremeyebileceğini, çünkü öğrencilerde eğitimin geliştirmek istediği bazı sağlam görüşlerin gelişmesine izin vermeyebileceğini dile getirir. Ona göre hem açık-fikirli olmak hem de Hare'nin öne sürdüğü gibi fikirleri oluşturma ve gözden geçirmeye sahip olmak çelişkilidir. Bu durumu daha iyi anlamamız için bize “Papa” örneğini verir. Papa bir taraftan Tanrı'nın varlığına dair sağlam inançlar beslerken bir taraftan da Tanrı'nın varlığını sorgulayacak eleştirel zihne sahip olabilir mi? Bu açık-fikirliliğin doğası hakkında büyük bir tartışmanın fitilini ateşler. Eğitim sistemleri bir taraftan öğrencilerin sahip olmasını istediği sağlam inançlar geliştirmek isterken bir taraftan da zihnini daima açık tutmak ve eleştirel gücünü korumasını sağlamak bir çelişki olarak görülebilir. Örneğin, öğrencileri bir taraftan vatansever olarak yetiştirmeyi amaçlarken, bir taraftan da zihinlerini eleştirel soruşturmaya açık tutmalarını beklemek çelişki olarak göze çarpabilir. Bu durumda açık-fikirlilik öğretiminin kendisi dahi, özellikle liberal eğitim politikaları açısından, sorgulanmaya ve eleştirilmeye maruz bırakılır. Liberal karakter eğitim politikası içerisindeki kutuplar, eğitimin doktrinel boyutuna karşı çeşitli tavırlar sergilemektedir. Libereal doğalcılar olarak kabul edilen bir grup, Rawls (1995)'in teorisinden yola çıkarak eğitimin devletin sürdürdüğü yaşam tarzlarına karşı tarafsız

olmasını arzu ederken, liberal mükemmelliyetçiler olarak adlandırılan diğer grup kişinin otonom yapısına vurgu yaparak eğitim politikalarını çizmek isterler. Açık-fikirlilik kavramın kendisi, tanımına bağlı olarak iki kutup içerisinde de karakter eğitimin bir parçası olarak farklı değerler görecektir. Çocuğunuzu okula gönderdiğinizde bir dedektifin eve gelmesini ister misiniz? Aile değerlerinizi sorgulayan, inançlarınızın dışladığı seslere kulak veren bir eğitim sistemi ister misiniz? Açık-fikirlilik kavramı üzerindeki tartışma eğitimcileri bu gibi soruları cevaplamaya mecbur bırakıyor. Ancak açık-fikirlilik kavramı, entelektüel bir erdem olarak kabul gördüğünde, eğitimciler için savunulabilir bir nokta söz konusu olabilir. Entelektüel erdemler doğası gereği doğru bilgiye ulaşmayı hedefleyen iyi karakter özellikleridir. Dolayısı ile erdem epistemolojisi üzerinden gelişen tartışmalar, eğitim programlarında yer bulmaları için meşru zemini hazırlamaktadır. Taylor (2014), açık-fikirliliği bir entelektüel erdem olarak ele aldığı çalışmasında, açık-fikirliliğin yalnızca farklı sesleri duymak için değil aynı zamanda “anlamaya” giden yoldaki önemli bileşenlerden biri olduğunu da savunmaktadır. Böylece açık-fikirlilik, yalnızca çokkültürlü toplumların hayati bir değeri olmakla kalmaz aynı zamanda bilgi üretimi ve entelektüel süreçler için de değerli hale gelir. Çünkü açık-fikirli birey, doğru bilgiye giden yolda önemli bir silaha sahip olacaktır.

Ancak yine de öğrencilerin, Hare (1993)’nin ileri sürdüğü gibi, gerektiğinde zihnini şekillendirebilmesi için hazırlamak, sandığımızdan zor görünüyor. Bir şekilde açık-fikirliliğin tanımı ve politikalarımız içerisindeki yerini meşrulaştırsak bile, onu karakter eğitiminin bir parçası olarak ele almak, karakterin özellikleri ile ilgilenmek anlamına da gelir. Bazı ön ve kalıp yargıları yetiştirmiş epistemik çevrenin mirası olarak alırız. Örneğin hayatınızda hiç kırmızı çorap giyen bir insan tanımamanıza rağmen, yetiştirmiş epistemik çevre size kırmızı çorap giymenin kötü bir şey olduğunu, dolayısı ile giyen kişinin de kötü biri olacağını söylese, muhtemelen kırmızı çorap giyenlere karşı ön yargılarınız oluşacaktır. Öyleyse bu öğrencinin toplumun demokratik işleyişi için açık-fikirli hale getirmek nasıl mümkün olacaktır? Kidd (2021), düşmanca epistemik çevreler içerisindeki kişilerin epistemik olarak yozlaştırıldığını, kişinin bundan kurtulmak için harekete geçse dahi bu çevrelerin mevcut yapısını tekrar erdemli olan davranış “buymuş” gibi “yeniden markalaştırdığını” dile getirir. Dolayısı ile bu durumlarda öğrencinin kötü epistemik durumu oldukça kuvvetlidir ve açık-fikirliliğin iyimser tanımları bu düşmanca epistemik çevreler ile baş edemeyebilir. Benzer şekilde Cassam (2018) kişilerin bazı kötü karakter özellikleri geliştirebileceğini ve bu karakter özelliklerine sahip kişi tarafından farkına varılamayacağını

söyler. Bu tip kötü karakter özelliklerini “sinsi kusurlar” olarak adlandıran Cassam, kapalı-fikirlilik gibi karakter özelliklerinin sahip olan kişi tarafından fark edilmesinin zor olduğunu savunur. Öyleyse bu tarz bir öğrencide açık-fikirliliği geliştirmek de zor olacaktır. Çünkü bu öğrenci, zihnini açabilecek entelektüel yetiyi baltalayıcı karakter özelliklerine sahiptir. Dahası bunun gibi kötü karakter özelliklerine sahip öğrencilerin yalnızca açık-fikirliliği geliştirmekle ilgili problemleri olmayabilir. Doğru karakter özelliklerine sahip olamayan bir öğrenci ele almak durumu anlamak için imkân yaratacaktır. Bu öğrenci gerçeği tek başına arayacak kadar çalışkan ve cesur değildir. Ayrıca bu öğrencinin düşmanca epistemik çevrelerden birinde yaşadığını da eklemek örneği güçlendirecektir; kırmızı çorap giymenin kötü olmakla eş değer gördüğü epistemik ortam gibi. Dolayısı ile bu öğrenciyi açık-fikirli yapmaya çabalarken kendimizi bir anda kötü karakter özelliklerinin perçinlediğimiz bir durumda bulabiliriz. Battaly (2018), bu gibi durumlarda aslında kötü karakter özelliği olarak gördüğümüz kapalı-fikirliliğin bir erdeme dönüşebileceğini savunur. O halde eğitim, öğrencileri açık-fikirli olmaya zorlarken yalnızca politik meşruluk ile uğraşmamalı aynı zamanda da kişinin karakter özelliğini göze alarak, ona, açık-fikirliliği geliştirmek için güvenli ortam sunmalıdır. Ancak sınıfları açık-fikirlilik için güvenli hale getirmek yalnızca dostça epistemik çevreler yaratmakla sınırlı mıdır? Yani sadece kırmızı çorap giyenler kötüdür düşüncesi sınıfın dışarısında bırakmak bizlere güvenli ortamı sağlar mı? Öğrenmek için açık-fikirlilik gereklidir ancak çok fazla yenilik, bilgi ve içeriğin ufak bir kısmının bile ciddiye alınıp takip edilmesini sağlamak bunaltıcı olacaktır, dahası aldatma kampanyalarını ortaya çıkartmak zor ve maliyetlidir (Gottlieb & Curzer, 2020). Birçok aldatmacayı ortaya çıkartmak için uzmanlık bilgisi, yüksek zaman ve emek gibi maliyetler gerekmektedir. Dolayısıyla, eğitimi açık-fikirlilik için güvenli hale getirmemiz, sınıfları gereksiz çağdaş bilgilerden korumak ve zihinlerini her şeye açmak yerine kapıyı aralık bırakmakta yatıyor gibi durmaktadır.

Tüm bunlara rağmen açık-fikirlilik eğitim için bazı önemli kazanımlar sağlar. 2(2023), açık-fikirliliğin eğitim için potansiyel avantajlarına dört açıdan yaklaşır. İlki açık-fikirli olmanın amacının hakikat, bilgi ve anlama gibi epistemik iyilerini kazanmak ve bu yolda karşılaşılan zorlukları aşmak için yollar üretmeye çabalamaktır. İkincisi insanın entelektüel yaşamının gerçeğinden kaynaklanır. Tucker (2023), insanın yanılması ve hata yapması olasılığı çok az olsaydı açık-fikirlilik gibi bir kavrama gerek olmayacağını söylemektedir. Ancak bu dünyada hata ve yanılma oldukça yaygındır ve bu durumda kişinin açık-fikirli olması epistemik olarak çıkarına olacaktır. Üçüncüsü, açık-fikirli olmanın zaten yapma niyetinde

olmadığımız ancak yapmak için yeterince iyi olmadığımız ve çekindiğimiz durumlarda zihin esnekliği sağlamada işe yarayacaktır. Baehr (2011)'in açık fikirliliğin kendisinin bir tür “zihinsel esneklik” ile ilgili olduğunu dile getirir. Bunu daha iyi anlamamız için bize Görelilik Teoremi üzerine örnek sunar. Görelilik Kuramı oldukça karmaşık ve öğrenmesi zordur ve zihinsel bir esneklik ihtiyacı yaratır. İşte bu esneklik Baehr için açık-fikirliliğin bizzat kendisidir. Son olarak Tucker (2023), açık-fikirliliğin dördüncü avantajı olarak kişilerin görüşlerine yönelik meydan okumaları ciddiye alması gerektiğini gösterir. Buna göre rakiplerin seslerini sadece duymak yeterli değildir; asıl olması gereken karşıt fikirleri yönlendirdikleri yere kadar takip etmeyi, peşin hükme varmamayı ve doğru değerlendirmeyi içerir. Bu şekilde açık-fikirlilik eğitim için önemini meydana koyar.

Sosyal Bilgiler açısından bakıldığında karşımıza çıkan manzarada sosyal bilgilerin en önemli amacı “iyi yurttaş, iyi vatandaş” yetiştirmektir. Hoge (2002)'ye göre, sosyal bilgiler eğitimcileri, öğrencilerinin dünyayı daha iyi kavrayacakları araçları sağlamayı amaçlamaktadır. Fakat bu amacı yerine getirebilmek, yine Hoge'ye göre, ancak sosyal bilgilerin karakter eğitimi ile birlikte çalışması sonucu mümkün olabilir. Sosyal bilgiler için bu durumda demokratik vatandaş, sadece oy hakkını kullanan değil, aynı zamanda doğru akıl yürüten ve doğru bilgiye ulaşabilen kişidir. Ancak bu durum, Merzifonluoğlu (2023)'nin belirttiği gibi, kişinin entelektüel erdemlere sahip olmasına bağlıdır. Bu erdemler içerisinde açık-fikirlilik, sosyal bilgiler için Tucker (2023)'in belirttiği avantajlar etrafında değer kazanır.

Açık-fikirlilik, rakip fikirleri duymanın ötesinde ciddiye almayı ve değerlendirmeyi içerir. Bu aynı zamanda farklılıklarla tanışmak için cesareti ve motivasyonunu da kapsamaktadır. Byrd (2021), bir öğrencinin farklılıkları tanımaması ve onaylamaması durumunda ne olabileceğini sorar. Bu sorunun cevabını bulmak, toplumsal kutuplaşma ve çatışmanın izlerini takip etmekle mümkündür. O halde sosyal bilgiler açık-fikirlilik erdemi ile toplumsal çatışmaların çözümü ve farklılıkları tanınması için fırsat yaratır. Öte taraftan açık-fikirlilik anlama ve doğru bilgi gibi epistemik malların ediniminde işe yarayacaktır. Sosyal bilgiler Saxe'nin (1991) belirttiği gibi eklektik bir yapıdadır, dolayısıyla bu muğlak tanım sosyal olana dair konuları bünyesinde barındırmasına imkân tanımaktadır. Nitekim NCSS (2023), sosyal bilgilerin amacını:

Sorgulamaya dayalı bir yaklaşım kullanan sosyal bilgiler, öğrencilerin sorular üretme, güvenilir kaynaklardan kanıt toplama ve analiz etme, çoklu bakış açılarını dikkate alma ve

sosyal bilgiler bilgisi ve disiplin becerilerini uygulama yoluyla geniş insan deneyimlerini incelemelerine yardımcı olur.

Ancak açık-fikirlilik üzerindeki tartışmalar, sosyal bilgilerdeki konumu için de geçerli olacaktır. Politikalara dahil edip edemeyeceğimize dair meşru zemin, tanımı, kılıcın öteki yüzündeki dezavantajları ve öğrencilerde nasıl geliştirebileceğimiz sorularından kaçmamız mümkün değildir. Tüm bu soruları yanıtlarken, sosyal bilgilerin mevcut durumuna odaklanmak yanlış olmayacaktır. Zira MEB (2018) ve NCSS (2023), sosyal bilgilere dair benzer tanım ve amaçlar dile getirir. Ancak dikkat etmemiz gereken, tıpkı Gottlieb ve Curzer (2020)'in göstermeyi başardığı gibi, gerçek dünyadaki durumun ideal epistemik zeminlerden farklı olduğudur. Açık-fikirliliği övmek ve öğrencilerde geliştirmeye çalışmak, ailelerin haklarını ihlali beraberinde getirebilmekte ve bu da tepkilere yol açabilmektedir. Benzer şekilde öğrencilerin karakter özellikleri açık-fikirliliği kınamamıza ve bir şekilde kapalı-fikirliliğe övgü getirmemize neden olabilmektedir. Dolayısıyla açık-fikirlilik ve sosyal bilgiler ilişkisini incelerken ideal-olmayan düzlemlerde çalışmak, sosyal bilgilerin mevcut durumunu ve ne yapması gerektiğini ortaya çıkartmak için önemlidir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Toplumların kutuplaşması, yanlış bilgilerin peşinde koşması ve doğru bilgiyi üretmedeki durumu göz önünde alındığında, okulların mevcut durumu hasıraltı etmesi ya da görmezden gelmesi beklenemez. Zira Brighouse (2006), toplumun bizzat kendisinin yarattığı sorunları çözmedeki sorumluluğu eğitimin üzerine attığından bahsetmektedir. Toplum, mevcut sorunları tanımlamak ve çözmek için okullardan hala yardım talep etmeye devam etmektedir; eğitilmiş zihinlerden beklentileri refahı arttırmak ve “iyi vatandaşlar” olarak doğru kararlar alabilen özerk vatandaşlar olmalarını sağlamaktır. İş hayatında, gündelik hayatta, okulda, arkadaşlıklarımızda doğru kararlar alabilmek için sahip olmak zorunda olduğumuz bazı yetiler gereklidir. Bu yetiler karakter eğitimcileri arasında çeşitli biçimlerde tanımlansa da ortak noktaları kişiyi doğru ahlaki ya da epistemolojik muhakemeyi sürdürmelerini sağlamaya dair arzularıdır. Ancak, özellikle Türkçe literatürde yapılan çalışmalar (Gedik, Akhan & Kılıçoğlu, 2014; Karadağ, 2010), bu yetilere ulaşmada bireyin açık-fikirli olmasına yeteri kadar önem vermemekte, bunun yerine eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünmeyi ön plana çıkartmaktadır. Oysa açık-fikirlilik samimiyetsiz bir kulak vermeden farklı olarak entelektüel bir çabayı ve esnekliği beraberinde getirir ve eleştirel araştırma süreçlerinin

başlangıç noktası konumundadır. İyi vatandaşlar, toplumun sorunlarını çözecekleri zaman kendi zihinlerini açmadan çözüm sürecini başlatmalarını beklemek doğru olmayacaktır. Bir problemin çözümü önce onun fark edilmesi ile başlar (Dewey, 1910). Ancak, kişi problemin problem olduğunu anlaması için öncelikli olarak açık-fikirli olmalıdır. Aksi takdirde, bizim problem olduğunu düşündüğümüz konu, onun için tıpkı hava gibi sıradan ve sorunsuz olarak kabul edilir. Ancak eğitim sistemleri, bu gerekliliğin farkında olsa bile, açık-fikirliliği, kişinin karakter kusurlarını, içinde bulunduğu epistemik ortamları ve bu ortamların sağladığı çıktılarına verebileceği tepkileri göze almadan tanımlamaya çalışıyor. Dolayısı ile eğitimciler olarak çabalarımız bir “Pirus Zaferine” dönüşüyor. Çok fazla çaba sarf etmemize rağmen, elde ettiğimiz küçük karlara tutunmayı tercih etmekteyiz. Dünyada artan kutuplaşma ve çatışmalar gün geçtikçe artıyor ve gelecek nesiller için üzerinde tartışılacak ve özür dilenecek daha fazla hadiseye sahne oluyor. Açık-fikirlilik için geliştirdiğimiz yüksek standartlar onu geliştirmek için çabalayan politikalarımızı ve materyallerimizi belirtilmektedir. Ancak gerçekçi olmayan yaklaşımlarımız tüm çabalarımızı boşa çıkartmaktadır. Dolayısıyla açık-fikirlilik ve eğitim ilişkisinin gerçekçi zeminde ele alınması politikalarımızı daha doğru tespit edebilmemiz ve sorunlara dair doğru çözümler üretebilmemiz için önemlidir.

Sosyal bilgiler özelinde açık-fikirliliğin incelenmesi, geleceğin vatandaşlarını yetiştirmeyi hedefleyen bir ders için hayati öneme sahiptir. National Council For The Social Studies (NCSS) (2023)’in de belirttiği üzere sosyal bilgiler, toplumsal konulara ilgi duyan ve doğru kararlar alabilen bilgili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlar. Sosyal bilgilerin bunu başarabilmesindeki anahtarlardan biri de açık-fikirliliktir. Zira Verducci (2013)’nin belirttiği gibi birçok entelektüel erdemin temeli olarak görev alır. Açık-fikirlilik eleştirel bir soruşturmanın yürütülmesinde önemli görevler alır; öncelikle soruşturmaya başlamanın motivasyonu olacaktır, ardından devam edebilmesi için gerekli cesareti sağlayacaktır. Çünkü kişi, soruşturmaya devam ettikçe sağlam inançlarını da soruşturmaya dahil etmesi gerekebilir. Aynı zamanda soruşturmanın ilerlemesi için gerekli olan merakı da sağlamada görev alacaktır. Watson (2023), entelektüel meraklılığı bir erdem olarak kabul eder. Ona göre entelektüel meraklılık, entelektüel hayatın anahtar kavramlarından biridir. Ancak öğrencilere neye dair merak uyandırmaları gerektiğini belirlerken açık-fikirlilik önemli bir rol alacaktır. Fantl (2022), açık-fikirliliğinin “ya hep ya hiç” olmadığını savunduğu çalışmasında kişinin egzotik bir yemeği denemeye açık olmasına karşın kadın haklarında o kadar açık-fikirli olamayabileceğini belirtir. Öyleyse, sosyal bilgiler, özellikle Ross’un

geliştirdiği eleştirel sosyal bilgiler, toplumun sorunlarının farkına varabilmesi ve çözüm üretebilmesi için meraklılıktan yaralanabilir. Geçmiş nesillerin yarattığı çatışmaların farkına varılması için tarihi gerçeklerin araştırılması bunun için de meraklılık erdemine ihtiyaç duyulur. Ancak sürecin ateşleyicisi yine de açık-fikirlilik olacaktır. Zira öğrenci kapalı-zihne sahip olarak çözüme katılması beklenemez.

Açık-fikirlilik ile sosyal bilgilerin ilişkisinin araştırılmasının bir diğer önemi de mevcut durumumuzun farkına varılmasıdır. Sosyal bilgilerin geliştirdiği materyaller, eğitim politikamızın vaatlerini incelemek için araştırmacıya fırsat yaratır. Ancak bu soruşturmanın daha önceden değinildiği gibi gerçekçi zeminde gerçekleştirilmesi, eleştirilerin ideal-olmayan dünyalara uygulanmasında önemlidir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı Sosyal Bilgiler ders kitaplarının açık-fikirlilik açısından incelmektir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmanın iki alt amacı bulunmaktadır; ilk alt amaç 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) 6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının açık-fikirlilik perspektifiyle inceleyebilmek için kuramsal incelemeye dayandırılmış bir açık-fikirlilik değerlendirme kriteri hazırlamaktır. İkinci alt amaç ise hazırlanan bu açık-fikirlilik değerlendirme kriteri aracılığı ile 6. sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitapları içerisindeki Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık, Küresel Bağlantılar öğrenme alanları içerisindeki etkinlik, soru, görsel ve metinleri incelemektir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırma ile ilgili literatürden sağlanan bilgilerin sağlam ve dayanıklı olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, araştırma kapsamında incelenen 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı ile sınırlıdır.

2. Araştırma, araştırmada kullanılan yöntem ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Entelektüel Erdem: “Entelektüel erdemler, entelektüel gelişmeyi teşvik eden veya mükemmel bir kavrayışa sahip olmayı sağlayan özelliklerdir” (Turri, 2021).

Entelektüel Kusur: “Yanlışt inançlar dahil (ancak bunlarla sınırlı olmamak üzere) kötü epistemik etkiler üreten bilişsel eğilimler” (Battaly, 2017, s. 225).

Açık-Fikirlilik: Bu çalışmada kullanılan anlamda açık-fikirlilik, a) istekli ve (sınırlar dahilinde) yeteneklidir (b) varsayılan bilişsel bakış açısını aşmaya (c) (d) farklı bir bilişsel bakış açısının yararlarını ciddiye almak veya bu bakış açısını aşmaya muktedir” kişiyi tanımlamaktadır (Baehr, 2011, s. 152).

1.7. İlgili Araştırmalar

1.7.1.Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Sürün (2023), “A Content Analysis on Open-Mindedness of the Language A Guide and the Turkish Language and Literature Curriculum and Associated Grade 11 Textbook” isimli çalışmasında IB Dil A: Dil ve Edebiyat Rehberi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'nda açık fikirliliğin açık fikirli yaklaşım doğrultusunda nasıl temsil edildiğini incelemek için içerik analizi yapmaktadır. Sürün (2023) ortaya koyduğu bu çalışmada içerik analizi yardımı ile açık-fikirliliği oluşturan sosyal, kültürel, politik, ekonomik ve çevresel açık-fikirlilik bağlamında ele almaktadır.

Merzifonluoğlu (2023) “Sosyal Bilgiler Eğitime Yönelik Yeni Bir Felsefi Yaklaşım: Entelektüel Erdemlerin Geliştirilmesi Olarak Sosyal Bilgiler” isimli tezinde, bilginin günümüz toplumları için önemine değinerek sosyal bilgilerin iyi vatandaş yetiştirme hedefine ulaşabilmesi için doğru bilgiye ulaşma sevgisi taşıyan öğrenciler yetiştirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Merzifonluoğlu (2023) bu bağlamda erdem epistemoloji içerisinde gelişen entelektüel erdemlerin doğasını araştırmakta ve sosyal bilgiler dersinin içerisinde neden, niçin ve nasıl dahil edilebileceğine dair sorulara cevap ararken, karakter eğitimcilerin ahlaki erdemlere odaklanmalarının hatalı olduğunu vurgulayarak entelektüel erdemlerin sosyal bilgilerdeki konumunu açığa çıkartmaya çalışmaktadır.

1.7.2.Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Hare (1979), “Açık-fikirlilik ve Eğitim (Open-Mindedness and Education)” isimli çalışmasında, eğitim ve açık-fikirlilik ilişkisini ele alır. Hare (1979) bu çalışmasında açık-fikirliliği değerlerimizi ve inançlarımızı oluştururken veya düzeltirken farklı kanıt ve bilgileri ciddiye alma eğilimi olarak kabul. Böylece akıl fikirlilik Hare özelinde kişinin rasyonel akıl yürütmesine gönderme yapan entelektüel bir erdem olarak kabul edilir.

Gardner (1993), “Çocuklara açık fikirli olmayı öğretmeli miyiz? Yoksa Papa, Tanrı'nın varlığı konusunda açık fikirli midir? (Should we teach children to be open-minded? Or, is the Pope open-minded about the existence of God?)” makalesinde Hare'nin geliştirdiği açık-fikirlilik argümanına eleştiri getirir ve açık-fikirliliğin eğitimde çocuklara teşvik edilmesinin gerçekten iyi bir şey olup olmadığını soruşturur.

Adler (2004), “Açık Fikirlilik ile İnancı Uzlaştırmak (Reconciling Open-Mindedness and Belief)” isimli makalesinde Gardner'in eleştirisine cevap vermeye çalışır. Adler'e (2004) göre Gardner'in iddia ettiğinin aksine açık-fikirlilik, öğrencilerde sağlam inançların oluşmasına engel olmaz. Aksine entelektüel gelişimin önemli bir bileşenidir ve yanılmaya dair bilişsel eğilimi içerir. Böylece açık-fikirlilik eğitim içerisinde dışlanması gereken bir entelektüel erdem olmaktan çıkar.

Riggs (2010), “Açık-fikirlilik (Open-mindedness)” isimli çalışmasında açık-fikirliliği kişiyi inanan olarak her an yanılabilirliğinin farkında olması ve hatalı olma ihtimalini kabul etmesi olarak vurgular. Buna göre açık-fikirlilik entelektüel erdem olmanın ötesinde tevazu da içerir.

Baehr (2011), “Açık-fikirliliğin Yapısı (The structure of open-mindedness)” isimli çalışmasında, daha önce yürütülen tartışmaların ışığında açık-fikirlilik için yeni bir tanım oluşturmaya çalışır. Baehr, buna göre açık-fikirliliği “(a) istekli ve (sınırlar dahilinde) yeteneklidir (b) varsayılan bilişsel bakış açısını aşmaya (c) (d) farklı bir bilişsel bakış açısının yararlarını ciddiye almak veya bu bakış açısını aşmaya muktedirdir” (2011, s.152) şeklinde tanımlar.

Merryfield (2012), “Açık Fikirliliği Öğretmek için Dört Strateji (Four Strategies for Teaching Open-Mindedness)” isimli çalışmasında vatandaşlık eğitimi ve açık-fikirlilik ilişkisini bir eğitimci gözünden ele alır. Merryfield (2012) açık-fikirliliği öğrencilerde

geliştirebilmek için farklı kültürlerin ve inançların etkileşimine dayanan dört farklı yöntem önermektedir.



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yakın zamanda erdem epistemolojinin yükselişine şahit olan akademisyenler, bilginin edinimi için yeni imkanlar tanıyan erdem epistemolojisine giderek ilgilerini arttırmaktadır. Özellikle eğitim bilimciler, erdem epistemolojisinin bilgi edinimine dair sunduğu vaatleri takip ederek eğitim için değerini ve konumunu araştırmaktadır (Baehr, 2016; Heersmink, 2018; Pritchard, 2013). Ancak bu erdemler içerisinde açık-fikirliliğe öylesine destek verilir ki, onu açıklayamayan herhangi bir erdem teorisi yetersiz kabul edilir (Riggs, 2004, s. 206). Açık-fikirliliği bir entelektüel erdem olarak ele almak eğitim içerisindeki değerini arttırmaktadır. Zira entelektüel erdemler iyi karakter özelliklerinin ne olduğunu ve öğrencide nasıl geliştirilebileceğine dair eğitimcilere yol haritası sunmaktadır. Buna göre erdem epistemologları, Anscombe (1958)'nin "Modern Ahlak Felsefesi" isimli çalışması ile açtığı yolda hareket ederler ve ahlaki doğruyu bulmak için erdemlere başvururlar. Anscombe (1958), "ahlaki ödev", "ahlaki buyruk" gibi kavramların ahlak teorilerinden çıkartılması gerektiğini, çünkü bu kavramların deontoloji ve faydacı ahlak teorileri gibi günümüzde artık çalışmayan teorilerden geldiğini savunmaktadır. Dolayısıyla bu kavramlar bizlere ahlaki doğruyu bulmak için eşlik edemez ya da en iyi ihtimalle yanlış yola götürür. Doğruyu bulmaya yönelik ahlak felsefesi içerisinde gelişen bu akım, erdemlerin bilgiye giden yoldaki önemini göstermekte etkili olmuştur. Günümüz toplumlarının bilgiyi nasıl elde ettikleri ve nasıl kullandıkları toplumun sağlıklı ve demokratik işleyebilmesi için önemlidir (Merzifonluoğlu, 2023, s. 21). Bu yüzden entelektüel erdemlerin bireye kazandırılması, eğitimin bilgiyi doğru elde eden ve işleyen öğrenciler yetiştirmesi hedefini gerçekleştirebilmesi için önemlidir. Hare (1979)'ye göre entelektüel erdemlerin içerisinde konumlandırılan açık-fikirlilik, bireyin inançlarını kanıtlar ışığında değiştirebilmesine dayanan rasyonel akıl yürütme sürecine odaklanır. Ancak, onun açık-fikirlilik tanımı eğitim

felsefecileri arasında büyük bir tartışmaya yol açmıştır. Yeni tartışmalar Hare'nin tanımlarının belirli bir kısmına odaklanmaktadır. Açık-fikirliliğin doğası gereği entelektüel erdem olarak kabul edilmesine karşı bazı eğitim felsefecileri açık-fikirliliği ahlaki bir erdem olarak kabul etmektedir (Arpaly, 2011). Öte taraftan, tanımına dair ciddi eleştiriler geliştirilmiştir. Gardner (1993), Hare'nin tanımının eğitimin oluşturmak istediği baskın görüşleri engelleyebileceğinden endişe ederken, Adler (2004) ve Arpaly (2011), açık-fikirliliği Gardner (1993)'in ileri sürdüğünün aksine kişinin yanılabilmesine dair bilişsel bir eğilim olduğunu savunmaktadır. Neticede açık-fikirliliği erdem olarak kabul edenler arasında açık-fikirliliğin esasen belirli inançlara karşı bir tutum mu yoksa kendine dair bir tutum mu olduğuna dair tartışmalar devam etmektedir (Spiegel, 2012, s. 27).

Açık-fikirliliğin gerçeğin ne olduğuna dair arayıştaki rolü eğitim içinde değer görmesine neden olsa da tanımlamalarındaki anlaşmazlıklar endişeleri de beraberinde getirmektedir. Açık-fikirli bir kişiden beklenti, gerekli epistemik kanıtlar neticesinde inançlarına düzen vermesi, rasyonel olarak akıl yürütmesidir. Ancak, açık-fikirliliğin bir entelektüel erdem olarak kabul edilmesi, kişinin entelektüel kusurlarının da olduğunu kabul etmeyi gerektirmektedir. Dünyanın düz olduğuna inanan bir zihni, aslında bu düşüncesinin yanlış olduğuna ikna etmek için sunulan kanıtlar, bu kişinin bilgiye nasıl tepki vereceğine dair yetileri karşısında işlevsiz kalabilmektedir. Yani kişinin dünyanın düz olduğuna dair cehaletini değiştirmek, uzman bilgisine başvurmaktan fazlasını gerektirmektedir; uzman bilgisine güvenmek ve kabul etmek için yalnızca onu dinlemesi yetmemektir aynı zamanda kişi sunulan bilgileri ciddiye alarak yani “açık-fikirli dinlemelidir” (Baehr, 2011). Dolayısıyla, bu kişiyi açık-fikirli hale getirmek onun entelektüel kusurları ile mücadeleyi de zorunlu kılmaktadır. O halde açık-fikirliliği geliştirmek yalnızca tek bir karakter eğitime odaklanmak anlamına gelmemelidir, aksine, açık-fikirlilik entelektüel meraklılık, entelektüel cesaret gibi erdemlerin de geliştirilmesi ile mümkündür (Taylor, 2014).

Tüm bunlar ışığında açık-fikirliliğin ele alınış biçimi, ona karşı getirilen eleştirileri ve eğitimdeki konumunu etkilediğini kanıtlamaktadır. Bu sebeple bir sonraki bölümde felsefi açıdan öne sürülen açık-fikirlilik tartışmalarına odaklanılacaktır.

2.1. Hare ve Açık-Fikirlilik

Açık-fikirliliğin eğitim ile ilişkisini canlandıran tartışma Hare (1979)'nin “Açık-fikirlilik ve Eğitim (Open-Mindedness and Education)” isimli çalışması ile başlamıştır. Hare'nin açık-

fikirlilik tanımının temelini kişinin inançlarının yanlış olabileceğinin farkında olması dolayısı ile zihnin değişebileceğini kabul eden bir kişinin sergilediği entelektüel nitelik olarak görmektedir (Spiegel, 2012, s. 28). Hare (2003, s. 4-5), açık fikirli olmayı şöyle tanımlar:

“Açık fikirli olmak... alternatif olasılıklara eleştirel bir şekilde açık olmak, bir görüş formüle etmiş olmasına rağmen yeniden düşünmeye istekli olmak ve kişinin düşünmesini önceden belirlenmiş şekillerde kısıtlayan her türlü faktörü etkisiz hale getirmeyle ilgilenmektir.”

Dolayısı ile Hare’ye göre bir kişinin açık-fikirli olduğunu test etmek, o kişinin görüşleri hakkında şüphe edip etmemeye hazır olmasına bağlıdır. Buna göre açık-fikirli kişi sağlam inançlara sahip olmakla ilgili çelişki yaşamamaktadır. Bir konu hakkında yanılabilenize dair kabule sahip olmanız, bir konu hakkında sağlam inanca sahip olmanıza etki etmemelidir. Örneğin bir matematikçinin matematik formülünün doğruluğuna dair sağlam inançları olurken aynı zamanda söz konusu formülün yanlış olabileceğine dair gelen sesleri de reddetmemesi mümkün olabilir. Bu aynı zamanda bilimsel ilerlemenin de temelini oluşturmaktadır. Popper (2022) de bilimin temelinde yanlışlanabilirliğin olduğunu savunmaktadır. Buna göre bilimsel bilgi, gözlemler beklentiye uymadığı taktirde değişmeye mahkumdur; buna bilimde belirleyici olan yanlışlama ismini vermektedir. Benzer şekilde açık-fikirli biri, sahip olduğu inançları savunurken aynı zamanda da daha iyi bir kanıtla karşılaştığında inançlarını düzenleyebilmelidir. Dolayısıyla Hare’ye göre kişiyi kapalı ya da açık-fikirli olarak tanımlarken etkili olan inançların kendisi değil inançlara karşı tutumudur (Spiegel, 2012). Bu durumda kişinin diğer görüşleri ve sesleri ciddiye alması ve kendi görüşlerini yeniden gözden geçirmesi gereklidir. Ancak diğer görüşleri ciddiye almak tam olarak ne anlama gelmektedir. Oldukça radikal inançlara sahip gruplardan beklenen, diğer sesleri susturmaları yönündedir. Ancak bazı durumlarda bu gruplar ya da üyeleri karşıt görüşler ile etkileşime geçebilmektedir. Örneğin Rosone ve Watson (2016), El-Kaide üyeleri ile yaptıkları görüşmelerde, grup üyelerinin yaptıkları eylemleri ve inançlarını gerekçelendirmelerini göstermektedir. Kimi durumlarda kişiler, karşıdaki sesleri tamamen susturmanın ötesinde onlardan gelen seslere samimiyetsiz kulak vermeyi tercih eder. Böylece sesleri duysalar da yeni kanıtlar kişinin inancı üzerinde etkili olmayacaktır. Hare (2009), bu duruma dikkat çeker; açık-fikirli kişinin sahip olması gereken özelliği karşıdaki kişinin baştan savma değil samimi biçimde dinlenmesi, yeni gelişmeler neticesinde fikirlerini değiştirmeye hatta tamamen terk etmeye dair hazır olması biçiminde tanımlar.

Ancak dikkat edilmesi gereken hoşgöründen farklı bir özelliktir. Hare (1983, s.38) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Oldukça dar görüşlü bir kişi, başkalarının neye inandığını umursamayabilir ve bunun sonucunda oldukça hoşgörülü olabilir. Yine, bir öğretmen hoşgörülü olabilir ama sadece moda trendlere akılsızca uyum sağlayabilir. Böyle bir öğretmen boş kafalı olabilir ama açık fikirli olmayabilir.”. Neticede açık-fikirlilik Hare için Aristoteles (2020)’in bahsettiği altın orandaki bir erdem olarak görülme eğilimindedir. Buna göre açık-fikirli olmak diğer fikirleri otomatik olarak reddetmek ile doğrudan kabul etmek ve inançlarımızı düzenlemek arasındaki doğru noktada yer alır. Böylece kişi, ne kapalı-fikirli olmaktadır ne de sağlam inançlar geliştirmesini engelleyecek kadar yumuşak bir zeminde oturmaktadır. Böyle bir açık-fikirliliğin doğasını yakalamak için Hare, Russell (1950)’in “eleştirel akılcılık” kavramından yararlanmaktadır. Böylece Hare (2003) için açık-fikirlilik eleştirel anlayış doğrultusunda yeni fikirleri kabul etmeye hazır olurken yalnızca incelemeye tabi tutulmuş ve testten geçmiş olanları kabul etmeyi içermektedir. Bu durumda kişi, yalnızca diğer fikirleri samimi olarak dinleyerek karar varmaz, aynı zamanda eleştirel anlayışın sağladığı rasyonel akıl yürütme neticesinde karar vermektedir. Dolayısıyla kişi sağlam inançlar oluşturmaktan geri kalmaz ve safça fikir savrulmaları yaşamaktan kaçınmış olur. Bu durumu daha iyi anlayabilmemiz için iyi bir örnek “kölelik” üzerinden sağlanmaktadır. Buna göre kişi kapalı-fikirli olmamasına karşın, açıkça gayriahlaki olan köleliğin savunusuna karşı da sağlam inançlara sahip olacaktır. Ancak bunu yaparken açık-fikirli olmaktan da vazgeçmeyecektir, çünkü yaptığı kendisini köleliğe dair fikirlere kapatmak yerine eleştirel anlayış ile savunuyu yapmaktır. Hare (2006), açık-fikirliliğin farklı faydalarının olduğunu dile getirmektedir. İlk faydasını tanımlamak için Dewey (2004)’in “Demokrasi ve Eğitim” isimli kitabındaki “yerleşmiş ve bitmiş bir dünyada değil, devam eden ve asıl görevimizin geleceğe yönelik olduğu bir dünyada yaşıyoruz” sözüne gönderme yaparak oluşturmaya çalışmaktadır. Hare (2006, s. 11)’ye göre sürekli değişen bir dünyada açık-fikirli olmak değerlidir çünkü değişimi beklemeye ve beklenmeyen değişimleri fark etmeye, ortaya çıkan sorunlarla baş edebilmek için yeni yollar üretmeye hazırlanmaktadır. Aslında bazen en dar görüşlü zihinlerin bile değişimi kimi zaman fark edebileceklerini kabul etse de yeni gelişmelerin geldiğini fark etmekte açık-fikirlilik için en iyi hizmeti sağlayacaktır.

İkinci faydasını bir farkındalık olarak savunmaya çalışan Hare (2006), Frederick Douglass’ın 4 Temmuz 1852’de yaptığı konuşmayı merkeze alarak, 3 milyon kişinin köle olduğu bir

toplumda Bağımsızlık ve Özgürlük Bildirgesi'nin özgürlük ve adalet ilkelerini kutlamanın ironisine dikkat çekmeye çalışmaktadır. Buna göre açık-fikirli olmak “bildiklerimizin ve bilinmesi gerekenlerin bilincimize girmesine ve bazı şeylerin gerçekten de böyle olduğunun tam olarak farkına varmamız konusunda bizi rahatsız etmesine izin vermektir.” (Hare, 2006, s. 12). Bu farkındalık çağrısı özellikle eğitimciler için önem arz etmektedir. Tıpkı Özgürlük Bildirgesi örneğinde olduğu gibi, eğitim sistemlerinin çoğu benzeri ironileri içerisinde barındırmaktadır. Farklılıkları kabul ettirmeye çalışan çokkültürlü eğitim anlayışları, marjinal grupları sıradanlaştırmak yerine marjinalliklerini devam ettirecek eğitsel faaliyetler ile onları karaya vurmuş balinalar (Chinnery, 2008) olarak kullanmaya devam etmektedir. Bu durumda açık-fikirlilik eğitim politikalarımızın yanlışlığının farkına varmamız için bizi rahatsız etme görevini üstlenebilir ve yanlış inançlarımızın kökünü kazımak için fırsatlar yaratabilmektedir.

Üçüncü faydasını temellendirmek için Hare (2006), Rawls (1995)'in sunduğu bir hatırlatmayı yineler. Buna göre Rawls (1995), yargılamanın makul olmayan durumlarda bile yarattığı yükün tartışmayı da beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Böyle durumlar toplumda oldukça yaygındır ve tarihi, bilimsel, sosyal, sanatsal ve hukuki anlamda zor soruları gündeme getirirler (Hare, 2006, s. 13). Açık-fikirlilik bu durumlarda iletişim kanallarının açık kalmasını ve müzakerenin devam etmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca böyle durumlarda açık-fikirlilik, anlamaya varılamasa bile karşı tarafı samimi dinleme ve kanıtları ciddiye alma özelliğinden dolayı hoşgörünün devam edebilmesi için fırsat sunmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler gibi vatandaşlık dersleri içerisinde, tarihi ve sosyal çatışmalar, çatışma alanları ve tartışmalı konular dersin bir parçası olarak yer alabilmektedir. Ross (2006) eleştirel sosyal bilgiler geleneğinin bu tarz durumlarda sorunun çözüm aracı olabileceğini savunmaktadır. Garrett (2010), “zor bilgi” adı verilen ve daha çok duyuşsal boyuta odaklanan travmatik bilgi deneyimlerinin sosyal bilgilerin içerisinde nasıl yer aldığını araştırır ve öğretmenlere çözümü için bir yol sunmaya çalışır. Soykırım, katliam, sömürü, hak ihlalleri zor bilginin içeriğini oluşturur ve tıpkı Hare (2006)'nin değindiği gibi sınıflarda zor soruları gündeme getirirler. Ancak açık-fikirlilik bu durumlarda sorulara cevap sağlamasa bile en azından taraflar arasındaki müzakerenin devam etmesini sağlayacak ve eğitimcilere hoşgörü oluşturmak için imkân tanıyacaktır.

Dördüncü faydası için Hare (2006), adalet ilkesine değinir. Buna göre adalet ilkesine ön yargı, acelecilik, taraflılık yüzünden gölge düşürülmesine neden olmaktadır. Ona göre (Hare,

2006), adalet ilkesi zihinlerimizin eleştirel incelemeden karar ve varsayımlarla gölgelenmemesi gerekmektedir. Bu durumda açık-fikirlilik yalnızca bilgi üretme potansiyelinden entelektüeller ve akademisyenler için değil, aksine tüm iyi bir insan ve vatandaş olmanın anahtarı konumuna yükselmektedir. Eğitimin ve özellikle sosyal bilgilerin iyi vatandaş yetiştirme amacı düşünüldüğünde Hare (2006)'nin açık-fikirlilik tanımı oldukça işe yarar durmaktadır.

Başkalarını samimi olarak dinlemek, yanılabilir olduğunu kabul etmek, yanlış inançların kökünü kazımak için fırsat yaratmak ve en çetin tartışmalarda bile müzakerenin devam edebilmesini sağlayarak hoşgörüye giden kapıyı açık tutabilmek, Hare'nin açık-fikirlilik tanımının karakteristik özelliklerini meydana getirmektedir. Ancak Hare, açık-fikirliliğin eğitim içerisindeki yerini kurumsallaştırırken ve açık-fikirliliğin değeri yalnızca entelektüel erdem olmaktan çıkartıp insani gelişmenin bir parçası haline getirirken, ardından gelen eğitim felsefecileri onun görüşlerini çeşitli eleştirilere maruz bırakmaktadır. Neticede Hare'nin açık-fikirlilik üzerine yaptığı çalışmalar önemini hala korusa da ardılları ona getirdikleri eleştiriler ile Hare'nin açık-fikirlilik tanımını “birinci dereceden önerme hesabı” olarak kabul etmeye başlamıştır.

2.2.Gardner ve Açık-Fikirlilik

Hare (1979), açık-fikirliliğin entelektüel yaşam ve eğitim için önemini tartıştığı eserinin ardından, eğitim felsefecileri arasında açık-fikirliliğe dair ilgi artmıştır. Ancak bu ilgi sadece pozitif yönde olmamıştır, aksine Hare'nin görüşlerine karşı ateşli eleştirmenler ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de Peter Gardner'dir. Gardner (1993), Hare'nin açık-fikirlilik kavramına yalnızca entelektüel yaşamdaki boyutunda eleştirmekle kalmaz, ayrıca eğitim açısından sağlam inançlar geliştirmesine dair endişelerini de dile getirmektedir (Spiegel, 2012). Gardner (1993) eleştiri içerikli çalışmasına Chesterton'un şu sözüyle başlar: “Açık-fikirliliğin amacı açık bir ağız ile aynıdır; bir kez açıldı mı onu kapatacak sağlam bir şeye ihtiyaç vardır.” Gardner (1993), çalışmasına bu sözlerle başlayarak açık-fikirliliğe karşı tavrını ortaya açıkça koymaktadır. Ona göre öğrencilerin zihinlerini açmak, sağlam inançların geliştirilmesini baltalayacağından endişe etmektedir. Eğitim sistemi, öğrencilerde bazı güçlü inançlar geliştirmeyi hedefler; bu kimi zaman bilime dair güçlü bir inanç olacakken kimi zaman da ahlaki konular ile ilgi olabilmektedir. Ancak açık-fikirliliğin geliştirilmesi, Gardner (1993)'e göre, eğitimin geliştirmeyi amaçladığı güçlü inançlarını

zayıflatabilir; böylece öğrencilerin tecavüz ve kölelik gibi konularda sağlam inançların geliştirmesi engellenebilmektedir. Dahası, açık-fikirliliğin öğrencilere teşvik edilmesi, onları baş edemeyecekleri ya da etkili karşılık veremeyecekleri konular ile de karşı karşıya getirmek anlamını taşıyabilir. Buna göre şu soru gündeme gelir: “Eğer öğrencilerde açık-fikirliliği teşvik edersek, tüm görüşlerin ciddi şekilde dikkate almaya değer olduğu fikrini de teşvik etmez miyiz?” (Gardner, 1996, s. 273). Öğrencilerin soykırım, düz dünyacılar, komplo teorileri ile sürekli olarak karşılaşmaları istenmeyen sonuçlara neden olabilir. Çoğu durumda öğrenciler, bunlar gibi rasyonel akıl yürütmeyi baltalayabilecek konulara akılcı yaklaşımları mümkün olmayacaktır. Birçoğu ya gerekli uzman bilgisine sahip olmayacaktır ya da entelektüel kusurları onlara eşlik ederek yanlış sonuçlar elde etmelerine neden olacaktır. Dahası Gardner (1993), belirli bir inanca sahip olmanın başka bir inancı dışladığını iddia etmektedir. Aynı anda bir inanca sahip olmak beraberinde rakip fikirlerin dışlanması da getirir. Örneğin bir kişi aynı anda hem düz dünyacıları hem de dünyanın yuvarlak olduğu fikrini kabul edemez. Böylece kişi, bir inanca yaklaşarak diğerine karşı tavır alacaktır. Bu açık-fikirliliğin bir nevi “göreceliliği teşvik” etmesi anlamına gelmektedir. Bu teşvik eğitim için istenmeyen bir durumu teşkil etmektedir, dolayısıyla açık-fikirliliğin eğitimden dışlanmasını beraberinde getirmektedir. Gardner (1993) açık-fikirliliğin eğitimden dışlanmasına karşı çıkar ancak Hare (1979)’nin açık-fikirlilik tanımını da reddeder. Ona göre açık-fikirlilik inançlara bağlılığı içer(e)mez. Ancak, bir konu hakkında açık-fikirli olmak, o konu hakkında bir fikre sahip olup belirli inançlara tutunmamak anlamına gelmektedir. Bu duruma Gardner (1993, s. 39) şu örneği verir: “Açık-fikirliyim... bazı hafif uyuşturucuların yasallaştırılıp yasallaştırılamayacağı, Britanya’nın bir cumhuriyet olup olmayacağı ve somon mevsiminin uzatılıp uzatılmayacağı konusunda. Bu konular hakkında tartışmalar ve fikirler dinledim ama hiçbirisi hakkında kesin inancım yok.”. Ancak Gardner (1993), bu önerisi ile Hare’ye getirdiği eleştirilerden kendi de kaçamamış gibi durmaktadır. Öğrencilerde Gardner (1993)’in önerdiği gibi bir açık-fikirliliği teşvik etmemiz, vatandaş yetiştirme amaçlarımızdan ve bilimsel ilerleme amaçlarımızdan vazgeçmemiz anlamına gelmektedir. Gardner, bazı sağlam inançlar geliştirmenin diğer sesleri susturmada mahir olduğu konusunda haklı olsa da örneğin Papa’nın aynı anda hem Tanrı’nın varlığına dair sağlam inançları olup hem de Tanrı’nın varlığı hakkındaki soruşturmayı yürütememesi gibi, fikirlere sahip olup da inançlar geliştirmemek de eşit derecede mantıksız olacaktır.

Neticede Gardner (1993)’in açık-fikirlilik tanımını benimsemek, öğrencileri ancak tüm alternatif hakikatlere eşit mesafede kalabildikleri sürece açık-fikirli kabul etmek anlamına

gelmektedir. Bazı uyuşturucuların medikal ilaçlar olarak kullanımı, somon mevsiminin uzatılması ya da evcil hayvanların kamusal alandaki hakları konusundaki tartışmalarda bu işe yarayabilir, ancak öğrencilerin açıkça sağlam inançlar geliştirmesi gerektiği kölelik, insan hakları ve tecavüzün ahlaki olarak meşrulaştırılmasını içeren konularda etkisiz kalmaktadır. Burada, açık-fikirli olmanın fikir sahibi olmak ama inançlara sahip olmamak anlamına geldiği eğitim sistemleri için bir baka eleştiri de söz konusudur. Toplum, okulların ne öğretmesi ya da öğretmemesi gerektiği hakkındaki zor sorulara cevap aramaktadır. Müfredata hangi konuların dahil edileceği, hangi değerlerin eğitim sistemine etki edeceği, toplumun ve dolayısıyla siyasetin çözmek için uğraştığı sorulardandır. Liberal eğitim politikaları Clayton (2006) ve Levinson (2002)'nin liberal eğitim teorileri üzerinden tartışma içerisindedirler. Ancak bu tartışmada kamu okulların müfredatını nasıl şekillendireceğine dair iyi bir cevap Tillson (2023) tarafından sunulmuştur. Buna göre, müfredat “epistemik” ve “gereklilik” kriterleri arasında şekillenmelidir. Epistemik kriter, bir konuya dair inanç, inançsızlık ve agnostizm açık olmadığında öğretmenler herhangi bir epistemik duruşu övmeden veya yermeden rakip teorilerden bahsedebilir (Tillson, 2023, s. 96). Bu durumda Gardner (1993)'in öne sürdüğü gibi öğrenciler ya da eğitim sisteminin kendisi sağlam inançlara sahip olmadan fikirlere sahip olarak açık-fikirli olabilirler. Ancak Tillson (2023), zorunluluk kriteri adını verdiği kavramda, öğrencilerin doğru görüşlere sahip olmamasının epistemik maliyeti olduğu durumlarda veya öğrencinin hakikate ulaşmada epistemik uzmanlığa ihtiyacı olduğu durumlarda konu müfredata dahil edilmelidir. Bu durumda Gardner (1993)'in ileri sürdüğü açık-fikirlilik yaklaşımı işe yaramamaktadır. Çünkü öğrencinin bir konu hakkında fikre sahip olması, eğitim sistemi için yeterli görülmemektedir. Aksine o fikri kabul etmesi için müfredata bilinçli olarak yerleştirilmiştir. Bu durumda öğrencide o konuya dair sağlam inançlar gelişmesi mümkün olacaktır.

Ayrıca Gardner (1993)'in açık-fikirlilik görüşünü kabul etmek aynı zamanda tarafsızlığın zorunlu olmadığını da kabul etmeyi gerektirmektedir. Zira Gardner (1993), fikir sahibi olmakla inanç sahibi olmayı birbirinden ayırmaktadır. Sözelimi:

- Tuttuğunuz futbol takımının en iyisi olduğunu düşünüyorsunuz ancak yine de diğer takımların da iyi olabileceğine dair açık-fikirlisiniz.
- En iyi yemek kültürünün Akdeniz Mutfağına ait olduğunu düşünüyorsunuz ancak Doğu Mutfağının da iyi olabileceğine dair açık-fikirlisiniz.
- Takım elbisenin size yakışmadığını düşünüyorsunuz ama yakışabileceğine dair yine

de açık-fikirli olabilirsiniz.

- Sosyal bilgilerin doğası hakkında Du Bois ve Jesse Jones arasındaki tartışmada Du Bois'in haklı olduğunu düşünüyorsunuz ama Jesse Jones'in de haklı olabileceğine dair açık-fikirli olabilirsiniz.

Bunun gibi örnekler bize açık-fikirli olmanın Gardner (1993)'in ileri sürdüğünün aksine bazı inançların yarattığı taraflılık ile de mümkün olabileceğini göstermektedir. Gardner açık fikirliliğin bazı durumlarda tarafsız bir duruş içerdiğini öne sürerken haklı olsa da tüm durumlarda açık-fikirliliğin tarafsız duruş sergilemesi gerektiği iddiası büyük oranda yanlıştır (Spiegel, 2012, s.30). Gardner (1993)'in, Hare (1979)'yi eleştirisi hakikat ve inanç arasındaki gerilime dayanmaktadır ve neticede açık-fikirliliğin inanç gerektirmediğini savunması ile bitmektedir. Bir başka deyişle Gardner (1993)'in açık-fikirliliğe getirdiği eleştiri Moore Paradoksuna benzemektedir. Moore (1993), kısaca bariz saçmalıkları göstermek için şu formülü kullanmaktadır:

- P, ama P olduğuna inanmıyorum.

Bu formülasyonun açık hale getirilmesi için en sık başvurulmuş örnek şudur: “Yağmur yağıyor ama yağmur yağdığına inanmıyorum” veya “Yağmur yağıyor ama yağmur yağmadığına inanıyorum”. Gardner (1993) de tıpkı Moore gibi bariz hatayı göstermek için şu örneği kullanır: “İrkçiliğin kötü olup olmadığı konusunda açık fikirliyim ama öyle olduğuna inanıyorum.” (Gardner, 1993, s. 39).

Dahası açık-fikirliliğin gereksiz birçok konuda öğrenciyi meşgul edebileceği endişesini de taşımaktadır. Ancak Hare (1985), açık-fikirlilik tanımının Gardner (1993)'in iddia ettiğinin aksine yalnızca kişinin sahip olduğu bilgiler neticesinde yanılabilirliğine dair eğilim olarak tanımlamaktadır ve öğrencilerin uzaylı vakaları, komplo teorileri ve kölelikle ilgili açıkça gayri ahlaki ve yanlış bilgiler ışığında inançlarını düzenlemesini gerektirdiğini reddetmektedir. Aksine “eleştirel anlayış” neyin izinin ne kadar sürüleceğine ve sonunda ne olacağına rehberlik etmektedir.

2.3. Adler ve Açık-Fikirlilik

Adler (2004) hem Hare (1979)'nin hem de Gardner (1993)'in açık-fikirlilik tanımlarına karşı gelmektedir. Onun bu tatminsizliğinin altında yatan nokta her iki görüşün de kişinin inancının doğruluğuna olan tutumunda yatmaktadır. Buna göre kişi ancak inancının

doğruluğuna dair sağlam ve tam güvenceden azına sahip olduğunda açık-fikirli olarak kabul edilebilmektedir. Ancak bu durum Adler (2004) için saçmadır çünkü gerçeklere uymaz: “İnançlarımızdan çok azı inancın derecesi olarak kabul edilir, çünkü (...) tutarlı düşünce için çok fazla karmaşıklık ortaya çıkarırdı.” (Adler, 2004, s.129). Adler (2004), açık-fikirlilik kavramını, Gardner ve Hare’nin zayıf kaldığını düşündüğü “güçlü inançlar” üzerinden kurgulamaktadır. Adler (2004) için tam inanç, kişinin kesin nedenlere sahip olması aracılığı ile koşulsuz olarak benimsediği inançları tanımlamak için kullanılmaktadır. Adler (2004), tam inançları açık-fikirlilik tanımının merkezine alırken, kısmi inançların varlığını reddetmez, ancak kısmi inançları “hantal” olmakla suçlamaktadır. Buna göre “kısmi inançlar hantaldır ve bunların sonuçları, düzenli, günlük kullanım için çok zordur” (Adler, 2002, s. 238). Dolayısıyla aslında tam inançlarımızın gündelik hayatımızda kısmi inançlardan daha yaygın olduğunu savunmaktadır. Adler’e göre tipik olarak X’in bir durum olduğuna inanmak yerine X’in durum olduğunu iddia etmemiz, sıradan söylemlerimizi basit iddialara indirir ve gündelik hayatta daha çok tam inançlar kullandığımızı kanıtlamaktadır (Spiegel, 2012, s. 31). Adler (2004)’in oluşturmuş olduğu açık-fikirlilik yaklaşımındaki temel problem, tam inançların doğası gereği bir konuya dair kesin inançlar beslemesidir. Ancak açık-fikirlilik doğası gereği inançları yeniden gözden geçirmeyi içermektedir. Bu durumda temel inançlar kesin doğruları barındırdığından gözden geçirilmeyi içermemektedir. Bunu aşabilmek için kişinin tam inancını kesin doğrular barındırmayan kısmi inançlara indirgemesi gerekmektedir ki bu durumda da gerekli olan epistemik işçilik kaybedilen güven ve entelektüel bir çaba gerektirdiğinden, Adler (2004)’in ileri sürdüğü açık-fikirlilik tanımı, tam inancın arzu edilen bir epistemik amaç olduğu ile açık-fikirliliğin bir entelektüel erdem olduğunu inkâr etmek arasında sıkışmış gibi durmaktadır. Dolayısı ile Adler (2004), açık-fikirliliğin ya hep ya hiç sorununu çözmesi gerekmektedir. Aksi taktirde Gardner (1993)’e getirdiğimiz eleştirilerden kurtulması olası görünmemektedir. Zira bir öğrencinin hem matematik formülünün doğruluğuna dair tam inancı varken hem de formülün değişebilmesi için inancını kısmi inanca indirgemesi mümkün görünmemektedir. Öğrenci böyle bir entelektüel işçiliği yürütecek zihinsel kapasiteye sahip olamayabilir. Adler (2004), bu sorunu çözmek için tam inançtan kısmi inanca geçişi engellemek yerine bu geçişi mümkün kılan bir yaklaşımı benimser. Ona göre açık-fikirli olmak kişinin yanılabilir olmasını kabul etmesinde yatar. Buna “açık fikirlilik (...) kişinin yalnızca inanılan belirli bir önermeye değil, inanıldığı şekliyle inançlarına yönelik ikinci dereceden (veya “meta”) bir tutumdur.” (Adler, 2004, s.130). Adler (2004), bu açıklamasının daha net anlaşılabilmesi için bizden bazı aletlerin

yaratıldığı bir örneği düşünmemizi istemektedir.

Buna göre, söz konusu şirket en yüksek kalite hizmeti sunabilmek için yüksek kalite malzeme ve yüksek standartlar kullanmaktadır. Dolayısıyla üretimden çıkan herhangi bir parçanın kötü ya da hatalı olmayacağına dair inancımız olmaktadır. Ancak birkaç müşterinin bu şirketin ürettiği aletlerle yaşadığı talihsiz tecrübeleri, bazı aletlerin kusurlu ya da tamamen hatalı olabileceğini gösterebilmektedir (Adler, 2004, s. 132). Böyle bir durumda şirket, müşterileri suçlamak yerine hem aletlerin her birini doğrulamaya hem de aletlerinin kusursuzluğuna inanmaya devam etmesinde hiçbir çelişki olmadığını söylemektedir. Dolayısı ile Adler (2004, s. 132) “şirketin yanılabilirliği herhangi bir özel aletle değil, üretim süreciyle ilgili olduğundan, bu yanılabilirliğin tanınmasının herhangi bir alete ilişkin güveni azaltması gerekmez”. Adler (2004)’in şirket örneği üzerinden sunduğu bu anoloji şu şekilde formüle etmektedir:

1. Açık-fikirliliğin birincil veya doğal değeri, inançlarımızın doğruluğuna veya bilginin büyümesine olan ilgimizdir; ikisi arasındaki bağlantı, yanılabilirliğimizin takdirine bağlıdır.
2. Yanılabilirliğin geçerli olduğu baskın inançlar, inanç derecelerinden (“p’den oldukça eminim”) ziyade tam veya ya hep ya hiç inançları olduğundan, herhangi bir inançla ilgili açık fikirlilik için bir serbestlik yoktur; hem ona tamamen inanmak, hem de onun sahteliğini ciddi olarak mümkün görmektir.
3. Ancak açık-fikirlilik, birincil değeri [1, yukarıda] uyarınca savunulabilir çünkü yalnızca açık fikirlilik sayesinde bir inanan, inançlarını yeni bilgilerle en iyi şekilde revize edebilecek bir konumda olabilir. İnançlarımızın doğru olmasını önemseydiğimiz ve bazılarının doğru olmadığını bildiğimiz (yani yanılabilirliği kabul ettiğimiz) için, inançlarımızı yalanları ortadan kaldıracak ve bilimizi geliştirecek (artıracak) şekilde revize etmeye açık olmayı önemsiyoruz.
4. O halde açık-fikirlilik, yalnızca inanılan belirli bir önermeye yönelik değil, kişinin inandığı şekliyle inançlarına karşı ikinci dereceden (veya 'meta') bir tutumdur; tıpkı yanıltıcılığın kişinin inancının mükemmelliği hakkında ikinci dereceden bir şüphe olması gibi.
5. Dolayısıyla, p’ye inanmak ile p’yi muhtemelen yanlış olarak kabul etmek arasında bir uyumsuzluk olsa da, p’ye inanmak ile onu, kişinin inandığı bir önerme olarak muhtemelen yanlış olarak kabul etmek arasında bir uyumsuzluk yoktur.
6. Benim veya kullandığım yöntemin, p’ye inanma konusunda hata yapmış olma olasılığı, gerekçelerim göz önüne alındığında, inanılan önermenin yanlış olma olasılığı değildir. (2) ve (3) numaralı ifadeler inanç ile açık-fikirlilik arasındaki açık gerilimi ortaya koymaktadır. Maureen’in Michigan’da olduğuna tamamen inanıyorsam, olmamasının da ciddi olarak mümkün olduğunu düşünemem. Doğrulamam ya da iddia edemem: Maureen Michigan’da ama olmaması mümkün.

Adler (2004), geliştirdiği açık-fikirlilik tanımında kişinin yanılabilir olduğunu kabul etmesini ve tam inançlardan kısmi inançlara geçişine imkan tanıyan ikinci dereceden bir erdem olduğunu ileri sürmektedir. Adler (2004), kişinin inançları ile açık-fikirlilik arasındaki uyumu sağlamış gibi görünse de açık-fikirliliğin ya hep ya hiç boyutunu aşmakta sorun yaşıyor gibi durmaktadır. Spiegel (2012, s.32), bu durumu daha iyi kavrayabilmemiz için şu örnekleri vermektedir:

- “Onu, sırtıyla ilgili bir doktora görünmeye ikna etmeye çalışmayın; bu konuda kapalı-fikirlidir.”

- “Reklam kampanyası teklifiniz konusunda açık görüşlüyüm.”
- “Genellikle açık fikirli bir insandır ancak evi satma konusunda kapalı-fikirlidir.”

Eğitim perspektifinden bakıldığında Adler (2004), yanılabilir olmayı kabul ettirmenin zorluğu ile karşılaşacaktır. Bir barış eğitimi dersini hayal etmek bize bu durumu anlamamızda yardımcı olabilir durmaktadır:

Ayşe öğretmen, nüfus mübadelesi hakkında ders anlatmaktadır. Bunu yaparken, tarihsel gerçekleri aktarmasının yanı sıra, sınıfın bu tarihsel gerçeklere tepki verirken günümüzdeki Yunan vatandaşlarını suçlamalarından korkmaktadır. Zira günümüz eğitim sistemleri barışı hedeflemektedir. Ancak Ayşe öğretmen, öğrencilerinin çoğunun Türk kökenli olmasından dolayı karşı tarafa düşmanca hislerin beslemelerinin kaçınılmaz olduğunun da farkındadır. Bunu engellemek için öğrencileri açık-fikirli hale getirmek istemektedir. Çünkü Adler (2004), öğrencilerin düşmanlığa dair tam inançlarının “yanılabilir olduklarının” bilinci sayesinde geçebileceğini ummaktadır.

Bu örnekte Ayşe öğretmen Adler’in açık-fikirliliğini geliştirmek istemekte haksız değildir. Ancak sorun, bu öğrencilerin tam inançların yanılabilirliğe dair olan kabullere baskın gelebilme ihtimalidir. Tıpkı genellikle açık-fikirli olup da evini satma konusunda kapalı-fikirli olan kişinin örneğinde olduğu gibi, Adler (2004)’in açık-fikirliliğini geliştirmek isteyen Ayşe öğretmen de öğrencilerinin bu konuda açık-fikirli olamayabileceklerini fark etmelidir. Ayşe öğretmenin karşılaşacağı temel sorunlardan biri, Adler (2004)’in veya Hare (1979)’nin açık-fikirlilik tanımını da seçse, öğrencilerin samimi olarak Ayşe öğretmenin sesine kulak vermemesi olacaktır. Burada ihtiyaç olan şey, öğrencilerin yanılabilirliklerine dair yani tam inançlarından kısmi inançlarına geçebileceklerine dair perspektif değiştirici açık-fikirlilik olacaktır. Nguyen (2022), öğrencilerin perspektiflerini değiştirmelerini engelleyecek entelektüel tuzakların var olduğundan bahsetmektedir. Nguyen (2022), bazı inanç sistemlerinin üyelerini doğruya ulaştırmada iyi rehberlik ederken bazılarının da üyelerine doğruya ulaşmalarına engel olacak tuzaklar kurduğundan bahsetmektedir. Bu grubun üyeleri, dahil oldukları epistemik ortamda kanıt toplama, akıl yürütme ve müzakere etmek gibi bazı entelektüel süreçleri yerine getirmekte başarısız olurlar ve en iyimser ihtimalle bir labirentin içerisine hapsolacaklardır. Örneğin bir lidere sarsılmaz ve sorgusuz itaat etmeyi vurgulayan bir inanç sistemi buna örnek oluşturmaktadır (Nguyen, 2022, s. 3). Adler (2004)’in açık-fikirlilik yaklaşımındaki sorun da buradan kaynaklanmaktadır. Adler (2004), ikinci-dereceden bir açık-fikirlilik geliştirdiğinde kişilerin yanılabilirliklerine dair inanç taşıyacaklarına fazlaca inanmışa benzemektedir. Bir kişiyi ancak tam inançlarından kısmi inançlarına geçerek yanılabilirliğine dair bilişsel eğilim gösterdiğinde açık-fikirli kabul etmek, elimizdeki listede çok elit bir kesimin açık-fikirli sayılabileceğini anlamına gelmektedir. Aynı zamanda Adler (2004) açık-fikirlilik tanımını, ikinci-dereceden bir tutum

olarak tanıttığında, zihnin şüpheye açık olmaktan ziyade, yanılabılır olmaya dair kabulünü öne çıkartmaktadır ancak Spiegel (2012) bu argümanın açık-fikirliliği başka bir erdem olan entelektüel tevazuya çevirdiğini ileri sürmektedir. Spiegel (2012), entelektüel tevazunun, kişinin çeşitli konular hakkında yanılabılıriliğinin farkına vardıkça, farklı bakış açılarını değerlendirmeye daha istekli olabileceğini dile getirmektedir; hatta bu durum kişinin kendini en güvenli hissettiği alanlarda bile etkili olarak çalışabilmektedir. Tam bu noktada Spiegel (2012), açık-fikirlilik ile entelektüel tevazunun birbirine yaklaştığı alanın burası olduğunu dile getirmektedir. Epistemik failin yanılabılacağına dair bu alçakgönüllü yaklaşımını kendi inançlarına uyguladığı anda, Spiegel (2012, s. 35)'in deyiimi ile açık-fikirliliğe nasıl "damladığını" görmek mümkün olacaktır.

2.4. Riggs ve Açık-Fikirlilik

Riggs (2010), açık-fikirlilik kavramının birçok sorunu beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır. Riggs (2010), açık-fikirlilik hakkında çalışmaya başladığında Hare (1979) ve Gardner (1993) arasındaki tartışma başlamış, Hare ve McLaughlin (1994) birinci-dereceden tutumu içeren açık-fikirlilik kavramını Gardner'e karşı savunmuştur, nihayetinde Adler (2004)'in ikinci-derece tutumu ile açık-fikirlilik tartışmalarında taraflar oluşmaya başlamıştır. Riggs (2010), bu ortam içerisinde açık-fikirlilik tartışmasına Adler'in tarafını tutarak katılmaktadır. Riggs (2010, s.177) açık-fikirliliğe dair tutarlı bir yaklaşımın ancak şu soruları cevaplaması ile mümkün olabileceğini savunmaktadır:

- Niçin herhangi biri açık-fikirli olmayı istemeli?
- Niçin erdemli biri açık-fikirli olmalı?
- Açık fikirli olmak nasıl mümkün?
- Açık-fikirlilik uğraşlarımızda ne zamanda ve ne için çaba sarf etmemiz gerektiğine nasıl karar vereceğiz?

Riggs (2010), ilk iki sorunun yanıtını kişilerin kendi inançlarına bırakırken diğer iki sorunun cevabı için Adler (2004)'e güvenir. Buna göre Adler (2004), açık-fikirli birinin kendi inanç ve bilgilerinin yanılabılır olduğuna dair ikincil düzey bir farkındalığa sahiptir. Yani açık-fikirli birinin, inanç ve bilgilerinin yanılabılır bir doğası olduğuna dair bir farkındalığı vardır. Riggs (2010), Adler'den aldığı bu yaklaşıma öz-bilgi ve öz-düzenleme kavramları ile eklemeler yaparak geliştirmeye çalışmaktadır. Buna göre öz-bilgi, kişinin kendi sınırlarına dair farkındalığa işaret etmektedir; kendi güçlü ve zayıf yönlerine dair soruşturmada

bulunma ve bilgiler elde etmesini içermektedir (Riggs, 2010, s. 182). Öyleyse öz-bilgi, kişinin kendine dair bilgi edinmesini engelleyen ön yargı ve fazla özgüven ve kibir gibi entelektüel kusurların düzenlenmesini de içermektedir.

Buradan hareketle öz-düzenleme ise kişinin öz-bilgisinden yararlanarak entelektüel aktiviteleri sırasında karşılaşacağı entelektüel engelleri denetlemesi ve düzenlemesini içermektedir (Riggs, 2010, s.183). Neticede Riggs (2010), Adler'in açık-fikirlilik yaklaşımına eklediği öz-bilgi ve öz-düzenleme kavramları ile açık-fikirli bir kişinin yürüttüğü soruşturmalarda elde ettiği bilgilerin yanlışlanabilir ve düzenlenebilir olduğuna dair üst-bilişsel bir farkındalık ve buna bağlı davranışlar sergilemesini beklemektedir.

2.5. Baehr ve Açık-Fikirlilik

Baehr (2011a, 2011b), açık-fikirlilik tanımını entelektüel erdemler etrafında şekillendirmektedir ve kişinin sahip olduğu inançsal bağlılıklarının ötesine geçmeyi içermektedir. Buna göre Baehr (2011a, s. 191)'in açık-fikirli kişiden beklentisi entelektüel muhalefetin tarafsız bir biçimde dinlenmesini sağlamak için kendi inançsal taahhütlerinin ötesine geçmesidir. Dahası onları bir kenara bırakır ve tartışmayı gittiği yere kadar götürmeye istekli olmasıdır. Dolayısıyla açık-fikirli kişi sağlam inançlara sahip olsa da bu bağlılıklardan vazgeçmek yerine onlara rağmen "diğer tarafı" ciddiye almaktan geri kalmamalıdır (Baehr, 2011a, s. 191). Baehr (2011a), açık-fikirlilik arzularını daha iyi anlamamızı sağlamak için C.P. Snow'un 1934 tarihli "The Search" adlı romandaki kurgusal karakteri Arthur Miles'i örnek olarak sunmaktadır.

Arthur Miles, kristalografide çığır açan araştırmalar yürüten genç ve hırslı bir Cambridge bilim insanıdır. Anlatının bir noktasında, kendisini bilimsel yıldızlığa fırlatacak büyük bir keşif yapmış gibi görünüyor. Ancak kısa bir süre sonra, röntgen filmlerinden birinde kritik bir karşı kanıt ortaya çıkıyor. Başlangıçta Miles bu yeni verinin gücüne direnmeye çalışıyor: "Başka bir açıklama aradım: film sahte olabilir, şans eseri bir deney olabilir; ama görünüşü benimle alay etti: Sahte olmak şöyle dursun, tam olarak doğru koşullara ulaştığım tek deneydi. Başka şekilde açıklanabilir mi? Rakamlara, planıma zorla dahil ettiğim sonuç tablolarına baktım. Yanaklarım kurudu, bu yeni fotoğrafı fikrime dönüştürmeye çalıştım. Olasılık dışı bir varsayım, başka bir olasılık dışı varsayım, deneysel bir hata olasılığı - fantastik bir şekilde devam ettim, her türlü eleştiriyi unuttum. Yine de sığmazdı. Yanılmıştım, geri dönülemez biçimde yanılmıştım. Tekrar başlamam gerekiyor". (Baehr, 2011a, s. 193).

Baehr için Miles karakteri açık-fikirli kişinin taşıması gereken özelliklere iyi bir örnektir.

Miles karakteri ilerleyen bölümlerde:

Her türlü - buna "vicdan" mı diyeceğim - ve belki de bundan daha fazlası, beni aramaya iten arzu tarafından geri püskürtüldüm. Çünkü gerçek olduğunu düşündüğüm şeyi elde etmem gerekiyordu. Onur, rahatlık ve hırs beni harekete geçirecekti ama sanırım en derinlerde benim arzum vardı. Kendime karşı hiçbir duruş sergilemeden, herhangi bir bilinçli düşünceye kapılmadan, fotoğrafı yok etme isteğine güldüm. Oldukça titrek bir şekilde güldüm. Ve defterime şunu yazdım: 'Mar. 30: Yalnızca Fotoğraf 3'te ana noktalarla eşmerkezli ikincil noktalar var. Bu,

B yapısı hipotezinin tüm olasılığını ortadan kaldırır. 4-30 Mart tarihli yorum buna göre göz ardı edilmelidir. (Baehr, 2011a, s. 193).

Miles açıkça bir entelektüel azizlik örneği sergilemez ancak daha sonra tüm zorlayıcı içsel baskıya rağmen inançsal tutumlarını değiştirmeyi kabul eder. Böylece Miles karakteri açık-fikirliliğin gerekliliği olan karşıt inançlara veya inanç kümelerine karşı adil bir duruş sağlayabilmek için kişinin kendi inanç taahhütlerini bir kenara bırakmayı sergilemektedir. Baehr (2011a), bunun gibi örneklerde olduğu gibi kişinin kendi inançları ile karşıt inançlar arasındaki çatışması durumuna “ihtilaf modeli” adını vermektedir. Buna göre açık-fikirlilik; “birinin bir konudaki inançsal bağlılıklarını; karşı inanç, argüman ve kanıt bütününe tarafsız ve adil bir inceleme vermek için geçici olarak bir tarafa koymasındır.” (Baehr, 2011b, s. 143). Baehr (2011b), başlangıçta ihtilaf modelinin makul olduğunu söylese de açık-fikirliliği açıklamakta yetersiz kaldığını da dile getirmektedir. Açık-fikirli bir bireyin her zaman kendi inanç sisteminin durumu diğer inanç sistemlerinin durumu ile çatışma içerisinde olmak zorunda değildir. Baehr (2011b, s. 143) bunu şu şekilde ifade eder:

Belirli bir davada ilk savunmaları incelemeye hazırlanan tarafsız ve dürüst bir hâkimi varsayalım. Hâkimin davanın herhangi bir parçası hakkında ön görüşleri ya da ön yargıları yoktur. Ne de davanın sonucunda bir çıkarı vardır. Bu nedenle, hâkimin dinlemek için hazırlandığı argümanlar ya da inançlar ile hâkimin inançları arasında bir çatışma yoktur. Yine de hâkimin argümanları açık-fikirli bir şekilde dinleyebileceği görülebilir. Ya da davaya yönelik açık fikirli bir araştırma gerçekleştirebilir. Hâkimin sergilediği ikinci yaklaşım, hâkimin kendisi özelinde bir fikir oluşturmada ya da bir yönden diğerine savrulmasına izin vermeden önce ilgili argümanlara dikkatli ve uzunca bir yargılama gerçekleştirmesine benzeyebilir.

Dolayısıyla açık-fikirlilik kavramının yalnızca ihtilaf modeli ile ele alınmaması gerektiğini söylerken açık-fikirliliğin “hakem modelini” ileriye sürmektedir. Bu modele göre açık-fikirlilik, entelektüel bir ihtilafın açık-fikirli bir kişi tarafından adil ve tarafsız olarak değerlendirilmesini içermektedir (Baehr, 2011b). Bu modelde ise ihtilaf modelinin yarattığı probleme ek olarak açık-fikirlilik modelinin bir başka entelektüel aktivite özelinde de ele alınabilmesini beraberinde getirmesidir. Baehr (2011b, s. 145-146) şu örneği sunmaktadır:

Nasıl olduğunu görmeye başlamak için, Einstein’ın Özel Görelilik Kuramı üzerinde bir grup parlak lise öğrencisine rehberlik eden bir fizik öğretmenini düşünelim. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenin derslerini anlamayı becermişler ve bu nedenle teorinin temel bir kavrayışını elde etmişlerdir. Dersin son kısmında öğretmen, Einstein’ın Genel Görelilik Kuramını öğrencilere tanıtarak öğrencilerin önemli bir basamağı aşmalarını amaçlar. Bu, kurstaki birçok öğrenci için büyük bir engel ortaya çıkarır. Bu; öğrencilerin uzay, zaman, fiziksel kanunlar, referans çevresi ve benzeri hakkındaki düşünme biçimlerinden önemli bir ayrılmayı gerekli kılacaktır.

(...) Söz konusu kişilerin belirli bir tür açık-fikirlilikten yararlandıklarını düşünmek oldukça mantıklıdır. Bu özellik, başka türlü anlaşılmasa bilimsel ya da metafiziksel önerileri anlamalarına yardım edebilir. Aslında biz kolay bir şekilde öğretmenin öğrencilerine “Pekâlâ, yeni konu için, sizin zihinlerinizi açık tutmanıza, çevrenizdeki dünya hakkındaki düşünme biçimlerinizden önemli bir ayrılmayı düşünme biçimlerinizi gevşetmenize ihtiyacım var.” söylediğini hayal edebiliriz.

Baehr (2011b) hem ihtilaf modelinin hem de hakem modelinin birbirine yaklaştığı noktayı açık-fikirliliğin özünün bizzat kendisi olduğunu dile getirmektedir. Buna göre açık-fikirli kişi belirli bir bakış açısının ötesine geçmeyi başarabilmektedir. Dolayısıyla Baehr (2011a) açık-fikirliliğin kişinin sahip olduğu varsayılan bakış açısı noktasından başka bir bakış açısı noktasına geçmesi olarak kabul etmektedir. Buradan hareketle Baehr (2011b, s. 152) açık-fikirli kişiyi tanımlarken açık-fikirli kişinin “farklı bilişsel bir bakış açısının faziletlerini ciddi bir şekilde ele almak için, sahip olduğu varsayılan bilişsel bakış açısının ötesine geçmek için gerekli yeteneğe ve istekliliğe sahip olan kişidir.” ifadesini kullanmaktadır.

Ancak Taylor (2014), açık-fikirlilik erdemine sahip olmaya ve onu uygulamaya giden yolda bazı yeteneklerin de kişinin entelektüel kapasitesine eşlik etmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Taylor (2014, s. 29) için açık-fikirli kişi “(1) genel olarak hakikati ve anlayışı takip etme konusunda motive olmuş ve (2) yeni inanç ve anlayışlar oluştururken ve halihazırda yerleşik inanç ve anlayışları sürdürürken veya revize ederken mevcut kanıt ve argümanlara gereken önemi verme konusunda özel olarak motive olmuş.” kişilerdir. Dolayısıyla Taylor (2014), kişinin açık-fikirliliği sergileyebilmesi için bazı saiklere sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Onun için bunlar entelektüel alçak gönüllülük, entelektüel cesaret ve entelektüel çalışkanlıktır. Bir kişiyi açık-fikirli olduğu için övdüğümüzde aslında kastetmeye çalıştığımız yalnızca onun doğru inançlar peşinde koşması değildir, aynı zamanda kendi inançlarını geliştirmeye açıktırlar ve başkalarının inançları ile nasıl ilişkide olduklarını anlamaya çalışmaktadırlar (Taylor, 2014, s. 29). Dolayısıyla kapalı-fikirli oldukları için suçlanan kişileri aslında sadece sunulan kanıtları dinlememekle değil aksine tüm kanıtlara rağmen kendi inançlarına sıkı sıkıya tutunarak kendi inançlarını yeni kanıtlara doğru genişletmeye dair motivasyonları olmadığı için kınanmaktadırlar (Taylor, 2014, s. 30). Bu durumu daha iyi anlayabilmemiz için Taylor (2014, ss. 29-30) bize iklim değişikliği konusunda birbirlerine karşıt inançları olan iki bilim insanının örneğini sunmaktadır. Buna göre bir taraftaki bilim çok güçlü bilimsel kanıtlara rağmen insanların küresel ısınmaya katkılarını reddederken diğeri ise insanların küresel ısınmaya dair katkılarını o denli sağlam inançlar besliyor ki küresel ısınmaya dair inançlarını genişletecek yeni çalışmalara karşı kendisini kapatmaktadır. Buna göre Taylor (2014) her iki bilim insanını da kapalı-fikirli olmakla suçlamaktadır. Çünkü açık-fikirlilik erdeminde önemli olan bilgiyi ve anlamayı sağlayacak kanıtları elde etmeye dair motivasyondur. Baehr (2011a) de açık-fikirlilik için benzer bir kabulü savunmaktadır. Onun için bir kişi herhangi bir konuda yer alan kanıtları dinleme, inceleme ve değerlendirme yeteneğine sahip olsa bile

bunu yapma konusundaki motivasyonu kişinin açık-fikirlilik erdemine sahip olup olmadığını değerlendirmemizde önemlidir. Neticede birçok kişi, daha önce verilen örneklerde olduğu gibi, açık-fikirliliği ortaya çıkartacak bilişsel yeteneklere sahip olsa da önemli olan doğruya ulaşmadaki arzusudur.

Baehr (2011b) özelinde açık-fikirliliğin bir diğer önemli noktası ne zaman ve ne için kullanılacağıdır. Tıpkı Gardner (1993)'in Hare (1979)'ye getirdiği eleştiride olduğu gibi Baehr (2011b) de kişinin açık-fikirli olabilmesi için her görüş ve inancı ciddiye almamalıdır. Bu durumu açıklığa kavuşturmak için kölelik ve tecavüz üzerinden verilen örneklerle Baehr (2011b) çocuk aşısı örneği ile katılmaktadır: Çocuklara aşı yapmanın kötü bir şey olduğuna dair inançları açık-fikirlilikle dinlemenin gerekli olmadığını savunmaktadır. Buna göre Baehr (2011b, s. 161) açık-fikirli kişinin ne zaman bunu sergilemesi gerektiğine dair şu şartları sunmaktadır:

- Kişi için o durumda açık-fikirli olmak faydalıdır.
- Açık fikirli olacağı konuda kişinin bir uzmanlığı yoktur.
- Açık-fikirli olacağı konuda farklı görüşleri ortaya sunan kişi güvenilir bir kaynaktır.

Neticede açık-fikirli kişi Baehr (2011b, s. 152) “Açık fikirli bir kişi karakteristik olarak (a) isteklidir ve (sınırlar dahilinde) (b) varsayılan bir bilişsel bakış açısını (c) aşmak için (d) farklı bir bilişsel bakış açısının değerlerini ciddiye alır veya bunu aşmaya muktedirdir”.

2.6. King ve Açık-Fikirlilik

King (2021, s.200), hepimizin en azından kapalı-fikirli olmak için çaba ve arzusunun olduğunu ancak bunu nasıl yapacağımızı bilemediğimizi söylemektedir; hepimiz bir şekilde kapalı fikirli olmak istemiyoruz ama “omurgasız” inançlar taşıyarak her şeyi bilenlere de dönüşmek istemiyoruz. King (2021) bunu aşmanın yolunun açık-fikirliliğin tanımının yeniden ortaya konması olduğunu savunmaktadır. Buna göre açık-fikirliliğin özünü kavramak için öne sürülmüş birinci ve ikinci dereceden tutumları kapsayan tanımların işe yaramayacağını savunmaktadır. Bunu kanıtlamak için açık-fikirliliğin ne olmadığına dair bir soruşturma yürüterek açık-fikirliliğin özünü ortaya çıkartmaya çalışmaktadır. King (2011) eleştirilerine açık-fikirliliğin tarafsızlık gerektiği iddiasını ele alarak başlamaktadır. Buna göre açık-fikirli kişinin ele aldığı herhangi bir konuda var olan taraflar arasında bir tercih yapmaktan kaçınmalı ve hepsine adil davranabilmek için eşit mesafede durmalıdır. Ancak

King (2021, s.201)'e göre açık-fikirli kişi ele aldığı konuda tarafsız kalabileceği gibi her durumda böyle olmak zorunda değildir. King (2021, s. 201), yanlış olduğunu düşündüğümüz bir konu da bile fikirlere karşı açık olabileceğimizi savunmaktadır. Buna göre bir şehir planlamacısı inşa edilmek istenen yeni bir binanın şehrin trafiğinin olumsuz etkileneceğinden emin olabilir ancak bunun olmayabileceğine dair de yeni fikirlere açık kalabilir. Benzer şekilde bir bilim insanı doğrulanmış bir bilimsel teoriye sıkı sıkıya bağlı kalabilir ancak yanlışlanabilir olduğuna dair de inancı içerisinde barındırabilmektedir. Neticede bu kişilerin açık-fikirli olduğunu varsayabilir ama tarafsız değillerdir. Dolayısıyla açık-fikirlilik görüş sahibi olmamayı beraberinde getirmez (King, 2021).

King (2021), tarafsızlık modelinin karşılaştığı bir diğer sorunun tarafsızlığın beraberinde getirdiği epistemik yük olduğunu bildirmektedir. Buna göre eğer açık-fikirlilik inandığımız her konuda tarafsız olmayı içeriyorsa gerçekten açık-fikirli olabilecek kişiler sadece aşırı şüpheciler olacaktır (King, 2021, s. 202). Ancak aşırı şüphecilik çok maliyetlidir ve inandığımız en ufak şeye karşı bile kesin yargılar geliştirmemizi engellemektedir. Hocalarının yardım isteğine karşı aşırı şüphecilerin bunun aslında yardım isteğinden başka bir şey olduğuna dair akıl yürüttüğü ve hocalarının ölümü ile sonuçlanan eski anlatı, bize aşırı şüpheciliğin uç maliyetlerinden birinin örneğini sunmaktadır. King (2021), tarafsızlığın faturasının açık-fikirlilik için ağır olduğunu ve karar verme noktasında yetersiz kaldığını dile getirmektedir. Buna göre King (2021, s. 202) John isminde hayali bir karakterin sivil silahlanmaya karşı tutumunu düşünmemizi istemektedir. John silahlanmaya dair merkezi yönetimin kontrolü üzerine tarafsız kalmayı tercih etmektedir. Silahlanmayı kontrol altına almaya veya serbest bırakmaya dair hangi deliller gelirse gelsin silahlanmanın iyi ya da kötü bir fikir olduğuna dair karar veremeyecektir. Çünkü açık-fikirliliğin tarafsızlık gerekliliği sağlam inançlara bağlı kalmayı engellemektedir.

King (2021), açık-fikirlilik tanımını Baehr (2011) ile benzer şekilde şekillendirmektedir. Buna göre açık-fikirli kişi sahip olduğu bakış açısını aşmak ve farklı görüşleri dinlemek konusunda istekli aynı zaman da bunları sergileyecek bilişsel yetilere sahip kişidir. King (2021) için istek ve yetenek açık-fikirliliğin önemli bileşenlerini oluşturmaktadır. Eğer bir kişi ön yargılara sahipse ve bu yüzden kendi fikirlerinin ötesine geçemiyorsa açık-fikirli olarak kabul edilmemelidir. Bu durumda King'in ortaya koyduğu açık-fikirlilik yaklaşımı entelektüel kusurların sergilenmemesine bağlıdır.

King (2021), son olarak açık-fikirliliğin ne zaman ve hangi görüşe karşı kullanılması gerektiğine odaklanmaktadır. Buna göre King (2021, s. 211-212) şu iki öneriyi ileri

sürmektedir:

1. Yeni veya karşıt fikirlerin desteklenmesi: Açık fikirli bir düşünür, her perspektifi ciddiye almanın imkânsız olduğunun farkına varır. Bu nedenle, radarında yeni ve karşıt görüşler belirdiğinde, onları ancak onların lehine bir şeyler varsa (ya da öyle görünüyorsa) ciddiye alacaktır. Bunların doğru olabileceğini düşünmek için bir nedeni olmadığı sürece, kendisinininkiyle kökten çelişen görüşleri ciddiye alma, hatta benimseme eğiliminde olmayacaktır.

2. Anlayış kazanma olasılıkları: Açık fikirli bir düşünür, değerli bilgi ve anlayış sunmayı vaat eden şekillerde kendi bakış açısını aşmaya odaklanma eğilimindedir. Bu, prensip olarak onun, bir bakıma mantık dışı olan ve kendisinininkiyle çelişen görüşleri ciddiye almasını gerektirebilir. Ancak bunu sadece egzersizin aydınlatıcı olma ihtimali varsa yapacaktır. Açık fikirliliğini açıkça önemsiz olan fikirlere harcamayacaktır. Bu da ayırım gözetmeksizin olacaktır.

Neticede açık-fikirlilik King (2021) için hem diğer erdemlerden hem de kapalı-fikirlilikten farklıdır çünkü kişinin kendi inançlarını aşmasını içermektedir ve mükemmel bir entelektüel faaliyete işaret etmektedir.

2.7. Açık-Fikirlilik Eğitim İçin Neden Önemlidir

Açık-fikirlilik üzerine yürütülen bu tartışma, onun entelektüel boyutundaki değerini ortaya çıkarsa da eğitim için neden önemli olduğunun fark edilmesi için mevcut tartışmaların eğitim perspektifinden yeniden ele alınması gerekmektedir. Böylece açık-fikirliliğin eğitimcilere yükleyeceği tüm entelektüel faturaya rağmen neden eğitim sistemlerinden dışlamanın kınanması gerektiğini anlamamızı sağlayacaktır.

Ancak açık-fikirliliğin eğitim için değerini ortaya çıkartmak için açık-fikirliliğin entelektüel zihinlere sağladığı faydaları listelemekten fazlasını yapılması gerekmektedir. Zira açık-fikirliliği Baehr (2011a)'ın iddia ettiği gibi bilgiye giden yolda engelleri aşabilecek yetkinlik olarak görmek, açık-fikirliliğin değerini yalnızca “kanıt toplama” görevinin bir parçası (Levy, 2006) olarak görmek anlamına gelmektedir. Oysa toplumu oluşturan her bir vatandaş ahlaklı epistemik aktörler olarak toplumda tartışma yaratan konularda yeterince bilgi sahibi olmalarını beklemek, yalnızca konular hakkında bilgi toplama görevleri olmadığını da kabul etmek anlamına gelmektedir. Söz konusu kişiler aynı zamanda bu sürecin epistemik failleri olarak da görev almaktadırlar. Yani açık-fikirlilik eğitilmiş zihinlerde yalnızca bilgi edinimdeki rolünden dolayı övülmemeli aynı zamanda onların birer fail olduklarını da kabul etmemiz gerekmektedir. Buna göre öğrenci toplumdaki tartışma yaratan tüm konularda “saygıyı hak eden” tarafların inançlarına aşına olmalı ve tartışmaları bilinçli bir şekilde dinledikten sonra argümanları tartmalı ve karar vermelidir; ancak bu şekilde epistemik görevini yerine getirmiş olacaktır (Levy, 2006, s. 55). Ancak hangi inancı nereye kadar takip edeceğine karar vermek öğrencinin rolünü pasife indirgemektedir. Oysa, Ross (2017)'un vurguladığı biçimde sosyal bilgiler gibi vatandaşlık dersleri öğrencilerin toplumsal

meselerde aktif katılımcılar olmalarını arzu etmektedir. Ancak açık-fikirliliğin entelektüel zihinlerde kanıt toplamadaki maharetine yapılan göndermeler, öğrencinin toplumdaki “şimdiki zaman” rollerini kısıtlamaktadır. Onları sanki şu andan soyutlarcasına eğitimin kendisini adeta bir simülakr (Baudrillard, 2022) kavramına dönüştürmektedir. Buna göre öğrenciler açık-fikirliliğe atfettiğimiz iyi niteliklere ulaşmak için gerçekten uzaklaştırılmış bir simülasyonda “sonraki zamanlara” hazırlanmaktadırlar. Bu öğrencilerin yapay senaryolar üzerinden dahil ulaştıkları kurgusal durumlarda açık-fikirliliğe dair deneyim yaşamaları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla öğrenciler Ross (2017, s. Xix)’un belirttiği gibi toplumsal kabullerin sunulduğu illüzyon odaları olarak sınıflar içerisinde “yemeklerini yemezlerse pudinglerini alamayacaklardır”. Özellikle demokrasi eğitimi, öğrencileri “geleceğin vatandaşları” olarak kabul ettiğinde onların “eksiklikleri” üzerinde durmaktadır. Buna göre her biri geleceğin vatandaşı olarak gelecekte değer kazanacak ancak şu anda eksiklikleri bulunan kişilerdir ve eğitim bunu düzeltmek için çabalamaktadır. Öğrenciler bilgi, yetenek ve ikisinin birleşimini sağlayacak entelektüel kapasiteden yoksundur ve eğitim sistemlerinden çıkan her bir öğrenci bunlara erişecektir. Biesta (2011), demokrasi eğitime dair yaklaşımının neredeyse tamamı demokrasinin yaşadığı sorunu katılımcıların “eksikliklerinde” bulmaktadır. Dolayısıyla eğitim politikaları genellikle demokrasinin katılımcı doğasını ve çocuklara sunduğu fırsatları gözden geçirmek ve buna göre hareket etmek yerine eksiklikleri gidermek için çaba sarf etmeyi tercih etmektedir (Hart & Youniss, 2018). Bu yüzden açık-fikirlilik gibi öğrencinin doğru bilgiye ulaşmasında yardımcı olarak entelektüel erdemler, eğitim sistemlerinin son zamanlarda gündemine girmektedir.

Eğitim sistemleri öğrencilerin karakterlerini şekillendirmek için yoğun çaba sarf etmektedir. Örneğin İngiltere Eğitim Bakanlığı (2017) öğrencilerin karakter gelişiminin okullarda nasıl ve ne şekilde geliştirilebileceğine dair raporlar hazırlarken Birmingham Üniversitesi’nin hayata geçirdiği Jubilee Center ve Leeds Üniversitesi’nin hayata geçirdiği Narnian Erdem Geliştirme Projeleri karakter eğitimini nasıl ve ne şekilde geliştirileceğine dair çalışmalar yürütmektedir (Merzifonluoğlu, 2023, s. 9). Ancak tüm bu çalışmaların temel sorunu Biesta (2011)’nın belirttiği gibi demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflerken öğrencilerin sesinin “okul içi deneyimlerin ifadesinde” kalmasıdır. DeCesare (2022) “geleceğin şimdi” olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre öğrenciler demokrasinin birer katılımcısıdır ve yalnızca sınıf kurallarını belirlemeye katılmayı da içeren “-mı gibi yapma” etkinliklerinin öğrenciyi demokrasiye dahil edemediğini ileri sürmektedir. Bu yüzden DeCesare (2022) demokrasi eğitiminin eksiklik giderici sonraki zaman eğitimi olmasından ziyade şimdi

zamanda şu anda gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Açık-fikirlilik erdemi, eğitim için öğrencinin entelektüel eksikliklerin giderilmesinde rol alan kanıt toplama aracı olarak görmek, geleceğin vatandaşları yetirmeyi hedefleyen eğitim politikalarına getirilen kınamalara maruz kalacaktır. Zira Fantl (2018)’in belirttiği gibi açık-fikirlilik ya hep ya hiç olarak çalışmamaktadır. Kimi durumlarda öğrencinin konuya dair epistemik uzmanlığı aşan kanıtları toplamak ve değerlendirmek, öğrenci için mümkün olmayacak dolayısı ile eğitim sistemleri hedefine ulaşamayacaktır. Bunun yerine açık-fikirliliğin doğası gereği entelektüel erdem oluşuna odaklanmak onun Gettier’in 1963 yılında sorduğu “Gerekçelenirilmiş inanç doğru bilgi midir?” sorusuna cevap bulmadaki yerini tekrar hatırlamamızı sağlayacaktır. Böylece açık-fikirliliğin öğrencinin ahlaki doğruya ulaşmasını sağlayan ahlaki muhakemedeki rolü, güncel sorunların çözümündeki rolü, diğer entelektüel erdemlerin edinimindeki rolü, eğitimin temel hedeflerinden olan anlamayı sağlamadaki rolü ve demokratik toplumların büyük sorunlarından olan bilgi temelli adaletsizlikleri aşmadaki rolünü ortaya çıkartmakta etkili olacaktır. Zira Levy (2006)’nin vurguladığı gibi açık-fikirlilik bir kanıt toplama aracı olarak görüldüğünde öğrenci ya kanıtların entelektüel sınırlarını aşması ya da tarafsız kalması gibi sorunları beraberinde getirecek ve neticede öğrencilerin toplumun pasif katılımcıları gibi algılanmasına neden olacaktır. Bunu aşabilmek ve öğrencilerin açık-fikirlilik erdemine sahip olmalarının anlamlı bir farklılık yaratabileceği alanlar için açık-fikirli olmanın eğitim hedeflerindeki yerine odaklanmamız gerekmektedir.

2.7.1. Eğitim Epistemolojisi ve Üç Temel hedefi

Okula gitmek ve eğitilmiş olmak arasındaki ilişki uzun süredir eğitimcilerin ana tartışma odağı konumundadır. Bir kişiyi eğitilmiş kabul edebilmemiz için okulun sağladığı derslere devam etmesi yeterli midir? Toplumlar gün geçtikçe bu soruya verilen yanıtı çeşitlendirmektedir ve neredeyse hiçbirinde bir sisteme girmek ile eğitilmiş olmak eşit tutulmamaktadır. Buna göre eğitim sistemleri antik çağlardan beri devam eden tartışmalar neticesinde hedeflerini çağdaş söylemlerde üç temele dayandırmaktadır. Bunlar Watson (2016) tarafından “mal temelli” (goods-based), “yetenek temelli” (skill-based) ve “karakter temelli” (character-based) olarak gruplandırılmaktadır.

2.7.1.1. Mal Temelli Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre eğitimin temel amacı bilgi, anlayış ve inanç gibi epistemik malların üretilmesidir. Kotzee (2013, s. 157) “bir zamanlar eğitimi bilginin büyütülmesine ne katkıda bulunduğu açısından anlamının” çok yaygın kabul gördüğünden bahsetmektedir. Bu yüzden mal temelli yaklaşımda eğitimin ve öğretimin nihai hedefi epistemik malların üretilmesi ya da aktırılması görülmektedir. Goldman (1999), bu yaklaşımın etkili bir savunucusu olarak eğitimin de tıpkı bilim gibi temel amacının bilginin teşvik edilmesi olarak kabul etmektedir. Onun için bu gerçek modeldir ve her türlü eleştiriye rağmen eğitimin temel amacı olarak kalmaya devam edecektir. Benzer şekilde Adler (2004) de bilgi merkezli bir eğitim modelinin merkezi eğitim politikalarının karmaşıklıklarını anlamak ve açığa çıkartmak için eğitimsel bir rehberlik sunduğunu vurgulamaktadır. Mal temelli eğitimin daha karmaşık ve farklı bir versiyonu eğitimin nihai amacı olarak anlamayı savunanlar arasında ortaya çıkmaktadır (Watson, 2016, s. 153). Bu görüşe göre eğitim salt bilgi aktarımından ve üretiminden daha karmaşık bir duruma odaklanır ancak Watson (2016)’ın da belirttiği gibi yine de eğitimin sonucunda elde edilen mallara önceliği vurgulamaya devam etmektedir. Elgin (2007) ve Kvanvig (2003) aslında anlamının bilgiye indirgenemeyeceğini ve anlamının bilgiden daha değerli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre bir şeyi bilmek ile anlamak arasında ciddi bir fark olacaktır. Buna göre doktorun size akciğer kanseri olduğunuzu söylediğinde, kanser olduğunuza dair bilginiz kansere dair anlamayı beraberinde getirmeyecektir. Çünkü Grimm (2014) anlamının sistemler arasındaki çarkın işleyişini kavramayı gerektirdiğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla anlamak bilginin kendisinden daha değerli olacaktır. Ancak bu görüşü savunanlar bile bilginin anlamadaki rolünü yok saymamaktadır. Örneğin Pritchard (2013) bilişsel başarının asıl eğitim hedefi olduğunu ileri sürmektedir ve bunu yaparken de bilişsel başarıyı da anlamaya eşit kabul etmektedir. Böylece mal temelli yaklaşımın anlayış ile uyuşması sağlanmaktadır (Watson, 2016, s. 153). Ancak yine de kimi filozoflar bu görüşün aksine anlamın bilmeden farkının varsaydığımız kadar önemli olmadığını dile getirmektedir. Buna göre bir şişe içkinin yuvarlanıp düştüğünü bilmem ile döküldüğünü anlamam arasında pek de fark bulunmamaktadır (Cartes & Gordon, 2014).

Anlama, ister bilgiye indirgensin isterse de indirgenemesin, Pritchard (2010) gibi felsefeciler anlamının beraberinde kavramayı da getirdiğini dile getirmektedir. Buna göre bir şeyi bilmek ve anlamak arasındaki nokta sistemleri arasındaki çarkların ilişkisinin kavranmasında yatmaktadır.

Diyeim ki evimin neden yıkıldığını anlıyorum, neden yandığını biliyorum ve ayrıca hatalı kablolama nedeniyle yandığını da biliyorum. Ayrıca küçük oğlumun bana evinin neden yandığını sorduğunu ve benim de ona anlattığımı hayal edin. Hatalı kablolanmanın nasıl bir yangına yol açabileceğine dair hiçbir fikri yok, bu yüzden sadece bu kadarını bilmenin, evinin neden yandığını anlaması için yeterli olacağını tasavvur edemiyorduk. Yine de evinin hatalı kablolama yüzünden yandığını kesinlikle biliyor ve dolayısıyla evinin neden yandığını da biliyor (Pritchard, 2010, s. 81).

Buna göre bir öğretmen öğrencisine A konusu hakkında B, C ve R'yi aktardığında öğrenci epistemik mallara sahip olsa bile A'yı anlamasını yalnızca umabilmektedir. Oysa anlamamanın kendisi eğitim için önem arz etmektedir. O konuya dair epistemik malları elde etmesinden ziyade o konuyu anlaması eğitim için çok daha arzu edilir durumdadır. Bir öğrencinin egzoz emisyon değerleri yüzünden iklim krizinin tırmandığını bilmesi ile, araç kullanmanın maliyeti ve egzoz emisyonu arasındaki ilişkiyi kavraması çok daha iyidir. Çünkü bu öğrenci sorunun çözümüne giden yolda bilinçli eylemde bulunma fırsatı yakalamaktadır.

2.7.1.1.1. Açık-Fikirlilik ve Mal Temelli Yaklaşım

Bilgi ve anlama birbirleri ile yakın ilişkidir ancak farklı amaçları bulunmaktadır. Buna göre bilginin peşinde koşmak doğru inançları elde ederken yanlışları ayıklamayı içerirken, anlamayı sürdürmek kavramayı genişletmeyi içermektedir (Taylor, 2016, s. 603). Taylor (2016) anlama ve bilginin eğitim bağlamında ele alınmasının öğrencilerin gerçek inançları elde etmesine ve bu inançları içeren daha geniş konulara ilişkin kavrayış geliştirmesine yardımcı olacağını savunmaktadır. Taylor'ın sunduğu bu yaklaşım, eğitimin mal temelli yaklaşımında bilgi ve anlama arasındaki bir eksikliğin olduğunu da fark edilmesini sağlamaktadır. Bir taraftan öğrencilerin bilgi peşinde koşmalarını ve inançlarını şekillendirmelerini arzu ederken elde ettikleri bilgileri üzerinden konuları yeni kavrayışlara genişletmesi için imkânı değerlendirebilmek, Taylor (2016) için açık-fikirliliğin denkleme dahil edilmesi ile mümkün olacaktır.

Taylor (2016) bu durumun daha iyi anlaşılabilmesini sağlamak için iklim krizine yönelik karşıt taraflarda bulunan iki bilim insanının örneğini sunmaktadır:

İlki, aksi yöndeki çok güçlü bilimsel kanıtlara rağmen insanların küresel ısınmaya katkıda bulunduğunu reddediyor; inancını gözden geçirmeye, bilgisini geliştirmek için mevcut bilgiyi kullanmaya açık değildir. İkincisi, aksine, insanların küresel ısınmaya katkıda bulunduğuna inanıyor ve bu inancın doğruluğundan ve daha önceki araştırmaların sağladığı kanıtlardan memnun olduğundan, küresel ısınmayla ilgili, konuya ilişkin anlayışını genişletebilecek yeni çalışmaları değerlendirme konusunda isteksizdir. Bu bilim adamlarının her ikisi de kapalı fikirlilik sergiliyor. Bu nedenle, onların başarısızlıkları bir tür A.F. (açık-fikirlilik) eksikliğini gösterir ve dolayısıyla A.F.'nin ilgili uçlarının karakterize edilmesine yardımcı olur (Taylor, 2016, s. 609).

Taylor (2016) için açık-fikirli olmak yalnızca kişinin kendi inançlarını aşmasını içermemektedir. Buna göre açık-fikirli olmak aynı zamanda anlamaya doğru genişleyen

hakikati edinme motivasyonunu da içermektedir. Yukarıdaki örnekte olduğu gibi öğrenci kendi inançlarına dair sıkı sıkıya bağlı olması onun hakikati arama motivasyonun zayıflığından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla Taylor (2014, s. 4) açık-fikirli kişiyi tanımlarken epistemik malı elde ederken bilgisini (knowledge) ve anlayışını (understanding) geliştirme fırsatlarına karşı açık olmasını ön plana çıkartmaktadır. Buna göre Taylor (2016, s. 609) açık fikirli kişiyi şöyle tanımlamaktadır:

1. Bilgi ve anlayışın peşinde koşma konusunda geniş ölçüde motive olmuş ve
2. Yeni inanç ve anlayışlar oluştururken ve halihazırda yerleşik inanç ve anlayışları sürdürürken veya revize ederken mevcut kanıt ve argümanlara gereken önemi verme konusunda özel olarak motive olmuş.

Taylor (2016) açık-fikirli bir kişinin yalnızca bu iki özelliği sergilemesinin yeterli olamayacağını eklemektedir. Buna göre açık-fikirli kişi ayrıca:

3. Entelektüel açıdan alçakgönüllü.
- Ve farklı koşullar altında bu amacı takip etmeyi başarmak için, temsilecinin
4. Entelektüel açıdan cesur ve entelektüel açıdan çalışkan.

Elgin (2017, s. 33)'e göre anlamamanın bir gerekliliği olan kavramanın itici gücü “en azından kısmen onu kişinin epistemik amaçlarına yönelik olarak nasıl kullanacağını bilmektir”.

Khalifa (2017) ise anlamamanın üç bileşenden oluştuğunu vurgulamaktadır. Bunlar:

- a) Değerlendirme,
- b) Karşılaştırma ve
- c) İnanç oluşturmaktır.

Buna göre anlamamanın mümkün olduğunu göstermenin yolu bu üç temel özelliği sergilemekten geçmektedir. Taylor (2014)'ün açtığı yolda açık-fikirlilik anlamamanın bu üç şartını sağlamak için hizmet etme becerisine sahip durmaktadır. Taylor (2016) için açık-fikirli olmak beraberinde entelektüel çalışkanlık, cesaret ve alçakgönüllülüğü getirmektedir. Bu entelektüel erdemler kişinin bilgiyi elde etmede yardımcı karakter özellikleri olarak destek olurken, nihayetinde de hakikat ve anlamaya giden yolu açmaktadırlar. Konu öğrenciler özelinde düşünüldüğünde karşımıza çıkan manzarada eğitim sistemleri öğrencilere çeşitli epistemik malları sunmaktadır. Öğrencilere sunulan epistemik mallar ışığında, öğrencilerin konuya dair kavrama geliştirmesi umulur. Ancak, anlamamanın kendisi tıpkı açık-fikirlilik gibi ya hep ya hiç değildir. Aksine Pritchard (2010)'ın örneğinde olduğu gibi farklı entelektüel seviyedeki öğrencilerin farklı anlama durumları bulunmaktadır. Buna göre iklim krizinin insan etkilerinden kaynaklandığını ileri sunan bir öğrenci ile insan etkinliklerinin sonucu oluşan gazların atmosfere verdiği zararları açıklayan bir öğrenci açıkça farklı anlama seviyeleri sergilemektedir. Buradan da anlaşılabileceği gibi öğrencilere

epistemik mallar sunmak onların anlamaya ulaşacağına dair ummayı beraberinde getirir ve Pritchard (2014)'ın vurguladığı gibi eğitimcilerin yapabileceği tek şey öğrencilerin kendileri için anlamaya ulaşmayı hedefleyeceklerine dair umuda sahip olmaktır. Anlamayı sergilemek için öğrencilerin basit gibi görünen bir soruya cevap vermeleri beklenmektedir: “Ya her şey farklı olsaydı?”. Nozick (1981, s. 12), anlamanın sıradan açıklamadan daha değerli olduğunu göstermek için şu açıklamayı yapmaktadır: “Açıklama bir şeyi gerçekte konumlandırır, onun diğer şeylerle olan gerçek bağlantılarını gösterir; anlama ise onu bir olasılıklar ağı içine yerleştirir ve diğer gerçek olmayan şeylerle veya süreçlerle olan bağlantıları gösterir.”.

Anlamayı bir eğitim ideali olarak kabul etmek, mal temelli eğitim yaklaşımının dışlanması değil aksine hedeflerini yeniden tanımlamak anlamına gelmektedir. Anlama Khalifa (2017)'nın gösterdiği gibi bazı yetenekleri sergilemeyi de beraberinde getirmektedir. Buna göre neticede öğrenci “Ya böyle olmasaydı?” sorusunun cevabını verebilmek için ağırlar arasındaki ilişkilerin kavrayışına sahip olacaktır. Fakat bunu becerebilmek, kişinin mevcut inançlarını aşmasını farklı bilgilerin peşine düşebilme arzu ve yeteneğini gerektirmektedir. Taylor (2016)'un vurguladığı gibi bunu sağlayabilecek olan açık-fikirlilik erdeminin bizzat kendisidir. Çünkü açık-fikirli kişi Baehr (2011b, s. 152) için “karakteristik olarak (a) isteklidir ve (sınırlar dahilinde) (b) varsayılan bir bilişsel bakış açısını (c) aşmak için (d) farklı bir bilişsel bakış açısının değerlerini ciddiye alır veya bunu aşmaya muktedirdir.

Vatandaşlık dersleri içerisinde öğrencilere neden oy kullanmalarına dair epistemik mallar sunulduğunda eğitimciler öğrencilerin neden oy kullanmaları gerektiğine dair anlama geliştireceklerini ummaktadırlar. Buna göre öğrencinin açık ya da kapalı fikirli olması eğitimcilerin odağında değildir ve sundukları epistemik mallar doğruya ulaşmaları için yeterli olmaktadır. Ancak öğrencilere şu soru sorulduğunda cevap vermeleri mümkün olacak mıdır? “Oy kullanmazsak ne olur?”. Buna göre öğrencilerin oy kullanmanın önemini anlamış olduklarında örneğin, “Demokratik olarak sesimizi duyuramayız.” gibi bir cevap vermeleri beklenmektedir. Ancak Taylor (2016) öğrencilerin bunun gibi bir cevabı vermelerini sağlayacak anlamayı geliştirebilmelerinin açık-fikirliliğe giden yolda yattığını savunmaktadır. Khalifa (2017)'nin ifade ettiği gibi anlama, değerlendirme, karşılaştırma ve inanç oluşturma basamaklarının ardından ortaya çıkmaktadır. Bunu sağlayabilmek için bu örnekteki öğrenci yalnızca öğretmeninin sunduğu epistemik mallarla yetinmemeli aksine farklı görüşleri ve inançları takip etme motivasyonunu göstermelidir. Elde ettiği epistemik malları hakikat ve anlama için genişletme yetisi ve motivasyonu öğrencinin neden oy vermesi gerektiğine dair mümkünlükler ağı oluşturmalarını sağlayacaktır.

Böylece açık-fikirlilik erdemi mal temelli eğitim yaklaşımı içerisinde bilgiyi, hakikati ve anlamayı sağlaması ile eğitim açısından değer bulacaktır. Bu durumu daha iyi anlamanın yolu açık-fikirliliği bu denklemden çıkartmakta yatmaktadır. Tıpkı oy vermenin önemini anlaması gereken öğrenci örneğinde olduğu gibi açık-fikirlilik denklemden çıkartıldığında öğrenci epistemik malları elde etse de Nozick (1981)'in vurguladığı gibi olasılıklar ağını kurmasını sağlayacak değerlendirme ve kavrama sürecini yönetemeyecektir. Çünkü bu süreçlerin işleyişini sağlayan öğrencinin farklı bilgilere ulaşmadaki motivasyonu ve kendi inançlarına düzen verebilme yetisinden yoksun durumda olacaktır.

2.7.1.2. Karakter Temelli Eğitim

Karakter temelli eğitim açıklamaları, eğitimin asıl amacının öğrencide bazı karakter özelliklerinin veya erdemlerin geliştirilmesidir. Buna göre okullar öğrencilerin mutlu yaşamlarına olanak sağlayan, demokratik idealleri benimsemelerini sağlayan ve akranlar arasındaki disiplin sorunlarının çözülmesini sağlayan ahlaki erdemlerin öğretilmesini amaçlamaktadır (Lickona, 1991). Dolayısıyla karakter temelli yaklaşımlar mal temelli yaklaşımların aksine eğitimin merkezine epistemik çıktılardan ziyade öğrencinin kendisini almaktadır (Watson, 2016). Bu yaklaşımın öğrencide geliştirmeyi hedeflediği ahlaki erdemlerden bazıları nezaket, adalet, dürüstlük, sabır ve öz-disiplindir (Lickona, 1999; Gutmann 1987; Curren 2000; Kristjánsson 2007). Karakter temelli eğitim içerisindeki çeşitli yaklaşımlardan kaynaklı olarak söz konusu erdemler değişse de ortak noktaları öğrencilerin belirli ahlaki değerler ekseninde ahlaki karakterleri geliştirmek ve ahlaki erdemler kazanmalarını sağlamaktır. Bu görüşün taraftarları eğitimin öğrencileri ahlaki erdemlerin etrafında topluma iyi vatandaşlar olarak hazırlamak olduğunu savunmaktadırlar (Watson, 2016, s. 155). Buna göre bilgi, hakikat ve anlayış gibi epistemik ürünlerin aktarımı ve oluşturulması eğitimin karakter yetiştirmekteki asıl hedefinin yanında aracı ve ikincil konumdadır. Zira Gutmann (1987, s. 14), “toplumun eğitilebilir tüm çocuklarının, toplumlarını kolektif olarak şekillendirmeye katılabilmeleri için eğitilmesi gerektiğini” savunmaktadır.

Okullar içerisinde öğrencileri iyi vatandaşlar yapan ahlaki erdemlerin konumu, epistemoloji içerisinde erdem epistemolojisi ismi verilen yeni bir yaklaşımın yükselmesi ile değişmeye başlamıştır. Buna göre erdem epistemolojisi, öğrencinin ahlaki karakterinden ziyade entelektüel karakterine odaklanması önem arz etmektedir (Watson, 2016). Erdem

epistemologları eğitimin açık fikirlilik, meraklılık ve cesaret gibi entelektüel erdemlere odaklanması gerektiğini savunmaktadırlar (Riggs 2010; Baehr 2011; Kotzee 2013). Ahlaki erdemlerin geliştirilmesini savunanların aksine entelektüel erdemlerin geliştirilmesini savunanlar, epistemik malların edinilmesi ve kullanılmasında öğrencinin entelektüel kapasitesine vurgu yapmaktadırlar. Buna göre Baehr (2013, s. 254) “iyi düşünmenin genellikle ahlaki açıdan sorumlu eylemin bir önkoşulu olduğunu ve bu da bir insan olarak iyi yaşamak veya gelişmek için kritik önem taşıdığını” dile getirmektedir.

Bununla birlikte entelektüel erdemler ile ahlaki erdemler arasındaki benzerliklere rağmen Annas (2003) göz ardı edilemeyecek bazı farklılıkların olduğunu da kabul etmemiz gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre ahlaki ve entelektüel erdemler arasında başarının nasıl ortaya koyulacağına dair bir tartışma bulunmaktadır. Erdemli insan gerçekleştirdiği bir eylemi doğru motivasyonlar ışığında başarıya ulaştırmaktadır. Eğitim açısından incelendiğinde bu motivasyon, öğrencide “hayat boyu bilgi sevgisini” geliştirmek anlamına gelmektedir (Baehr, 2013). Açık-fikirlilik erdeminin kendisi, karakter temelli yaklaşımın içerisinde bizzat bir değere sahiptir. Buna göre açık-fikirlilik hakikate ulaşmada etkili bir araçtır ve kişiyi bilgi sevgisi ile harekete geçirdiğinden zaten değerlidir. Nitekim tıpkı ahlaki erdemlerdeki hangi erdemlerin öğretileceği tartışması gibi erdem epistemologları arasında da hangi erdemlerin öğrencilere entelektüel hayatlarını düzenlemek için öğretileceği konusu tartışmalı durumdadır. Buna göre entelektüel alçakgönüllülük, açık-fikirlilik gibi erdemler kardinal erdemler olarak eğitimde birinci değere sahipken (Adler, 2004; Spiegel, 2012) Watson (2018) entelektüel meraklılığı da en az diğer erdemler kadar eğitimin ciddiye alması gereken kardinal erdemlerden biri olarak görmektedir. Hangi erdemlerin öğretileceği, eğitim epistemologlarının erdemleri nasıl algıladıklarına bağlı olarak değişmektedir.

Açık-fikirlilik entelektüel bir erdem olarak kabul edilse de ahlaki karakter gelişimine de katkı sağlayabilir. Tüm erdemler kişinin mutlu bir hayat sürmesine hizmet etmektedir. Aralarındaki tanımlayıcı çizgi bu hedefe nasıl katkıda bulunduğunda yatmaktadır. Ancak açık-fikirlilik için çizgiyi çizmek diğerlerinden daha zor gibi durmaktadır. Zira Callan (2006, s. 115) açık-fikirliliği tanımlarken diğer kanıtlara ve iddialara karşı gereken saygıyı göstermeyi içeren motivasyon olarak tanımlamaktadır. Buna göre açık-fikirlilik yalnızca erdem epistemologlarının ileri sürdüğü gibi hakikate giden yolda kişiyi ilerletmekle kalmaz aynı zamanda da taraflar arasında entelektüel kanıtlar üzerinde seyahat etmesine dolayısı ile de hakikate ulaştıracak değerlendirmeyi yapmasına imkân tanımaktadır. Dolayısıyla eğitim

özelinde öğrenci ahlaki doğruya ulaşmak için ahlaki muhakeme yapabilme yeteneğini sergileyebilmek için açık-fikirliliğe ihtiyaç duymaktadır.

Ancak erdemlerin sergilenmesinde McDowell (1979) yalnızca karşıt görüşlerin değerlendirilmesinden elde edilen prensiplerin uygulanmasına karşı çıkmaktadır. Buna göre kişi davranışlarını var olan ahlaki prensipleri doğrudan takip ederek değil de içinde bulunduğu durumun şartlarına göre düzenlemelidir. McDowell (1979) özelinde erdemli kişi doğrudan ahlaki prensipleri uygulamaya çalışan bir kişi olmasından ziyade içerisinde bulunduğu duruma duyarlılık göstererek davranışlarını şekillendirmektedir. Buna göre öğrencilere daima dürüst olmaları gerektiğine dair ahlaki prensipleri öğretmek ve öğrenciden bunu sergilemesini beklemek doğru değildir. Kapısını bir Nazi subayı çalan erdemli kişi içerisinde bulunduğu duruma ayak uydurarak sakladığı kişinin yerini söylemeyecektir. Yani dürüstlük erdemini sağlamayacaktır. Ancak bunu yapmasındaki temel neden içerisinde bulunduğu durumda erdemli olmanın farklı bir anlama gelmesidir. Buna göre McDowell (1979) erdemli kişinin çatışan arzularını susturmasıdır. Dolayısı ile erdemli kişi Nazi subayı geldiğinde yerini söylemek ve söylememek arasında bir çatışma yaşamayacaktır. Bu durumda açık-fikirlilik erdemi McDowell özelinde ahlaki bir erdem olarak değer görmeyecektir. Zira açık-fikirlilik Callan (2006)'nın sunduğu gibi farklı kanıt ve iddialara saygı göstermeye ve aralarında değerlendirme yapmaya dayanmaktadır. Buna göre Nazi subayı örneğinde açık-fikirlilik kişi sakladığı kişiyi teslim etmek gibi bir inancı ciddiye aldığı anda McDowell (1979) özelinde erdemli kişinin sergilemeyeceği bir erdem olacaktır. Ancak açık-fikirlilik hakikate ulaşmakta anlama ve bilgi edinimi görevlerini görmektedir. Bir Nazi subayına saklanan birini teslim etmek örneğindeki pratik uygulamada kendine yer bulamasa da bu örneğin oluşturulmasında ve ahlaki doğrunun ne olduğuna ulaşmadaki entelektüel süreçte değer görecektir. Buna göre açık-fikirliliği ahlaki bir erdem olarak gören Arpaly (2011) ve Song (2017)'un argümanları McDowell'a karşı cevap bulmaya yardımcı olabilir.

2.7.1.2.1 Ahlaki Erdem Olarak Açık-Fikirlilik

McDowell (1979)'ın erdemli kişi tanımına karşı açık-fikirliliği pratik işlemler yerine entelektüel durumlarda kişiyi araştırarak değerli olduğunu savunmak, karakter temelli eğitimlerin gerçek hayattaki konumunu geçersiz kılmaktadır. Buna göre öğrencileri kürtaj veya tramvay problemi üzerine araştırmalara itmek ahlaki görev değildir aksine market sırasında kasiyerin öğrenciye kanser vakfına bağış yapıp yapmamak istemediğini sorduğunda

vereceği cevaptır (Song, 2017).

Song (2017) ahlaki failliğin seçim ve eylem gerektirdiğini söylemek eleştirel ve yansıtıcı düşünmeyi dışlaması gerektiği anlamına gelmemektedir. Buna göre açık-fikirliliğin ahlaki failin sahip olması gerçekten önemli bir özellik olduğunu görmek için seçiminin eleştirel ve yansıtıcı düşünme ışığında nasıl şekillendiğini görmemiz yeterli olacaktır (Song, 2017, s. 2). Arpaly (2011) açık-fikirliliğin yeni kanıtlara uygun tepkiler vermek olarak ahlaki eylem için araçsal değeri olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre kapalı-fikirliliğin sanki ahlaki bir kusur gibi kınanması oldukça yaygındır. Öğrencilerin ve ailelerin göçmenlere karşı sürekli eleştirel tavrı, çocuklarının özel günlerde aile büyüklerine telefon etmemesini eleştiren kişileri “kapalı-fikirli” olarak gördüğümüzde aslında olan onların entelektüel kusurlarından fazlasını eleştirmektir (Song, 2017). Bu örneğe dayanarak Song (2017), tıpkı Arpaly (2011) gibi açık-fikirliliğin ahlaki boyutuna odaklanması gerektiğini savunmaktadır ve ona göre açık-fikirlilik erdeminin ahlaki boyutu sadece epistemik rolüyle sınırlı kalmamalıdır. Aksine açık-fikirliliğin entelektüel boyutuna odaklanmak onun gündelik hayattaki ahlaki rolünü görmemizi engellemektedir. Buna göre ahlaki fail gerçeğe ulaşmakla ve doğru bilgi ile ilgilendiğinden, bu konuda yeterli bilgiyi sağlayabilmesi için yeni kanıtlar ışığında bilgisini gözden geçirmelidir; aslında açık-fikirlilik yeni kanıtlara uygun tepkiler verme kişinin kendini düzenlemesini içerdiğinden ahlaki eylem için araçsal değer taşımaktadır (Song, 2017).

Arpaly (2011) açık-fikirliliğin yalnızca entelektüel boyutta değil aynı zamanda ahlaki faillikte de değerli olduğunu gösterebilmek için 19. yüzyıl Viyana’sına göz atmamız gerektiğini dile getirmektedir. Ignaz Semmelweis, hastaları lohusalık ateşi nedeniyle ölüm oranlarını azaltmak için doktorların muayeneden önce ellerin yıkanması gerektiğini savunmuş ve bunu da bir dizi ampirik veri ile kanıtlamaya çalışmıştır. Ancak Viyana Hastanesindeki doktorlar tüm bu ampirik kanıtlara rağmen Semmelweis’in girişimlerine karşı çıkmışlardır. Hatta bu karşılık o denli üst boyutlara ulaşmıştır ki nihayetinde Semmelweis bir akıl hastanesine kapatılmış ve akıl hastanesine kapatılmasından bir süre sonra muhtemel bir görevli dayığından kaynaklanan yaradan dolayı hayatını kaybetmiştir. Semmelweis diğer doktorlar tarafından tasfiye edilmeliydi çünkü onun fikirlerini kabul etmek aynı zamanda doktorların birçok ölümden de sorumlu olduğunu kabul etmek anlamına gelmektedir. Arpaly (2011, s. 81-82) bu doktorlar yerleşik inançlarına dair meydan okumayı kabul etselerdi yani kendi itibarlarından ziyade ahlaki olarak kendilerini sorumlu

hissetselerdi Semmelweis'in görüşleri kabul görene kadar geçen sürede birçok kadının ve çocuğun hayatının kurtulabileceğini vurgulamaktadır. Çünkü Arpaly (2011, s. 75) açık-fikirli bir kişinin inançlarını makul kanıtlar ışığında kazanmaya, kaybetmeye ve revize etmeye eğilimli olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre açık-fikirli bir kişi ahlaki doğruya ulaşabilecek araçsal silaha sahiptir ve tıpkı Semmelweis'in örneğinde olduğu gibi itibarı yerine ahlaki doğruyu sorgulayabilecek yetiye sahip olacaktır.

Ancak Song (2017), Arpaly'in bunu görüşünü eleştirmektedir. Ona göre Arpaly'nin açık-fikirlilik tanımı, açık-fikirliliği epistemik bir eğilimden başka bir şey olmadığını vurgulamaktadır ve ahlaki eyleme nasıl katkı sunabileceği oldukça dardır; ahlaki kaygının teşvik ettiği hakikat arayışı kişinin gerçeklere nasıl ulaşacağı ile sınırlı kalmaktadır (Song, 2017). Ancak Song (2017), kişinin gerçekleri doğru şekilde anlaması doğru eylemi garanti etmeyeceğini dile getirmektedir. Buna göre bir işveren, işe başvuran kişinin kimlik bilgilerine karşı ön yargılı davrandığı için değil derinlere kök salmış ırkçı yaklaşımından ve yaklaşımı sorgulamaya dair isteksizliğinden ötürü kınanmalıdır. Song (2017), Arpaly'in sunduğu aşırı entelektüalist yaklaşıma karşı çıkarken Ku-Klux Klan örneğinden yararlanmaktadır. Buna göre Afrikalı-Amerikalı müzisyen Davis'in (1998) öyküsü, Arpaly (2011)'in sunduğu fazlaca entelektüalist ahlaki açık-fikirli yaklaşımı çürütmektedir.

Davis, Klan'ın tüm ırkçı yaklaşımını bilmesine rağmen birkaç üyesi ile konuşmuştur. Aslında Davis fırsatı varken tüm konuşmadan kaçınabilir, hiç başlamadan bitirebilirdi. Ancak neticede bazı Klan üyelerinin istifa etmesini sağlamayı başarmıştır. Bu örnekte Davis'in övülmesini sağlayan noktada Arpaly'in yaklaşımı, ahlaki failin açık-fikirliliğini inançlarını oluştururken karşıt görüşlere saygı duyması ve kendi inançlarını yeni kanıtlara saygı duyması doğrultusunda övgüye dair bulmaktadır. Oysa Song (2017) böyle bir yaklaşımın açık-fikirliliğin ahlaki eyleme asıl katkısını gözden kaçırdığını dile getirmektedir. Buna göre burada övgüye layık olan Klan üyelerinin yeni bilgi elde etmesini sağlayan Davis ile sohbetlerinden başka bir şeydir. Aslında değerli olan Davis'in ve karşısındaki Klan üyelerinin kendi sağlam inançlarına rağmen birbirlerini dinlemeye başlaması ve devam etmesidir. Buna göre açık-fikirlilik ahlaki anlamda bilgi oluşumu açısından değerli olsa da aslında bu bilgi oluşumuna neden olan sürecin ateşlenmesini sağlaması ve tarafların birbirine saygı duymasında rol almaktadır. Eğer taraflar açık-fikirli olmasıydı çatışma tüm hızıyla devam edecek ve çözümüne dair hiçbir ihtimal olmayacaktır. Dolayısıyla açık-fikirlilik ahlaki karakter oluşumuna katkı sağlarken aslında entelektüel

boyutundan farklı olarak aynı zamanda tarafların birbirine saygı duymasını da beraberinde getirmektedir.

Eğitim açısından bu oldukça değerlidir. Çünkü karakter temelli eğitim topluma yararlı vatandaşlar oluşturmayı hedeflerken öğrencilerin farklı inançları duymasını sağlayabilir. Ancak sorun bu inançlara karşı “samimi” kulak vermemesinde yatacaktır. Örneğin marjinal grupların sorunlarına dair kanıtları duyabilir hatta belki de belirli bir noktaya kadar takip edebilir. Ancak burada açık-fikirli oluşu elde ettiği kanıtlar ve kanıtları takip etmesinden gelmemektedir. Aksine sürecin sonunda çatışma bitmeyebilir, ancak değerli olan her zaman ve her şeye rağmen tarafların birbirini dinlemeye devam edebilmesidir. Açık-fikirlilik Song (2017)’un ileri sürdüğü gibi karakter temelli eğitim içerisinde iyi vatandaşlar yetiştirebilmek için hem hakikate ulaşmada doğrudan değer sahibi iken Hare (1979)’nin açık-fikirlilik tanımında vurguladığı gibi farklı inançlara değer vermesi yönünden de ahlaki bir değere sahiptir. Çünkü açık-fikirlilik doğası gereği derin bir saygı duymayı beraberinde getirir; Davis örneğinde olduğu gibi açık-fikirli kişi kendi inançlarına rağmen başkasının inançlarına ilgi gösterirken tüm muhalefete rağmen onun kendisi için önemli olduğunu kabul ederek bir tür “tanıma saygısını” beraberinde getirmektedir (Song, 2017, s. 11). Burada dikkat edilmesi gereken nokta açık-fikirliliğin beraberinde tanıma saygısı getirmesidir. Bir şekilde kişi ahlaki olarak karşısındaki kişiye zarar vermeyerek ya da sadece dinleyerek ona saygı gösterebilir. Ancak Davis örneğinde olduğu gibi diğerlerini her şeye rağmen tanımaya çalışmak bir tanıma saygısını içermektedir. Bunun yanında açık-fikirlilik doğrudan kişinin inançlarını incelemesini ve uygun tepkiler sunmasını gerektirdiğinden adil ya da iyiliksever davranışlar sergilemesini sağlayacak tutumlar geliştirme olasılığı çok daha yüksek olacaktır. Song (2017, s. 11) tüm bunlara ek olarak üç önemli ahlaki ürünü de teşvik ettiğini ileri sürmektedir:

1. Öğrenci zihnini başkalarına açtığında keşfettiği kaygılar, kanıtlar ve yaşam biçimleri ahlaki açıdan değerli olabilir. Çoğu zaman seyahat etmenin yeni yerler hakkında bilgi edinmede önemli olması gibi başkalarının inançlarına seyahat de ahlaki karakter gelişimi için önemli olabilmektedir.
2. Açık-fikirlilik kişiler arası gerçek bir ilişki kurmanın ya da ilişkinin yeniden canlanmasının önünü açabilmektedir; tıpkı Davis örneğinde olduğu gibi.
3. Açık-fikirlilik “ötekileştirmenin” panzehri olabilir. Buna göre başkaları ile sadece görev bilinci ile değil sağlıklı ve istekli iletişim kurmanın ahlaki bir değeri olacaktır.

Öğrenciler diğer zihinler ile karşılaştığında onları egzotik nesneler olarak görmekten ziyade hakikate ulaşmak için değerli olarak kabul edeceklerdir. Ancak bu öğrencilerin zihinlerini

diğerlerine doğru genişletirken kendi zihinlerinin içerisini tamamen boşaltmasını gerektirmez. Aynı zamanda bu genişletme diğerlerinde işe yarar bir şeyler bulma umudu ile de gerçekleşmemelidir. Aksine McDowell (1979)'ın vurguladığı erdemli karakterde olduğu gibi diğer arzularını susturarak doğru olanın bu biçimde olduğuna dair inançla hareket etmelidir. Tıpkı Davis'in örneğinde olduğu gibi Klan üyelerinin değişebileceğine dair umuttan dolayı değil doğru olanın bu olduğunu düşündüğü için böyle davranmalıdır.

2.7.1.3. Yetenek Temelli Yaklaşım

Diğer iki yaklaşımın aksine yetenek temelli eğitim öğrencilerin elde ettikleri epistemik mallardan ziyade bu malların edinimi ve kullanılmasına odaklanmaktadır. Buna göre eğitimin temel hedefi teori ve eğitim arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Bu akımın temel destekçilerinden Freire (2024) özgürleştirici eğitimin bilgi aktarımından ziyade biliş eylemlerinden geçtiğini dile getirmektedir. Böylece Freire geleneksel bilgi aktarımı ve karakter temelli eğitim ile yetenek merkezli eğitimi eşit dereceye getirmektedir (Watson, 2016). Bu yaklaşımın eylemin önemine verdiği değer onu eğitimde rasyonellik ve eleştirel düşünme ile birleştirmektedir. Böylece bilginin ne olduğuna dair tartışmalar bu yaklaşımın içerisinde bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilginin nereden geldiği ile yeniden gündeme gelmektedir. Buna göre Ryle (1971) anti-entelektüalist bir yaklaşım geliştirerek bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilginin önermesel bilgiye indirgenemeyeceğini öne sürmektedir. Böylece sınıf içerisinde tanıklığa dayalı bilgi ediniminin ve tanıklığa dayalı öğretimin durumu hakkında daha fazla soru ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ryle (1971)'in özellikle önermesel bilginin değeri üzerinden yürüttüğü tartışma eğitim özelinde tanıklığa dayalı adaletsizlikleri içeren feminist epistemoloji konusu olan epistemik adaletsizliklerin önemsenmesini beraberinde getirmektedir.

Buna göre eğitim içerisinde öğrenenler ya da öğreticiler karşısındakinin kimliği nedeni ile ona hak ettiğinden daha düşük güven kredisi sağlayarak tanıklığa dayalı bir adaletsizliğe neden olacaktır. Yetenek temelli eğitim yaklaşımları bunun gibi sorunlarla boğuşurken eleştirel düşünmenin geliştirilebilmesi için erdem epistemolojisinin eleştirel düşünmeyi geliştirebileceğine dair umut beslemektedir.

Yetenek temelli eğitimin eleştirel düşünmeye dair verdiği önem içerisinde Siegel (1988)'in “eleştirel ruh” kavramı önem taşımaktadır. Onun ortaya çıkarttığı bu kavram kişinin sebepler arasındaki ilişkilere odaklanmasına ve otonom yaşamına destek sunmasına katkı sunarken,

yetenek merkezli eğitimin eleştirel düşünmeye karşı ilgisinin de artmasına neden olmuştur. Öyle ki eleştirel düşünmenin geliştirilmesine dair yeni bir umut ışığı olan erdem epistemolojisinin ortaya çıkışına karşı bile kayıtsız kalamamışlardır. Buna göre eleştirel düşünmenin kendisini geliştirmenin doğrudan erdem epistemolojisinin geliştirdiği entelektüel erdemlerden geçtiğini Bevan (2009, s. 172) şu sözlerle savunmaktadır: “Erdem epistemolojisi, bir sorunla ilgili genişletilmiş bilgiyi motive eden epistemolojik ve eğilimsel bileşenlerin birleşik önemini kabul ederken, erdem dışı yaklaşımlar geleneksel olarak göz ardı eder.”.

Dolayısıyla açık-fikirlilik yetenek temelli yaklaşımın içerisinde doğası gereği değer görmektedir. Buna göre Bevan (2009)’ın yaklaşımından hareketle erdem epistemolojisinin kişiyi iyi yapan karakter özelliklerine dair övgüsü, açık-fikirliliğin yetenek temelli yaklaşımın içerisinde değer bulmasına neden olmaktadır. Ancak açık-fikirliliğin tek değerinin doğasından kaynaklandığını düşünmek tam olarak ne anlama gelmektedir? Başka bir deyişle eleştirel ruhun geliştirilmesi hakikati ortaya çıkartmak dışında Ryen’in ortaya çıkarttığı tanıklığa dayalı bilginin durumuna nasıl katkı sağlamaktadır? Bu sorulara iyi bir cevap bulabilmek için tanıklığa dayalı adaletsizliğe odaklanmak doğru görünmektedir.

2.7.1.3.1. Açık-Fikirlilik ve Epistemik Adaletsizlik

Fricker (2007) “Epistemik Adaletsizlik: Güç ve Bilme Etiği” isimli kitabında bir faili epistemik olarak etik dışı kısıtlayan faaliyetlere dikkat çekmektedir. Buna göre Fricker (2007) faili bilen biri olarak adaletsizliğe maruz kalması anlamına gelen “epistemik adaletsizlik” kavramını ortaya çıkartmıştır ve kavramı “tanıklık” ve “yorumsal” adaletsizlik adı altında iki kavramla birleştirmiştir. Tanıklık adaletsizliğine göre tanıklığın sağladığı bilgiyi alan kişi sahip olduğu ön yargılar yüzünden konuşmacının sözlerini küçümsemekte ve onlara bir bilen olarak daha az itibar etmektedir. Fricker (2007, s. 1) tanıklık adaletsizliğinin “önyargının dinleyicinin konuşmacının sözüne düşük düzeyde bir güvenilirlik vermesine neden olduğu zaman” ortaya çıktığını dile getirmektedir. Tanıklık adaletsizliğinin ortaya çıkması için Fricker (2007) kimlik ön yargılarından kaynaklanan ve kişiyi gündelik hayatın, ekonomik hayatın ve sosyal hayatın içerisinde inanırlık eksiklikleri ortaya çıkartması gerekmektedir. Bunu açıklayabilmek için Tom Robinson adında siyahi birinin Ewell isminde beyaz bir kadını dövmeyle ve tecavüz etmesiyle suçlandığı bir davayı örnek olarak sunmaktadır. Robinson’un kolu sakattır ve Ewell’e zarar veremeyecek olsa da

jüri, Robinson'un siyahi kimliği yüzünden onu suçlu bulmaktadır.

Tanıklık adaletsizliği bilgi akışını engellediği için eğitimcilerin ve epistemologların ciddiye alması gereken bir konudur. Buna göre “Tanıklık adaletsizliği yalnızca bilgi akışını engellemekle kalmaz, aynı zamanda kanıtların, şüphelerin, eleştirel fikirlerin ve bilgiye yardımcı olan diğer epistemik girdilerin akışını da engeller.” (Fricker, 2016, s. 162). Buna göre tanıklık adaletsizliği aslında güvene dayalı bir adaletsizlik durumudur. Yani konuşan kişinin kimliği duyan kişinin ön yargıları nedeniyle hak ettiğinden daha az değer görür ve bilgi akışı engellenmiş olur. Ancak Davis (2016) bu durumun yalnızca düşük güvenin yarattığı düşük krediye bağlı olmak zorunda olmadığını dile getirmektedir. Aksine şişirilmiş güvenin kendisi de bir çeşit adaletsizlik yarattığını ortaya koymaya çalışmaktadır.

Sınıflar içerisinde tanıklık adaletsizliği öğrencilerin öğretmenleri tarafından ciddiye alınmayan ya da güvenilmeyen kişiler olarak kabul edilmesine ya da tam tersinin mümkün olduğu anlamına gelmektedir. Kotzee (2017)'nin vurguladığı gibi kimi durumlarda öğretmenler ya da eğitim materyalleri sosyal açıdan avantajlı gruplardan gelen öğrencilere daha fazla güven duyabilirler. Bu da epistemik adaletsizliğin meydana gelmesi için imkân yaratmış olmaktadır. Fricker (2007) bilgi temelli bu adaletsizliklerin aşılabilmesi için erdemlerin geliştirilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu adaletsizliğin azmettiricileri bir çeşit kapalı-fikirlilik ile kınanırlar ve bunu aşmak için Kwong (2015) açık-fikirliliğin geliştirilmesinin epistemik adaletsizliğin engellenmesi için önemli olduğunu dile getirmektedir.

Kwong (2015), Pohlaus (2012)'un geliştirdiği “suçluya dayalı epistemik adaletsizliğin” bir kolu olan yorumbilgisel cehaletten (hermeneutical ignorance) faydalanmaktadır. Buna göre baskın konumdaki bir grubun dinleyicileri, marjinal konumda olan grubun konuşmacılarının sosyal deneyimlerini elde etmek için gerekli olan kanıtlar ve entelektüel çabayı reddetmelerinden ortaya çıkmaktadır (Kwong, 2015, s. 339). Bu durumun daha iyi anlaşılabilmesi için Pohlaus (2012), Fricker (2007)'in Tom Robinson davasını yeniden yorumlamaktadır. Buna göre jüri tüm dava boyunca Tom'un deneyimlerini ve tanıklığını yanlış yorumladığı için ona yanlış yapmaktadır. Fricker'in aksine Pohlaus (2012), bilgiye dayalı adaletsizliğin Tom örneği içerisinde Tom'a atfedilen düşük güvenden dolayı güvenilmez bir bilgi kaynağı olarak kabul etmelerinden değil, aksine jürinin Tom'un sahip olduğu kimliği yüzünden sosyal deneyimlerini anlamlandırmada yanlış kaynakları takip etmelerinden ve hakikate ulaşmak için dış seslere kapalı olmalarından kaynaklanmaktadır.

Dolayısıyla jüri Tom'un sunduğu epistemik kanıtları kasıtlı olarak görmezden gelmektedir. Bunun yerine “beyaz adamlar dışındaki deneyimli dünyayı ciddiye alma konusundaki önyargıları ve baskın sosyal konumların dışında yer alan bilenlerle gerçek anlamda iş birliğine dayalı bir karşılıklı bağımlılığa girmeyi reddetmeyi” tercih etmektedirler (Pohlaus, 2012, s. 725).

Kwong (2015) çalışmasında bir dizi başka epistemik adaletsizlik örneğini açık-fikirliliğin yoksunluğundan kaynaklandığını kanıtlamak için incelemesinin ardından son olarak Tom'un vakasına geri döner. Buna göre onu yargılayan jüri Tom'un sözlerini ciddiye almak ve sunduğu kanıtlar ışığında düzenleme yapmak için ırkçı bakış açılarını bir kenara bırakmak konusunda oldukça isteksizlerdir (Kwong, 2015, s. 344). Tom'un tanıklığına dair düşük kredilerinin yanı sıra beyazların tanıklığına dair sarsılmaz inançları ve yüksek kredileri, Tom'un sesinin duyulmasına engel olmuştur ve neticede marjinal grubun deneyimlerini anlamalarını sağlayacak epistemik kaynakları kullanmayı bilinçli olarak kullanmadılar. Kwong (2015) bu durumun jüri üyelerinin açık-fikirli olmadıklarını göstermek için yeterli olduğunu dile getirmektedir. Çünkü Baehr (2011b, s. 152) açık-fikirli olmanın “farklı bilişsel bir bakış açısının faziletlerini ciddi bir şekilde ele almak için, sahip olduğu varsayılan bilişsel bakış açısının ötesine geçmek için gerekli yeteneğe ve istekliliğe sahip olmayı” beraberinde getirdiğini dile getirmektedir. Dolayısıyla faillerin bunu başaramaması ve Tom'un bu sebeple sesinin duyulmaması, jüri üyelerinin ürettiği adaletsizliğin kapalı-fikirlilikten kaynaklandığını kanıtlamaktadır. Baehr'in açık-fikirlilik tanımının yanı sıra Kwong (2015), Tom vakasındaki jürilerin zorlukları ciddiye almayan ve yanılabılır olduklarına dair hiçbir ibare sergilemeyen kişiler olarak Riggs (2010)'in açık-fikirlilik tanımına göre de başarısız olduklarını savunmaktadır. Böylece eğer jüri üyeleri, Rigg (2010)'in dile getirdiği gibi yanılabılır olduklarına dair kabule sahip olsalardı, ön yargılarının ve aşağılayıcı tutumlarının ötesine geçebilir ve adaletsizliği engelleyebilirlerdi. Ancak bu örnekte olduğu gibi bu kişiler, ön yargılarının yarattığı sarsılmaz inançları içerisinde siyahileri her zaman kötü ve beyazları her zaman güvenilir görmeleri yüzünden yanılabılır olabileceklerine dair bir inanca sahip değillerdir.

Neticede Kwong (2015) bize, yetenek temelli eğitimin uğraştığı tanıklık bilgisi konusunda bir çözüm yolu sunmaktadır. Birçok eğitim sistemi içerisinde farkında olmadan ön yargılarından kaynaklı olarak epistemik adaletsizliği üretme potansiyeline sahiptir. Bu durumun temel nedeni Kwong'un da gösterdiği gibi kendi inançlarını aşamama ya da

yanılabilir olduklarına dair inançtan yoksun olmaktan kaynaklanmaktadır. Ancak açık-fikirlilik erdemi bu durumun çözümü için işe yarar durmaktadır. Dolayısı ile de yetenek temelli eğitim içerisinde değer görmektedir.

2.8. Açık-Fikirlilik Sosyal Bilgiler İçin Neden Önemlidir

Çocuklarımızı eğitim sistemlerinin içerisine dahil olmak için hem yasal hem de kültürel olarak zorlarken ne hedeflemekteyiz? Gelecekte iyi bir işte çalışmaları için yetenekler elde etmeleri, iyi vatandaşlar olmaları veya eğitimin zorunlu olduğuna dair kalıplaşmış kabul ailelerin çocuklarını eğitim sistemlerine dahil etmelerine neden olmaktadır. Ancak bu tüm ebeveynler çocuklarını binlerce saatlik ve yıllar sürececek bir sürece dahil ettiklerinde eğitimcileri bitmek tükenmek bilmeyen bazı talepleri de sıralamaktan geri durmamaktadır. Brighouse (2006)'nin vurguladığı gibi tarihte hiç olmadığı kadar çocuğun dahil olduğu okullardan diğer sosyal kurumların yarattığı başarısızlıkların telafi edilmesi beklenmektedir. Böyle bir baskı altında 19. yüzyılda kendilerine “ilerlemeci eğitim reformcuları” adını veren bir grup eğitimci Amerika Birleşik Devletleri'nin tarımsal toplumdan kentsel-endüstriyel topluma geçişini sağlamak ve ABD tarihinin gördüğü en büyük göçmen akımının ortasında reform hareketlerini gerçekleştirmişlerdir (Johnson, 2000). Buna göre ortak bir müfredat oluşturmaya dair çabaları genişleyen ve gelişen endüstri toplumunun yaratılmasında tarihi geçmişin incelenmesinin ucuz ve uyumlu iş gücünün nasıl yaratılacağına ve dünyanın farklı yerlerinden gelen göçmenlerin nasıl köklü demokrasiyi tehdit etmeden “medeni Anglo-Sakson” entelektüelliğine erişebileceğine dair kaygılardan etkilenmiştir. Neticede bu ilerlemeci reformcuların çabaları 1916 yılında karşılık buldu ve Türkçede “sosyal bilgiler” adını alacak “social studies” isimli bir ders, etkin ve iyi vatandaşlar yetiştirme vaadi ile “zenci ırkının şeytani dehası” (DuBois, 1921) olarak adlandırılan Thomas Jesse Jones önderliğinde kurumsallaştırılması başarıldı. DuBois (1921), onu çeşitli kurumlardaki siyahi yöneticileri beyazlarla değiştirmekle suçlarken, Jones sosyal bilgiler dersinin temel amacını “toplumsal verimlilik bağlamı içerisinde bireyin toplum ve iş hayatında olabildiğince etkili ve üretken olmasını sağlamak” (Saxe, 1991, s. 204) olarak belirlemiştir.

Sosyal bilgiler DuBois ve Jones'in mücadelesine tanık olmasının üzerinden 100 yılı aşkın süredir vatandaş yetiştirme vaadini sürdürmektedir ve kedisini yıllar içerisinde bu vaadine uygun biçimde reform etmeye devam etmektedir. Bu doğrultuda NCSS (1992) (National Council for the Social Studies) sosyal bilgileri şu şekilde tanımlamaktadır:

Sosyal bilgiler, vatandaşlık yeterliliğini geliştirmek için sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin entegre bir çalışmasıdır. Okul programı dahilinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji gibi disiplinlerin yanı sıra beşerî bilimler matematiğinden ve doğa bilimlerinden uygun içeriğe dayanan koordineli, sistematik bir çalışma sağlar. Sosyal bilgilerin temel amacı, birbirine bağımlı bir dünyada, kültürel açıdan çeşitliliğe sahip, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gençlerin, kamu yararına bilgili ve mantıklı kararlar verme yeteneğini geliştirmelerine yardımcı olmaktır.

Ancak NCSS bu tanıımı 2023 yılında revize etmiş ve şu şekilde açıklamıştır:

Sosyal bilgiler, öğrencileri yerel, ulusal ve küresel sivil hayata hazırlayan bireyleri, toplulukları, sistemleri ve bunların zaman ve mekândaki etkileşimlerini inceleyen bir çalışmadır. Sorgulamaya dayalı bir yaklaşım kullanan sosyal bilgiler, öğrencilerin sorular üretme, güvenilir kaynaklardan kanıt toplama ve analiz etme, çoklu bakış açılarını dikkate alma ve sosyal bilgiler bilgisi ve disiplin becerilerini uygulama yoluyla geniş insan deneyimlerini incelemelerine yardımcı olur. Geçmiş incelemenin, bugüne katılmanın ve geleceği nasıl şekillendireceğini öğrenmenin bir sonucu olarak sosyal bilgiler, öğrencileri kendi topluluklarında yaşam boyu süren sivil söylem ve sivil katılım pratiğine hazırlar. Sosyal bilgiler, öğrencilerin içinde yaşamak istedikleri adil bir dünya yaratmak için birlikte çalışabilmelerini sağlamak amacıyla insan hakları bilgisini ve yerel, ulusal ve küresel sorumlulukları merkeze alır.

Buna göre sosyal bilgiler dersi, eğitim sistemleri içerisinde toplumsal kurumların ürettiği sorunların farkına varılması ve çözülebilmesi için fırsat sunarken aynı zamanda da öğrencilerin bu uğurda karakterlerinin şekil alabileceği yegâne konum halini almaktadır. Nitekim 1980’li yıllarla birlikte ABD’de karakter eğitiminin hız kazanması, amacı iyi vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersinin de dikkatini çekmiş ve NCSS tarafından üzerinde önemle durulmuştur (Hoge, 2002). 60’lı yıllara gelindiğinde toplumsal krizler, ırkçı yaklaşımlar, Vietnam Savaşı’nın toplum üzerindeki yansımaları sosyal bilgilerin pasif kalabileceği durumlar değildi, neticede 60’lı yıllarda “yeni sosyal bilgiler hareketi” ortaya çıkmıştır. Buna göre sosyal bilgiler dersi “akademisyen öğrenci” yetiştirme anlayışının yerini “sosyal aktivist” öğrenciye bırakmıştır (Hertzberg, 1981, s. 122). Bu akımın bir neticesi olarak sosyal bilgiler, 80’li yıllarda düşen demokratik katılımı arttırmak, toplumsal sorunların çözümü için yine demokratik yollar üretebilmek için bu yıllarda vatandaşlık erdemlerine önem vermeye başlamıştır. Hoge (2002) bu yıllarda sosyal bilgilerin trendleri tersine çevirebilmek için sınıflarda öğrencilerin vatandaşlık erdeminin önemini kavradıkları ve bu erdemleri sergileyebilecekleri alanlar oluşturulması için çaba sarf ettiğini dile getirmektedir. Buna göre Hoge (2002), etkili bir vatandaşlık eğitiminin ancak karakter eğitimi ile birleştirilmesi ile mümkün olabileceğini dile getirmektedir. Ona göre sosyal bilgiler dersi alan öğrenciler dünyayı daha iyi kavrayabilecekleri araçlar geliştirmelidirler. Benzer bir eğilim Türkiye için de geçerlidir. Çiydem ve Kaymakçı (2021) sosyal bilgiler öğretim programlarının ortaya koyduğu eğilimleri inceledikleri çalışmalarında, sosyal bilgilerin yıllar içerisindeki gelişiminde değerlerin ön plana çıktığını belirtmektedir.

Sosyal bilgiler dersi çocuklara etkili vatandaşlık bilgileri, becerileri ve tutumlarını hem teorik hem de uygulamalı olarak öğretme fırsatı yaratırken öğrencilerin yaşam boyu

kullanacağı vatandaşlık becerilerini geliştirmeyi (Tanrıöğen, 2006) vaat ederken yalnızca ahlaki erdem ve becerilere odaklanması, bilgiye ulaşma ve kullanmadaki önemli karakter özelliklerinin gözden kaçırılması anlamına gelmektedir. Bu durumun çok daha iyi anlaşılabilmesi için internetin kendisine odaklanmak doğru gözükmemektedir. Özellikle yakın geçmişteki pandemi döneminde bilinçli ya da bilinçsiz biçimde yanlış bilgi internet üzerinden kişilere ulaşmıştır. Ancak bu haberlerin oluşturulması ve yayılması Meyer, Alfano ve De Bruin (2021)'in ortaya koyduğu gibi kişinin karakter özelliklerine bağlıdır. İnternet ve karakter etkileşimini anlayabilmek için ilginç bir örnek sunan Cocking ve van den Hoven (2018)'in “Evil Online” isimli çalışmasına göz atmak yanlış olmayacaktır. Buna göre bir grup genç hacker, fotosentetik epilepsi hastalarının birbiri ile iletişim kurmak ve haklarındaki çeşitli haberleri takip etmek için kurdukları siteye saldırı düzenler. Siteye giriş yapıldığında fotosentetik epilepsiyi tetikleyici bir parlama meydana gelmektedir. Bu durum siteyi kullanan birçok fotosentetik epilepsi hastasını mağdur etmiştir. Ancak buradaki temel sorun bu saldırıyı yapan kişilerin bunu sadece “eğlenceli” olduğu için yapmasıdır; bu kişiler fotosentetik epilepsi hastalarından öç almak ya da onlara savaş ilan etmiş bir grup terörist değildirler. Cocking ve van den Hoven (2018) buna benzer durumların “ahlaki bir sis” yarattığını dile getirmektedir. Bu sis epistemolojik olarak önümüzü görmemizi engellemektedir. Dolayısı ile yeni ahlaki doğruların ve kusurların tanımlanması ve çözülmesi eskisinden daha zor durmaktadır. Bu sis perdesini aralamak ve yeni duruma dair bilgi sahibi olabilmek için sosyal bilgilerin yalnızca ahlaki erdemlere odaklanması yeterli görünmemektedir.

Çalışkanlık erdemine sahip bir öğrenci örneğini ele almak bu durumu savunmak için güçlü bir nokta sunabilir. Buna göre söz konusu öğrenci tembellik yerine çalışkanlık sergilemekten çekinmemektedir. Ancak bu öğrenci için çalışkanlık elindeki görevi tamamlamak için engelleri aşmayı içermektedir. Dolayısı ile Cocking ve van den Hoven'in örneğinde olduğu gibi fotosentetik epilepsiler için kurulmuş bir siteyi hacklemek onun için ahlaki bir problem yaratmaz. Bu öğrencinin kusurları ahlaki sis içerisinde tanımlanamaz durmaktadır. Aksine erdem epistemolojisinin bilginin değeri ve edinimi üzerine olan yaklaşımı, söz konusu öğrencinin çalışkanlığını doğru biçimde yönlendirmesini sağlayacaktır. Benzer şekilde internetteki bilgiye ulaşmamızın anahtarı olan arama motorlarının yaratacağı olumsuz durumlardan kurtulmak için karakter eğitime odaklanılmaktadır. Milson ve Chu (2002), bu noktada sosyal bilgiler eğitimcilerinin internetin oluşturabileceği olumsuz etkilere karşı gelebilmesi için eşitlik ve adalet gibi vatandaşlık erdemlerinin ders içerisinde yer alması

gerektiğini dile getirmektedir. Buna göre sosyal bilgiler internette bilgiye ulaşmanın anahtarı konumunda olan arama motorlarının kötü sonuçlarından da öğrencileri koruması gerekmektedir. Arama motorları yanlış veya yanıltıcı bilgileri kullanıcıya sunabilir (Lynch 2016), kullanıcı dostu yapısı nedeniyle kişinin eğilimlerine göre bilgi sıralaması yapabilir (Simpson 2012). Heersmink (2018) arama motorlarının yaratacağı sorunlardan kurtulabilmek için açık-fikirlilik, entelektüel cesaret ve entelektüel dikkat gibi erdemlerin geliştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu entelektüel erdemler içerisinde açık-fikirliliğin önemi diğerlerine kıyasla daha yüksek görünmektedir. Bu iddiayı destekleyebilmek için Taylor (2016)'un açık-fikirlilik tanımına tekrar dönmekte yarar vardır. Taylor (2014; 2016) için açık-fikirli kişi hakikatin peşinde koşmaya motive olmuşken kendi inançlarını aşması ve diğer inançları ciddiye alması gerektiğini savunur. Ancak tanımı burada noktalanmaz ve açık-fikirli kişinin aynı zamanda entelektüel cesaret, meraklılık, çalışkanlık ve tevazu da içermesi gerektiğini dile getirir. Buna göre Miller ve Record (2016)'un belirttiği gibi kimi zaman arama motorlarının bizi yanlış sorgulama yollarına soktuğunda bu durumdan kurtulmak ve doğru yola tekrar çıkabilmek için gerekli yetiyi sergilemek Taylor'un açık-fikirlilik tanımından geçmektedir. Çünkü Google gibi kimi arama motorları, arama çubuğuna bir kelime yazıldığında geçmiş tercihleriniz ve bulunduğunuz bölgenin tercihlerine göre kullanıcıya önerilerde bulunmaktadır. Örneğin Heersmink (2018, s. 6), Google'de "aşı" terimini arattığında karşısına "aşılar otizme neden olur", "Avustralya aşıları", "aşılar ortaya çıktı" ve "Vietnam için aşılar" ifadeleri çıkmıştır. Heersmink son üç ifadenin öğrenci için yararlı sonuçlar doğurabileceğini kabul etse de özellikle ilk ifadenin kapalı-fikirlilik ve tembellik gibi kötü entelektüel özellikleri bulunması durumunda zararlı sonuçlar doğurabileceğini vurgulamaktadır. Özellikle ilk ifadenin öğrenciyi komplo teorileri ve yalan haberleri yönlendirmesi mümkündür.

Sosyal bilgiler özellikle bunun gibi öğrencide kötü inançların oluşmasına neden olabilecek problemlerle mücadele etmelidir. Zira sosyal bilgilerin eğitim sistemleri için vaadi demokrasiyi ayakta tutmaktır. Ancak demokrasi bilgili vatandaşlara bel bağlamaktadır (Mason, Krutka & Stoddard, 2018). Öbür taraftan bilgi vatandaşların yalnızca konuya dair kanıtlara sahip olmasından farklı olmalıdır. Bilgiye ulaşma yolu ve kullanma motivasyonu onun değerini belirlemektedir. Buna göre Mason, Krutka ve Stoddard (2018) yalan haberlerin demokrasi için büyük tehdit oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu haberlerin okuyucu tarafından kabul edilmesi, özellikle ekonomik ve politik gerilimlerin yaygın olduğu bir toplumda infiale yol açması mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Sosyal Bilgiler

Öğretim Programı’nda bu riskin farkına varmış ve sosyal bilgiler dersinin iyi vatandaş yetiştirme hedefi dahilinde öğrencilerin sahip olması gereken 8 temel yetkinliğin içerisinde “dijital yetkinlik” adı altında öğrencileri dijital dünyaya hazırlamak için bir yetkinlik eklemiştir. Buna göre dijital yetkinlik:

İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2023, s. 5).

Fakat bu tanımlama az önce sunulan dijital dünyanın risklerinden öğrenciyi ve dolayısı ile de toplumu korumakta yeterli durmamaktadır. Bu sebeple MEB (2023) sosyal bilgiler eğitiminin öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği bazı beceriler ortaya koymaktadır. Bunlar arasında bulunan

- “Dijital okuryazarlık”,
- “Eleştirel düşünme”,
- “Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme”,
- “Kanıt kullanma”,
- “Karar verme” ve “medya okuryazarlığı”

Becerilerini öğrenciye kazandırmak demokrasinin güvendiği bilgili vatandaşlar yetiştirme konusunda önemli durmaktadır. Ancak bu listedeki kavramların öğrencide geliştirilebilmesi için bir artıya ihtiyaç var gibi durmaktadır. Zira öğrencinin kalıp yargıları fark edebilmesi kendi inançlarını aşması ile mümkün olacaktır. Kimi durumlarda ön ve kalıp yargılar tıpkı soluduğu hava gibi öğrenci için sıradan ve fark edilemez olur (Gardiner, 2022). Böylece öğrenci kendi inançlarına dair eleştirel yaklaşma fırsatına sahip olamaz. Ancak bunun mümkün kılınabilmesi için kişinin yanılabılır olabileceğine dair kabulün geliştirilmesi gerekmektedir. Epistemik adaletsizlik ve açık-fikirliliğin incelendiği bölümdeki Tom örneği yeniden kullanmak doğru gözükmemektedir. Tom’u yargılayan jüri eğer ırkçı olduklarına ve kararlarını da buna bağlı olarak verdiklerine bir kabul geliştirebilme ihtimalleri olsaydı bunu ancak hatalı olabileceklerine dair kabul ile sağlayabilirlerdi. Bu da Riggs (2010)’ın ileri sürdüğü açık-fikirlilik tanımının bir parçasını oluşturmaktadır.

Sosyal bilgiler özelinde bu durumu ele aldığımızda karşımıza iyi vatandaş olmanın önünde ciddi bir engel teşkil etmektedir. Seçgin (2021) kalıp ve ön yargıları fark etme becerisinin geliştirilmesinin farklı inanç, ırk, cinsiyet ve kültürden gelen insanların bir arada yaşayabilmesi için önemli olduğunu çünkü bunun önündeki en büyük engelin kalıp ve ön

yargıların neden olduğu ayrımcı söylemler olduğunu dile getirmektedir. Sosyal bilgiler özellikle Ross (1997)'un ileri sürdüğü gibi toplumsal sorunların ortaya çıkartılıp çözümlerinin sunulduğu bir alan yaratmayı hedefliyorsa kalıp ve ön yargıları ortadan kaldırmadan bu mümkün görünmemektedir. Bunun anahtarı da kişinin farklı inançları ciddiye almasını ve yanılabilir olduğunu kabul etmesini içeren açık-fikirlilik kavramından geçmektedir. Çünkü Song (2017) açık-fikirliliği ötekileştirmenin panzehri olarak kabul etmektedir ve farklı olana karşı ilgi ve saygıyı beraberinde getirdiğini vurgulamaktadır.

Benzer şekilde açık-fikirlilik sosyal bilgiler eğitimi programı içerisinde “öğrenmeyi öğrenme” yetkinliği altında değer bulmaktadır. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliği MEB (2023) tarafından şu şekilde tanımlanmaktadır:

Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.

Açık-fikirlilik erdemine sahip kişi Baehr (2011a; 2011b) ve Taylor (2014; 2016) tarafından hakikatin peşinden gitme motivasyonuna sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre açık-fikirli kişi kanıtların peşinden hakikati gitmek için güdülenmelidir. Öğrenmeyi öğrenme yetkinliğinde ise kişiden beklenen öğrenmenin peşine düşme ve bunda ısrarcı olmaktır. Buna göre açık-fikirlilik erdemi doğrudan öğrenmeyi öğrenmek için değer görmektedir. Çünkü açık-fikirli kişi Semmelweis örneğinde olduğu gibi tüm muhalefete ve itibar kaybı riskine karşın hakikati öğrenmenin peşine düşer ve bunda ısrarcı olur. Dolayısı ile açık-fikirlilik en azından başlangıçta öğrenmeyi öğrenme yetkinliği için önemli durmaktadır. Yetkinliğin devamında MEB (2023, s. 5) öğrenmeyi öğrenmede yeni bilgi, beceri kazanmak kadar rehberlik desteği aramanın ve bundan faydalanmanın da önemli olduğunu dile getirmektedir. Bu, kişinin kendi sınırları hakkında farkındalık göstermesini ve “eksik ya da hatalı” olabileceğine dair kabul geliştirmesini de zorunlu kılmaktadır. Riggs (2010), açık-fikirliliğin tam da bu sebeple işe yarayabileceğini kanıtlamaktadır. Buna göre açık-fikirli kişi başka inançları dinlemenin yanı sıra kendi inançlarını aşabilmek için yanılabilir olduğuna dair tevazu göstermelidir. Öğrenmeyi öğrenme yeterliliğinin kişiden talep ettiği de yeni bilgiler öğrenmenin ve kullanmanın yanında bu sürecin daha etkili olabilmesi için rehberliği de kabul etmektir. Sosyal bilgiler özelinde bu durum öğrencileri

yalnızca yeni bilgiler edinmeye teşvik etmek anlamına gelmez aynı zamanda da yanılabilir olduklarının, kimi durumlarda uzman bilgisine güvenmenin de doğru olduğunu kabul etmelerini sağlamak anlamına gelmektedir. Thornton (2005) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders içerisindeki rollerini tartışırken Noddings’ın ilgi etiğinden yararlanmaktadır. Buna göre sosyal bilgiler eğitimcileri müfredat ve öğrenci arasındaki “bekçi” rolünü üstlenmelidirler. Ancak öğrencilerin bilgiyi edinme anlayışları sosyal bilgiler öğretmenlerine karşı bakış açıslarını etkileyecektir ve neticede ya öğretmene düşük kredi atfederek bir çeşit epistemik adaletsizliğe neden olacak ve sunduğu kanıtları reddedecektir ya da Thornton (2005)’un dile getirdiği gibi “-mış gibi” yaparak bir nevi oyun oynayacak ve öğretmenin uzmanlığını reddedecektir. Her iki senaryoda da öğrenci sağlam inançlarını aşmayacak ve entelektüel tevazu sergilemeyerek kendi konumunu yanlış yorumlayacaktır. Bu durumdan kurtulmanın anahtarı açık-fikirliliğin geliştirilmesidir. Sosyal bilgiler öğrenmeyi öğrenme yetkinliğini geliştirmek istiyorsa öğrenci de bilgi sevgisi ve azmi ile yanılabilir olacağına dair tevazu geliştirmelidir.

Açık-fikirliliğin sosyal bilgiler özelinde değer görmesi gerektiğine dair benzer bir gerekliliği MEB (2023, s. 8) Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın sosyal bilgiler öğretiminin özel amaçları içerisinde rastlamak mümkün durmaktadır. Buna göre sosyal bilgilerin özel amaçları arasında bulunan “doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları” amacı öğrencinin bilgi sevgisine ve ulaşmadaki engelleri aşabilme becerisine dikkat çekmektedir. Bunu başarabilmesi Callan (2006)’ın sunduğu gibi farklı fikir ve inançlara saygılı olabilmesi ve Baehr (2011)’in vurguladığı gibi kendi inançlarını aşabilmeyi zorunlu kılmaktadır. Dolayısı ile sosyal bilgiler dersi özel amaçlarından biri olan eleştirel düşünmeyi geliştirebilmek için açık-fikirliliğe önem vermelidir.

Ancak, tüm bunlara rağmen açık-fikirlilik, doğası gereği bir entelektüel erdemdir ve erdem epistemolojisi içerisinde incelenmektedir. Sosyal bilgiler tarihi gelişim içerisinde farklı görüşlerin ve inançların doğrultusunda değişime uğramış adeta bir savaş alanı olarak (Evans, 2004) farklı öğretim gelenekleri geliştirmiştir. Ancak bu savaş alanından galip ayrılmış yaklaşımların geliştirdiği eğitim programları öğrencilerin entelektüel karakterlerine gereken önemi vermemiş gözükmektedir. Öte yandan müzakereci demokrasi eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin entelektüel karakterinin de hesaba katılması ile mümkün olmaktadır. Dolayısıyla açık-fikirlilik gibi entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler içerisinde

geliştirilebilmesi için bunu destekleyen bir sosyal bilgiler anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır. Aksi takdirde açık-fikirlilik erdemi öğrencilerin sahip olduklarında övüleceği ancak yokluğunda kınanmayacağı için geliştirilmeye dair yol haritası çizilemeyen bir erdem olarak kalacaktır.

Barr, Barth ve Shermis (1977) sosyal bilgilerin tanımlanmasında belirsizlik olduğu gibi aynı zamanda sosyal bilgilerin ders içeriğinde hangi konuların müfredata dahil edileceği, konuların nasıl seçileceği ve bu konuların hangi metodoloji ile öğrencilere öğretilmesi konusundaki tartışmaların üç farklı yaklaşıma göre şekillendiğini dile getirmektedir. Bu yaklaşımların ele alınması açık-fikirlilik erdeminin sosyal bilgiler dersi içerisindeki konumunun ve öneminin anlaşılabilmesi açısından önem arz etmektedir. Zira sosyal bilgiler dersine dair sergilenen yaklaşımlar onun içeriğine şekil vermektedir.

Buna göre Barr, Barth ve Shermis (1977) sosyal bilgilere dair en eski ve köklü yaklaşımın “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” olduğunu dile getirmektedir. Bu yaklaşıma göre sosyal bilgilerin temel amacı toplumu birleştiren değerlerin belirlenmesi ve bunun öğrencilere aktarılmasıdır. Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 36)’in vurguladığı üzere bu yaklaşımda öğrencilerin elde ettiği bilgilerin kalıcılığını önemsemekten ziyade istenilen duygu ve değerlerin öğrenciler tarafından algılanması ve benimsenmesi çok daha önemlidir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı kendi özelinde üç temel amacı barındırmaktadır. Bunlar:

1. Kültürel mirasın aktarılması,
2. Toplumda yer alan değerlerin aktarılması,
3. Bu içeriklerin öğrenciler tarafından doğru şekilde anlaşılması (Barr, Barth & Shermis, 1977, s. 46- 48).

Buna göre vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler içerisinde yer alan bilgi, değer ve inançlar öğrencilere doğrudan aktarılmaktadır ve ne aktarılırken ne de öğrenciler tarafından sorgulanması beklenmektedir (Barr, Barth & Shermis, 1977, s. 49). Öyleyse vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler geleneğini benimsemiş bir öğretim programın açık-fikirlilik gibi erdemi öğretim programına dahil etmesi ve öğrencilerde geliştirmesini beklemek doğru görünmemektedir. Aksine, açık-fikirliliğin taleplerinden olan öğrencinin kendi inançlarını aşması, diğer görüşlere saygı duyması, yanılabilir olacağını kabul etmesi ve hakikate ulaşmak için çaba sarf etmesi beklenmemektedir. Bunun yerine vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler yaklaşımı bazı değerlere sadık ve toplum tarafından kabul görmüş eylemler

sergileyen vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir (Barr, Barth & Shermis, 1977, s. 21). Ancak bu yaklaşım, sosyal bilgiler içerisinde en köklü yaklaşım olarak gelişen sosyal bilgiler dünyasından dışlanması mümkün görünmemektedir. Dolayısı ile bu yaklaşımın açık-fikirliliği dışladığını varsaymak “ya hep ya hiç” yaklaşımı ile olmamalıdır. Aksine vatandaşlığın tanımına dair yaklaşımlar, eleştirel pedagojide olduğu gibi, açık-fikirliliğin değer görmesini sağlayabilmektedir.

Barr, Barth ve Shermis (1977) sosyal bilgiler eğitimi içerisinde ortaya çıkmış bir diğer yaklaşımın “sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler” olduğunu dile getirmektedir. Buna göre bu yaklaşımın temel amacı sosyal bilimcilerin düşünme tarzlarının öğrencilere öğretilmesi ve öğrencilerden konulara karşı tıpkı sosyal bilimciler gibi yaklaşımları beklenmektedir (Barr, Barth & Shermis, 1977, s. 23). Bu yaklaşım içerisinde hareket eden sosyal bilgiler eğitimcileri sosyal bilimlerin düşünme biçimlerinin öğrenilmesi ile öğrencilerin konuları daha kolay anlayacakları, daha doğru çıkarımlar yapabilecekleri ve hakikate daha mantıksal çıkarımlar neticesinde ulaşabileceklerini savunmaktadırlar (Barr, Barth & Shermis, 1977, s. 24). Dolayısıyla da öğrenciler sosyal bilgiler dersi aracılığı ile dünyayı sosyal bilimcilerin algıladıkları şekilde algılayacaklar ve gündelik hayatta aldıkları kararları da sosyal bilimlerin yapısına ve işleyişine uygun biçimde vereceklerdir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 25). Özellikle 50’li yıllarda SSCB’nin uzay yarışında ABD’yi geride bırakması ve Sputnik Uydusunu uzaya göndermesi, sosyal bilgilerin mükemmeliyetçi yaklaşımının sorgulanmasına neden olmuştur ve ABD okullarının SSCB okullarından geri kaldığının savunulmasına neden olmuştur (Hertzberg, 1981). Bu sorgulama 1960’larda “Yeni Sosyal Bilgiler” hareketi ile her biri ayrı birer düşünme biçimi olan disiplinlerin ayrı ayrı sunulmasından ziyade sosyal bilgiler dersi içerisinde kendi bütünlüğünü oluşturacak biçimde öğrencilere bir düşünme biçimi geliştirmelerine yardımcı olan değerler kalıbı olarak öğretmeyi savunmuşlardır (Çelik & Şenel, 2022, s. 1395-1396). Buna göre sosyal bilimlerin sosyal bilgiler içerisindeki ayırt edici rolü “gençleri zorlu da olsa kendilerini mükemmelleştiren bir toplum haline getirmektir.” (Hertzberg, 1981, s. 103). Öte taraftan sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler “anlama”, “kavrama” ve “sosyal süreçlere entegre edilmiş bir bakış açısı” gibi kavramların etrafında şekillenmektedir (Merzifonluoğlu, 2023, s. 114). Neticede sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler yaklaşımı öğrencilerin sosyal bilgiler dersi içerisinde dünyayı sosyal bilimcilerin gözünden algılamalarını ve yine buna göre düşüncelerini sağlayan düşünme becerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Açık-fikirliliğin bu yaklaşım içerisindeki değerini görmek, vatandaşlık

aktarımı olarak sosyal bilgiler eğitimi içerisindeki değerini görmekten daha kolaydır. Zira sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler, tıpkı epistemik malların geliştirmesini hedefleyen eğitim epistemolojisi yaklaşımı gibi merkezinde bilgi ve bilgiye giden yolu almaktadır. Buna göre sosyal bilgiler öğrencilerinin tarihi konular üzerinde çalışırken sergilemesi gereken davranış tıpkı bir sosyal bilimci gibi tarihi gerçeklere dair kanıtları toplamak ve onları yine tıpkı bir sosyal bilimci gibi değerlendirmektir. Ancak bir kanıttan diğerine gidebilmek ve hakikati ararken karşılaşılan engelleri aşabilmek için öğrencinin sağlam inançlarından vazgeçebilmesi ve yeni kanıtlara değer vermesi gerekmektedir. Bu Hare (1979)'nin sunduğu birinci-düzey açık fikirlilik kavramının kendisine işaret etmektedir. Buna göre öğrenciler bir savaşın nedeni, sonuçları ve oluşuna dair bilgiyi elde etmek için tarih, arkeoloji, antropoloji, heraldik, paleografi vb. birçok disiplin ve çalışma alanından faydalanmalıdır. Böylece tarihi hakikate ulaşacaktır. Ancak bu süreçte mevcut kanıtların yanlış olabileceğini kabul etmeli ve farklı kaynaklardan gelen kanıtların işe yarar olabileceğini hesaba katmalıdır. Aslında bu bilimsel ilerlemenin temel kabullerinden birini temsil etmektedir. Kişi bazı sağlam inançlara sahip olmanın yanı sıra, örneğin bir matematiksel formülün doğru olduğuna dair, o bilginin yanlışlanabilir olabileceğine dair de inanca aynı anda sahip olmalıdır. Aksi takdirde Galilei'nin Güneş Merkezli Evren Kuramını savunması yüzünden 1632 yılında Vatikan tarafından ev hapsine mahkûm edilmesine giden yolun benzerinin yaşanması kaçınılmaz olacaktır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken nokta, sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler içerisindeki bilginin elde edilmesi entelektüel bir süreci kapsamaktadır. Buna göre açık-fikirliliğin eksikliği ahlaki boyuttaki bir soruna işaret etmemektedir. Aksine bu yaklaşım içerisindeki kapalı-fikirli öğrenci yeni bilimsel kanıtları reddetmesi yüzünden kınanacaktır. Oysa Semmelweis'in ve Galilei'nin örneğinde olduğu gibi açık-fikirli olmanın entelektüel değeri üzerindeki aşırı inanç onun ahlaki boyutunu görmemizi engellemektedir. Buna göre bu yaklaşım içerisindeki öğrencilerin entelektüel anlamda bilgili olmalarını sağlayan açık-fikirlilik değer görebilir ancak ahlaki anlamda değer görmesi mümkün görünmemektedir. Çünkü Goldman (1999)'ın ortaya koyduğu gibi eğitimin amacı öğrencilerde mümkün olduğunca doğru inanç ortaya koymaktır. Dolayısıyla sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler eğitimi öğrencilerde mümkün olduğunca doğru inanç oluşturabilmek için sosyal bilimlerin ham verilerine ve düşünme biçimine başvurmaktadır. Bu sebeple açık-fikirlilik erdemi bu yaklaşım içerisinde olabildiğince doğru inanç oluşturmada işe yaradığı sürece değer görecektir. Aksi takdirde açık-fikirliliğin değer görmesi mümkün gözükmemektedir. Ancak Siegel (2005)'in ortaya

koyduğu gibi öğrencilerde olabildiğince doğru inanç oluşturmaya hedef olarak belirlemek, eğitimin endoktrinasyon veya beyin yıkıma gibi tekniklerin kullanıp kullanmayacağı gibi konuların önemsiz olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin doğru inançlara ulaştığı sürece bunu nasıl ve ne şekilde yaptıklarının bir önemi olmayacaktır. Ancak Merzifonluoğlu (2023, s. 139) öğrencilerin sosyal bilgiler özelinde elde ettikleri doğru inançlara odaklanmanın problemlili olduğunu şu örneklerle savunmaktadır:

Ahmet öğretmen sosyal bilgiler dersinde yurtseverliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getiren, tarih boyunca üretilen kültürel içerikleri sahiplenerek iyi vatandaşlar yetiştirmek istemektedir. Bu sebeple sınıf içerisinde yalnızca bu içerikleri aktaran, onun seçmiş olduğu kitabı kullanmayı tercih etmektedir. Öğrencilerine seçmiş olduğu ders kitabı dışında başka bir kaynağı kullanmamaları gerektiğini vurgulamaktadır. Ahmet öğretmenin bu seçimine karşın, öğrencilerine aktardığı ders kitabı öğrencilerine aktarmak istediği bilgileri doğru bir şekilde içerdiğinde yansıtmaktadır. Bunun sonucu olarak öğrenciler sosyal bilgiler dersinde yalnızca o ders kitabını kullanmalarına karşın, Ahmet öğretmenin istediği doğruları kazanmışlardır.

Buna göre Ahmet öğretmen, öğrencilerde olabildiğince fazla doğru inancı oluşturmaya başarsa da problemlili görünen kısım onun bu amaca ulaşma biçimidir. Ahmet öğretmen öğrencilerin otonomluğunu kısıtlamış yani öğrencilerin ellerinden entelektüel özerkliklerini almıştır. Oysa eğitimin temel hedeflerinden biri de özerk öğrenciler yetiştirebilmektir. Merzifonluoğlu (2023, s. 139-140) bu örneğin ardından doğru inanç oluşturma hedefinin entelektüel özerkliği kısıtlamanın ötesinde ayrıca öğrencilerin kavrayış ve anlamalarına da engel olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır:

Bir sosyal bilgiler öğretmenin, Seval öğretmenin, sosyal bilimlerde kullanılan becerileri yalnızca bu becerileri anlatan bir rehber kitap ekseninde öğretmeyi amaçladığını varsayalım. Bu öğretmen öğrencilerinden bu rehber kitapta yer alan tüm adımları birer birer ezberlemesini istemektedir. Aynı şekilde öğrencilerin bu rehber kitapta yer alan tarihsel kanıt kullanma becerisini kitapta yer alan adımlar aracılığıyla edindiklerini varsayalım. Bu durumda öğrenciler özerk bir yapıya sahip olacaklar mıdır?

Buna göre Merzifonluoğlu (2023) öğrencilerin bu örnekte fazla doğru inanca sahip olmalarına karşın bağımlılık ilişkilerinin ve dolayısıyla da kavrama becerisinin geliştiremeyeceklerini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu örnekteki bir öğrenciye “Niçin burada tarihsel kanıt becerisini kullandınız?” sorusunu yöneltmesi tarihsel kanıt kullanma becerisi ile onu neden kullandığına dair ilişkilerin kavranmadığını sergileyecektir (Merzifonluoğlu, 2023, s. 140). Böylece bu örneklerdeki öğrenciler fazla inançlara sahip olmak için açık-fikirlilikten yararlansa da ne Taylor (2016)’un ne de Song (2017)’un ileri sürdüğü açık-fikirlilik kavramından faydalanacaklardır. Çünkü Merzifonluoğlu (2023)’nın gösterdiği gibi sosyal bilimlerin öğretilmesi olarak sosyal bilgiler yalnızca doğru inançların geliştirilmesine odaklanmaktadır. Dolayısı ile bu hedefe giden yolda açık-fikirlilik aracı değer görürken bunun ötesinde bir anlam ifade etmeyecektir. Ancak MEB (2023, s. 10)

Sosyal Bilgiler Öğretim Programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında:

“Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler” ve “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler” anlayışlarına önem verilmelidir. Öğrencilere, sosyal bilimcilerin (coğrafyacının, tarihçinin vb.) kullandıkları bilimsel yöntemler sezdirilmelidir. Okulun içindeki ve dışındaki olaylardan yararlanılarak öğrenciler sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştırılmalı ve karşılaştıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşünceleri sağlanmalıdır.

İfadesini kullanmaktadır. Buna göre açık-fikirlilik erdemi güncel sosyal bilgiler eğitim programı içerisinde birinci ve ikinci dereceden anlamları ile yer alma fırsatı bulmaktadır. Sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgilerin açık-fikirliliğin entelektüel boyutuna odaklanmasına izin verirken aynı zamanda diğer kısımda da Song (2017)’un ileri sürdüğü gibi ahlaki boyutunu geliştirmek için de fırsat bulabilmektedir.

Barr, Barh ve Shermis (1977)’in sosyal bilgiler özelinde ortaya koyduğu son yaklaşım ise “yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir”. Buna göre yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler öğrencilere önceden belirlenmiş değerleri aktarmak yerine öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmalarına imkân tanıyan araştırma süreçlerine odaklanmaktadır (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 28). Bu yaklaşımın temelinde öğrencilerin toplum ve gündelik hayat içerisinde karşılaştıkları karmaşık durumların üstesinden gelebilmeleri için rasyonel düşünme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesinin önemi yatmaktadır (Barr, Barh ve Shermis, 1977, s. 28). Bu doğrultuda yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler, vatandaş tanımlarken karşılaştığı problemlere karşı rasyonel akıl yürüterek çözüm üreten ve yine bu doğrultuda karar alabilen kişiyi işaret etmektedir (Barr, Barth ve Shermis, 1977, s. 111). Bu yaklaşım sosyal bilimlerin öğretilmesi olarak sosyal bilgiler yaklaşımından farklı olarak bilgiyi bir araç gibi görmektedir. Buna göre bu yaklaşımda önemli olan öğrencinin bu bilgiyi nasıl yorumladığı, kullandığı ve buna bağlı olarak nasıl karar aldığına odaklanmaktadır. Böylece bu yaklaşımın temelinde entelektüel olarak özerk öğrenciler geliştirmek yatmaktadır. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler bu bağlamda problem odaklıdır ve Dewey’in ortaya koyduğu fikirler bu yaklaşımda oldukça etkilidir. Buna göre Dewey (1910)’in ortaya koyduğu problem çözme davranışının öğrencide kazandırılması önem arz etmektedir. Bu sürece ek olarak Barr, Barh ve Shermis (1977, s. 100) üç temel noktanın önemli olduğunu vurgulamaktadır:

1. Öğrencilerin karşılaştığı, algıladıkları problemler,
2. Öğrencilerin karşılaştığı problemlerin toplum ile ilişkilendirilmesi,
3. Düşünme süreci içerisinde ortaya çıkan verileri uygulamak.

Dewey'in problem çözme basamakları ve bahsedilen üç temel nokta yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerin müfredatının oluşturulması ve öğrencilere müfredatın nasıl sunulacağını belirlenmesinde kilit rol oynamaktadır. Buna ek olarak Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 114) yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler eğitimi içerisinde öğrencilerin ihtiyaçlarının doğru bir şekilde ortaya çıkartılabilmesi için sınıf içerisinde saygı ve güvenin olması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

Açık-fikirlilik erdemine sahip kişi Baehr (2011b, s. 152) için “karakteristik olarak (a) isteklidir ve (sınırlar dahilinde) (b) varsayılan bir bilişsel bakış açısını (c) aşmak için (d) farklı bir bilişsel bakış açısının değerlerini ciddiye alır veya bunu aşmaya muktedirdir.” Buna göre yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler açık-fikirli kişiyi ve açık-fikirlilik erdemi doğası gereği değerli bulmaktadır. Çünkü Dewey (2022, s.24)'in vurguladığı gibi “Refleksif düşünme, düşünce adının verdiğimiz diğer etkinliklerden farklı olarak (1) düşünmeyi başlatan kuşku, tereddüt, şaşkınlık, anlamakta güçlük çekme gibi edimleri ve (2) kuşkuyu ortadan kaldıracak, şaşkınlığı giderip çözecek bir arayışı da barındırır”. Baehr (2011b)'in tanımından yola çıkarak yansıtıcı düşünme içerisinde kişinin kuşku duyabilmesi için sahip olması gereken edimlerden birinin açık-fikirlilik olduğunu ileri sürmek yanlış görünmemektedir. Çünkü kişinin bir konuya dair kuşku duyması için onu bir problem olarak algılaması ya da kuşku duyulabilir bir inanç olarak kabul etmesi gerekmektedir. Her iki durumda da eğer öğrenci açık-fikirli değil ise kuşku duyma edimini sergilemesini beklemek doğru olmayacaktır. Örneğin MEB (2023, s. 18) sosyal bilgiler dersinin kazanımları arasında “SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular” kazanımı, öğrencilerin elde ettiği bir bilgiye dair şüphe duymasını gerektirmektedir. Ancak öğrencinin sanal ortamda elde ettiği bilginin iyi hazırlanmış yalan bir bilgi olmasının ötesinde kendi sağlam inançları ile örtüşmesi durumunda şüphe duymak için bir sebep bulamaz. Bir başka deyişle eğer öğrenci kendi inancı içerisinde kadınların durumuna dair bir bilgiyi sanal ortamda da gördüğünde bunu sorgulamadan kabul etme eğiliminde olacaktır. Ancak açık-fikirli olması durumunda denklem değişmektedir. Öğrenci tıpkı Hare (1979)'nin belirttiği gibi içerisinde bulunduğu yanlış durumun farkına varmak için açık-fikirliliği kullanabilir. Bu durumda sanal ortamdan elde ettiği bilgiyi sorgulamak ve kendi içerisinde bulunduğu durumu yeniden gözden geçirmek için fırsat elde etmiş olur. Böylece yansıtıcı düşünme içerisinde açık-fikirlilik erdemi değer görmüş olacaktır. Öte taraftan yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımı Dewey ve onun fikirlerinden etkilenmektedir. Kotzee (2018), Dewey'in bir erdem epistemologu olarak ele alınabileceğini dile getirmektedir. Buna

göre Dewey'in aklında düşünme biçimleri olarak huyların erdem olarak nitelendirilmesi olmasa da kavrama dair yaklaşımı onu erdem epistemologu olarak kabul etmemize fırsat tanımaktadır. Dolayısı ile Dewey'i bir erdem epistemologu olarak kabul etmek, zaten doğası gereği bir entelektüel erdem olan açık-fikirliliğin yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgiler yaklaşımı içerisinde özgür bir alana sahip olması anlamına gelmektedir.

Ancak Merzifonluoğlu (2023) açık-fikirliliğin sosyal bilgiler eğitimi içerisinde çok daha özgür hareket etmesini sağlayacak yeni bir yaklaşım öne sürmektedir. Buna göre sosyal bilgiler özelinde diğer yaklaşımlar öğrencinin karakter yapılarını merkeze almakta başarısızdır. Bu sebeple de sosyal bilgilerin telosunu ortaya çıkartmakta başarısız olmaktadır; öğrencilerin sadece doğru inançları elde etmesi ya da bilgiye araçsal değeri yüzünden önem verilmektedir. Oysa Merzifonluoğlu (2023)'nın geliştirdiği “entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler (EEGOSB)” yaklaşımı bilgiye araçsal değerinden ötürü değil içsel değerinden ötürü önem verir ve öğrencilerin bu bağlamda entelektüel erdemleri kazanmasını önemser. Buna göre EEGOSB sosyal bilgilerin ana amacını şöyle tanımlamaktadır:

- (1) Bir ders olarak sosyal bilgilerin amacı; sosyal bilimler içerisinde yer alan disiplinlerin öğretilmesi ile (a) öğrencilerin aktif birer vatandaş olarak toplumsal sorunların çözümünde yer almasını sağlayacak, bilgiye ulaşmalarını ve doğru karar vermelerini sağlayacak entelektüel erdemlerin kazandırılmasını sağlamaktır (Merzifonluoğlu, 2023, s. 137).

Buna göre entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler, açık-fikirliliğin doğrudan sosyal bilgiler içerisinde katılmasına fırsat yaratmaktadır. Çünkü açık-fikirlilik erdemi hakikate ulaşmak için öğrencinin motive olmasını, kendi inançlarını aşabilmesini, diğer sesleri samimi olarak dinlemesini içermektedir. Bu özellikleri ile açık-fikirlilik EEGOSB içerisinde değer görecektir. Nitekim Merzifonluoğlu (2023) EEGOSB yaklaşımının Noddings (1992)'in ortaya koyduğu ilgi etiğinden nasıl ayrıldığını kanıtlamaya çalıştığı bölümde, öğrencilerin toplum içerisinde yer alan azınlık grupların ürettiği deneyim ve bilgilere ulaşabilmesi için ders kitabı ve müfredata şeklen entegre edilmelerinin yeterli olmadığını aksine, hakim kültürün istediği biçimde değil o grupların toplum nezdinde görünür kılınmalarını sağlayacak şekilde dahil edilmelerini gerektiğini ve bunu da ancak entelektüel erdemlerin sağladığı bilgi edinme araçları ile mümkün olduğunu dile getirmektedir. Buna göre Merzifonluoğlu (2023, s. 150) açık-fikirlilik erdeminin rolünü şöyle dile getirmektedir:

Örneğin açık-fikirlilik erdemi yalnızca farklı görüşleri dikkate almayı içermemektedir, aynı zamanda Fricker (2007)'in ortaya koyduğu hermenötik adaleti ortaya çıkarmak için de önemli bir yapıyı teşkil etmektedir. Açık-fikirlilik erdemine sahip bir öğrenci yalnızca farklı görüşleri

dikkate almayacak, aynı zamanda azınlık grupların toplum içerisinde duyulmasını sağlayacak, onların ihtiyaçlarına duyarlılık gösterecektir. Bu açıdan bakıldığında entelektüel erdemlerin sosyal bilgiler içerisinde aktarılmasının toplumsal açıdan özgürleştirici bir yapısı olacaktır.

Neticede EEGOSB içerisinde açık-fikirlilik erdemi hem entelektüel boyutta hem de sosyal bilgilerin *telosunu* ortaya çıkartması bakımından önem arz etmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, EEGOSB yaklaşımının geleneksel sosyal bilgiler dersi içerisinde değer görmediğinden açık-fikirlilik erdeminin de değer görmeyeceğidir. Buna göre Ross (2000, s. 47), geleneksel sosyal bilgiler eğitiminin materyal odaklı, öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif bir konumda yalnızca müfredatın sunduğu bilgileri öğrenmek zorunda kaldığı sistemler olarak tanımlamaktadır. Buna göre geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımları tarafsızlığı savunulmaktadır ve mevcut sistemin değiştirilmesinden yana değildir. Dolayısı ile toplum içerisinde yoksulluk, açlık, çatışma ve dışlama gibi sorunlar bazı ideolojik bakış açılarını içerdiği için sosyal bilgilerden dışlanmaktadır (Ross, 2000, s. 49). Ancak Merzifonluoğlu (2023, s. 151) EEGOSB'nin Ross'un vurguladığı geleneksel sosyal bilgilerinden öğrenciyi daha iyi düşünür failler kılan karakter özellikleri geliştirmesi nedeni ile ayrıştığını vurgulamaktadır. Buna göre:

... açık-fikirlilik erdemine sahip olan kişi her konuda tarafsızlık ilkesinden kaçınır. Açık-fikirlilik erdemine sahip kişi doğru zamanda, doğru nedenler ve doğru şekilde diğer görüşleri dikkate alır onlar ile tartışmaya ve bilgi üretmeye çalışır. Bu sebeple entelektüel erdemler geleneksel öğretim yönteminin bireylerde ortaya çıkardığı bilişsel kusurların çözülmesi için ortaya konulan kurtarıcılardır. Başka bir ifade ile ortaya konulduğunda, geleneksel yaklaşımın öğretim yaklaşımları tam da eğitim felsefecilerin, karakter eğitimcilerin öğrencilerde oluşmasını engellemek istediği karakter özelliklerini ortaya çıkarmaktadır: kapalı fikirlilik, entelektüel cimrilik, entelektüel kibir vd. (Merzifonluoğlu, 2023, s. 151-152).

Buradan da anlaşılabilceği üzere açık-fikirlilik erdemi EEGOSB ile geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımları arasındaki farkı tayin etmek için de önem arz etmektedir.

Ancak açık-fikirlilik erdemi özellikle EEGOSB yaklaşımı içerisinde sosyal bilgiler için, sunulan değerden fazlasına sahiptir. Bunları keşfetmek açık-fikirlilik ve sosyal bilgiler arasındaki bağın güçlendirilmesi için önem arz etmektedir.

2.8.1. Kötü Adamlaştırma ve Sosyal Bilgiler

Karakter eğitimi programlarına getirilen temel eleştirilerden biri de aslında bu eğitim programlarının öğrencilerin sosyal adaleti tesis etmelerine yarayacak araçları sağlamadaki başarısızlığı ya da isteksizliğidir ve buna bağlı olarak da apolitik öğrenciler yetiştirme ihtimalleridir. Örneğin Suissa (2015, s. 113) Jubilee Center'ın Rosa Parks'ı konu aldığı bir içerikte, Parks'ın yalnızca sergilediği erdemli davranışa odaklanıldığını ancak onun bu

erdemli davranışı ortaya çıkartan ve sergileten arka plana odaklanılmadığını dile getirmektedir. Böyle bir örnekte Parks “kahramanlaştırmaya” maruz bırakılmaktadır. Buna göre kahramanlaştırma ele alınan karakterlerin etten kemikten canlı kanlı insanlar olduğunu, acı çekebildiklerini ve sıradan insan olduklarını unutturarak sanki muhteşem canlılar olduklarına dair bir algı yaratabiliyor (Loewen, 2007) ve öğrencilerin öz yeterlilik duygularının baskılanmasına neden olarak sosyal değişim yaratmada geniş çaplı katılımın önünde engel olabilmektedir (Epstein, 1994). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersi içerisinde sosyal adaletin sağlanabilmesi ve toplumsal açıdan özgürlük vaadini yerine getirebilmesi için ciddi bir engel teşkil etmektedir. Ancak van Kessel ve Crowley (2017) en az kahramanlaştırma kadar sosyal bilgiler içerisinde dikkat edilmesi gereken başka bir noktaya dikkat çekmektedir. Buna göre sosyal bilgiler eğitimi içerisindeki bazı toplumsal konuların tıpkı kahramanlaştırma gibi sistemin neden olduğu sonuçları aşırı bireyselleştirerek aktaran ve asıl kötülüğün ortaya çıkartılmasını engellen “kötücülleştirme” (villainification) kavramına dikkat edilmelidir. van Kessel ve Crowley (2017, s. 427) kötü adamları “aşırı bireyselleştirilmiş kötü insanların sıradan özelliklerini kaybetmesiyle, sistemik zararın yüzleri olarak tek aktörler yaratma süreci” olarak tanımlamaktadır. Karmaşık süreçler, olaylar ve kişi ağları görünürde olan kişinin portresine indirgenmektedir. Dolayısıyla öğrenciler ders içerisinde kötülüğün “bir delinin kaprisleri” yüzünden gerçekleştiğini öğrenmek zorunda kalırlar (van Kessel ve Crowley, 2017, s. 429). Tıpkı kahramanlaştırma gibi kötü adamları da süreci tek bir kişinin üzerine yüklediğinden eğitim açısından istenmeyen inançların oluşmasına neden olabilmektedir ancak van Kessel ve Crowley (2017), kötü adamların, kötülüğü aşırı bireyselleştirerek ve aşırı basite indirgeyerek aslında kişilerin onu gündelik hayatta sürdürmeye nasıl katkı sağladığının farkına varılmasını bulanıklaştırdığını öne sürmektedir. Böylece aslında kişinin kötülüğü yapanın “biz” değil “o” olduğuna inanmak için güçlü sebepleri olacaktır. Zira kötülüğü işleyen ve kınanması gereken “hiper bir aktör” sahnedir ve diğerlerinin kötü olmadıklarına dair rahatlama hissine sahip olmalarını sağlamaktadır. Ancak kötülük çoğu zaman daha sistematik biçimde uygulanmaktadır. İkinci Cihan Harbi’nin ardından insanlara zulmetmiş Nazi subaylarını yargılamak ve ceza vermek, aslında ona destek vermiş ve Hitler’i iktidara taşımış zihniyetin ve inançların gölgede saklanması sağlamaktadır. Bu zulmün aktörleri cezalandırılmayı hak etse de aslında kötülüğün yok edilebilmesi için onları sahneye aktör olarak çıkartan senaryonun değiştirilmesine bağlıdır. Aslında kötülüğün bir parçası olmadığına inanmak öğrenciyi rahatlatacaktır. Ancak van Kessel ve Crowley (2017, s.

427)’in vurguladığı gibi “her ne kadar istemeden başkalarına nasıl yardım edebileceğimizi ve sistemik değişim yaratabileceğimizi çoğu zaman görememek talihsiz bir durum olsa da başkalarının acılarında kendi payımızı görememek de çok rahatsız edicidir”.

van Kessel ve Crowley (2017, ss. 427-428), kötü adamların daha iyi anlaşılabilmesi için 1961 yılındaki “Özgürlük Yolcuları” vakasını örnek olarak sunmaktadır. Buna göre 1961 yılında Özgürlük Yolcuları olarak bilinen sivil hak protestocuları, toplu taşımada yaşanan sivil ayrımcılıkları protesto etmek için gruplar halinde otobüslere binerek Güney Jim Crow’a doğru yola çıkmışlardır. Otobüs Birmingham, Alabama’ya geldiğinde Birmingham Kamu Güvenliği Komiseri Eugene “Bull” Connor önderliğindeki polis kuvvetleri Ku Klux Klan’ın yerel şubesi ile anlaşarak protestocuların saldırıya uğramasını sağlamıştır. Saldırı sırasında protestocuları koruyacak polisler orada değildir ve protestocuların çoğu saldırıdan ağır yara alarak çıkar. Federal hükümet olaya dair yürüttüğü soruşturmada polis şefi Eugene “Bull” Connor’ı suçlu bulur ve cezalandırılmasını sağlar. Nihayetinde bu olay ders kitaplarında şu şekilde geçmektedir:

Birmingham polis şefi Kamu Güvenliği Komiseri Theophilus Eugene (“Bull”) Connor, Anneler Günü olması nedeniyle otobüs terminalinde polis bulunmadığını ve birçok memuruna bugün izin verdiğini açıkladı. FBI kanıtları daha sonra Connor’ın yerel Ku Klux Klan ile temasa geçtiğini ve onlara Özgürlük Süvarileri’nin “bir bulldog onları ele geçirmiş gibi görüne kadar” dövülmesini istediğini söylediğini gösterdi. Alabama’daki şiddet ulusal haberlere konu oldu ve birçok Amerikalıyı şok etti. (Appleby, Brinkley, Broussard, McPherson ve Ritchie, 2003, s. 755).

van Kessel ve Crowley (2017) aslında özgürlük protestocularına karşı yapılan saldırının çok daha sistematik ve genele yayılmış bir sorunun parçası olduğunu dile getirmektedirler. Ancak Eugene “Bull” Connor bir günah keçisi olarak ilan edilmiş ve kurumsal olarak desteklenen bir kötülüğün ırkçı bir adamın işiymiş gibi görünmesine neden olunmuştur. Dolayısıyla van Kessel ve Crowley (2017) Connor gibi karakterlerin kötülüğün aşırı bireyselleştirilmiş failleri olarak sunulması, kötülüğün gündelik hayatta nasıl işlendiğini ve faillerin kim olduğunu fark etmemizi sınırlandırdığını dile getirmektedir.

Sosyal bilgiler demokratik vatandaşlar yetiştirme vaadi içerisinde toplum içerisindeki çatışmaları çözmek ve toplumsal barışı sağlayabilmek için kötü adamlar kavramıyla baş etmenin bir yolunu bulmalıdır. Zira ister bilinçli isterse de bilinçsiz olarak kötülüğün belirli “çalgın kötü aktörler” üzerine indirgenmesi, öğrencilerin “ötekiler” suçlu “biz” değiliz algısından kurtulamamasına neden olacaktır. Örneğin tarihteki bir savaşın ele alınması, işlenen suçların bazı kötü karakterlerin üzerine yıkılmasına ve kötülüğün aslında gündelik hayattaki yaygınlığın gözden kaçırılmasına dolayısı ile öğrencilerin kendi sorumluluklarını görmezden gelmesine neden olacaktır. Kötü adamların yarattığı sorunlardan

kurtulabilmek için öncelikle kişinin kendisinin de hatalı olabileceğine dair kabul geliştirmesine ihtiyaç vardır. Çünkü kötü adamlaştırma suçun görünen aktöre yüklenmesini ve diğerlerinin gölgede kalmasını sağlamaktadır. Ancak kişinin suçlu olabileceğini kabul etmesi, öz-değerlendirmeye ihtiyaç duymaktadır. Ne yazık ki öz-değerlendirme çoğu durumda kişinin sahip olduğu kötü karakter özellikleri nedeni ile sekteye uğratılmaktadır. Yine de sosyal bilgilerin bunu aşabilmesi için açık-fikirliliğe odaklanması doğru görünmektedir. Hare (2006) açık-fikirliliğin yalnızca öteki inançları duymayı içermediğini dile getirmektedir. Buna göre açık-fikirlilik aynı zamanda bir farkındalık da içermektedir. Açık-fikirlilik aslında “bildiklerimizin ve bilinmesi gerekenlerin bilincimize girmesine ve bazı şeylerin gerçekten de böyle olduğunun tam olarak farkına varmamız konusunda bizi rahatsız etmesine izin vermektir.” (Hare, 2006, s. 12). Böylece kötü adamlaştırmanın yarattığı rahatlama ve üzerinden suç atma sonuçlarına karşın açık-fikirlilik, Hare’nin belirttiği gibi bazı şeylerin farkına varmamız için öğrenciye fırsat yaratacaktır. Dolayısıyla açık-fikirli öğrenci bir suç aktörü sahneye çıktığında “o yaptı” demenin ötesinde “acaba ben ne yaptım” sorusunu sorabilme cesaretine sahip olacaktır. Nitekim Taylor (2016) açık-fikirli olmanın aynı zamanda entelektüel cesareti de beraberinde getirdiğini dile getirmektedir. Böylece öğrenci tüm çevresel epistemik yozlaştırmaya rağmen açık-fikirlilik erdemini sergileyerek kötü adamlaştırmanın etkisinden korunabilecektir. Dolayısıyla açık-fikirlilik Ross’un savunduğu sosyal bilgiler içerisinde değer görmektedir.

2.8.2. Zor Bilgi ve Açık-fikirlilik

Sosyal bilgiler eğitimi ilk ortaya çıktığı andan itibaren tarih disiplinin etkisi altındadır. Bu etkiden hareketle iyi vatandaşlar yetiştirmenin anahtarı öğrencileri geçmiş bilgisi ile donatmak ve buradan hareketle köklü inançları kabul etmelerini sağlamaktır. Fakat tarihi bilginin aktarımı her zaman iyimser sonuçlara neden olmamaktadır. Aksine tarih, içerisinde sonraki nesillerin baş etmesi gereken çok fazla sorunu da barındırmaktadır. Soykırımlar, zulümler, göçler ve daha nice kötü olay öğrencilerin tarih disiplini ile baş başa kaldığında çözmesi gereken veya baş etmesi gereken gerçekler olarak orada durmaktadır. Elbette tarihi sorunların sunumu sosyal bilgilerin buna ne kadar izin vereceği ile ilgilidir. Daha önceki bölümde de sunulduğu üzere geleneksel sosyal bilgiler yaklaşımı, öğrencilerin tarihi gerçeklerle baş etmesini beklememektedir. Aksine, beklentisi öğrencilerin sunulan bilgiyi olduğu gibi kabul etmesidir. Buna göre tarihi gerçeklerin yalnızca öğrencilere sunulduğu bir

sosyal bilgiler eğitimi, tarihi olayların günümüze getirdiği sorunları silmek yerine hasıraltı etmeyi tercih ederek öğrencilerin kapalı-fikirlilik, kibir ve yanılamaz olduklarına dair kötü karakter özelliklerini desteklemeye devam edecektir. Kidd (2019) böyle bir eğitimin epistemik yozlaşmaya neden olacağını savunmaktadır. Buna göre öğrenciler zihnin erdemlerini geliştirmek yerine zihnin kusurlarını geliştirmeye devam edecektir. Freire (2024) bu tarz bir eğitim yaklaşımını “bankacı model” olarak adlandırmaktadır. Buna göre öğrenciler geleceğin vatandaşları olarak birer yatırım aracı ve doldurulması gereken kovalar olarak değer görmelidir. Dolayısı ile öğrencilerden elde ettikleri bilgileri sorgulaması beklenmez, aksine sunulan kanıtları ve inançları kabul etmelidirler. Böylece hiçbir bilgi sorgulanmadan kabul edilmelidir ki bu da Freire (2024) için ezilenlerin aleyhindedir. Sosyal bilgiler tarihi konuların öğretiminde hangi konuların müfredata ne oranda ve nasıl dahil edileceğini belirlerken epistemik yozlaşmayı engelleyen bir tavır sergilemezse, toplum içerisindeki ezilenler tarihi konuların öğretiminde daha da dışlanacaklardır. Tarih öğretimi özelinde öğrencilerin “ne olduğu” bilgisi ile ilgilenirken yalnızca “ne yaşandığının” aktarılması ya da yaşananların bir çeşit endoktrinasyon için kullanılması, tarih eğitimi içerisindeki epistemik yozlaşmanın bir sonucu olacaktır. Örneğin Mann (2021), İngiltere'deki soykırım öğretilerinde Holokost'un sıklıkla kullanıldığını, ancak Suriye ve Myanmar soykırımlarında böyle bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmektedir. Buna göre buradaki tarih öğretimi, öğrencilerin endoktrinasyonuna yol açacak epistemik yozlaşma örnekleridir. Çünkü öğrencilere sunulan örnekler tarihte olanların yanlı bir şekilde sunum şeklidir. Öğrenciler, ferdi oldukları toplumun suçlarını görmez ya da kötü adamlaştırmanın etkisiyle “kötü elmaları” suçlu görerek kötülüğe dair kendi katkılarını görmezden geleceklerdir. Bu durumda öğrenciler, tarihi olayların meydana getirdiği kötü sonuçların etkisini bitirmek için hareket etme gerekliliği hissetmeyeceklerdir. Dolayısıyla toplumun öğrencilere yerleştirdiği sağlam inançlar sosyal bilgilerin hedeflerine ulaşmasını engelleyecektir. Ne yazık ki sosyal bilgilerin içerisinde tarih disiplini çıkartmak mümkün durmamaktadır. Çünkü tarih sosyal bilgilerin doğasının bir parçası olarak orada durmaktadır. Hatta Keller (1991) sosyal bilgilerin bir disiplin olarak ortaya çıkışının bir yanılsama veya sosyal bilgilerin ayrı bir disiplin oluşunu mit olarak kabul etmektedir. Ona göre sosyal bilgiler tarih disiplininin çalışma alanlarından biridir ve hiçbir zaman sosyal bilgiler aksi yöndeki iddialarını kanıtlayacak bir çalışma meydana getirememiştir. Öte taraftan tarihin sosyal bilgiler eğitimi içerisindeki rolü sosyal bilgileri değersizleştirmek yerine ona hedeflerini gerçekleştirmede yardımcı olabilme fırsatı yaratma imkanına sahiptir. Buna göre

Barton ve Levstik (2004) “Toplum Yararına Tarih Öğretmek” (Teaching History for the Common Good) isimli çalışmalarında tarih öğretiminin toplumsal çatışmayı bitirebilme potansiyeline odaklanmaktadır. Tarihsel düşünme becerisi üzerindeki tanının öğrencilere tarih eğitiminin amacını ve nasıl sunulması gerektiğini belirlemenin anahtarı olarak görmektedirler. Buna göre aslında yapmak istedikleri basit bir tarih çalışmanın nasıl olması gerektiğini sunmaktan farklıdır. Tarih disiplinini sosyal bilgiler içerisinde öğrencileri çoğulcu bir demokrasiye hazırlamak için ortak faydayı nasıl çalışabileceklerini anlatmak amacıyla kullanılmasını hedeflemektedir. Buna göre aslında tarih eğitimi sosyal bilgiler özelinde entelektüel bir etkinlik olmanın ötesinde toplumsal boyutta fayda üretmeyi hedefleyen entelektüel ve ahlaki bir etkinliktir.

Tarih içerisinde yaşanmış birçok kötü olay vardır ve bunlar onarılması gereken hatalar yaratmaktadır. Bir başka deyişle öğrencilere fetihler, göçler ve savaşlar hakkında tarihi konuları sunarken aslında farkında olarak ya da olmadan onarılması gereken birçok hatanın da sunumu yapılmaktadır. Walker (2007) ahlaki onarımın aslında ahlaki anlama ve ahlaki kabullere dayandığını dile getirmektedir. Buna göre Walker (2007, s. 25) ahlaki olarak yaralanmanın yarattığı kırılganlığı şöyle açıklamaktadır:

Biz ya da başkaları yaralandığında ya da kötü muamele gördüğünde, bu, zararın ya da ıstırapın kendisi değil, bu tür bir öfkede vücut bulan bu zararın ya da ıstırapın yanlış olduğu duygusudur. Özellikle kırılganlık ve kızgınlık, başkalarının kusurunu ifade eder ve onlardan uygun bir karşılık talep edilmesini ifade eder.

Eğer kişi adaletsizliğe uğradığını düşünüyorsa barışın sağlanmasının tek yolu adaletin sağlanmasıdır. Bir başka deyişle tarih eğitimi içerisindeki yaklaşım tarihi olayların geçmişten gelen sorunları çözmesine odaklanıyorsa bunu başarabilmek için öğrencilerden basitçe “özür dilemesini” talep ederek başarması mümkün olmayacaktır. Barton ve Levstik (2004)’in vurguladığı gibi tarih eğitimi bunu ancak “ahlaki tamir” yolu ile başarabilir durmaktadır. Ancak Walker (2007) ahlaki anlayışın iki model üzerinden inşa edildiğini dile getirmektedir. Buna göre ilk model “teori-hukuk modelidir”. Bu modele göre ahlaki kodlar sosyal ve kültürel koşulların dışında açıkça belirlidir. Bu açıdan ahlaki akıl yürütme ve nihayetinde ulaşılan ahlaki hakikat tüm insanlar için evrensel ve her zaman geçerli ahlaki kodların parçasıdır. Buna göre öğrenciler bir adaletsizliğe uğradığını düşündüğünde bunun çözümü müzakereden değil bir an önce adaletin sağlanmasından geçmektedir. Diğer taraftan Walker’in sunduğu öbür model “ifade edici iş-birlikçi modelidir”. Buna göre bu model evrensel ahlaki kodları reddeder ve ahlaki standartların belirli bağlamlarda ortaya çıkan hak, sorumluluk, ahlaki yükümlülükler ve bunlar aracılığıyla müzakere edilen dinamik yapılar

olduğunu savunmaktadır (Zembylas & Bekerman, 2019, s. 162). Dolayısıyla ifade edici iş-birlikçi model ahlaki anlayışı “kabaca veya büyük ölçüde paylaşılan ahlaki inançlardan oluşan bir topluluğun üyelerinin anlayışı iyileştirmeye, fikir birliğini genişletmeye ve kendi aralarındaki çatışmayı ortadan kaldırmaya çalıştıkları gerçek zamanlı bir sosyal müzakere edici biçime çevirmektedir” (Walker, 2007, s. 71). O halde EEGOSB yaklaşımını (Merzifonluoğlu, 2023) benimseyen bir sosyal bilgiler dersi Barton ve Levstik (2004)’in savunduğu gibi sosyal bilgiler içerisinde tarih disiplininin yararlanırken öğrencilerin çatışma çözmeye ve toplumsal fayda için hareket etmelerini istiyorsa ahlaki tamiri mümkün kılan ifade edici iş-birlikçi ahlaki anlayış modeline uygun gerçekleştirmelidir. Ancak öğrencilerin başka inançlara kulak vermesi, kendilerinin de yanılabilir olduğunu kabul etmesi ve köklü inançlarını aşabilmesi açık-fikirlilik ile mümkündür. Buna göre açık-fikirlilik sosyal bilgilerin barış eğitimini sağlamak için tarih disiplininin yararlandığında, tarihi olayların neden olduğu ahlaki yaraları onarabilmek için değer görmektedir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, sosyal bilgilerin ahlaki onarım için tarih disiplininin yararlandığında açık-fikirliliğin yalnızca entelektüel araç olarak işe yaramadığıdır. Çünkü ahlaki onarım sırasında öğrencilerin müzakereye yapıcı biçimde katılması gerekmektedir. Fakat açık-fikirlilik erdemine sahip bir öğrenci müzakereye güçlü kanıtlar ile katıldığında bunu ahlaki onarım ile yapmayabilir. Bu durumu daha iyi anlayabilmek için Robert Stroud’un (Anonim, 2024) örneğine odaklanmak doğru gözükmektedir.

Buna göre Stroud, vicdan azabı duymayan sosyopat bir seri katildir. Ancak Stroud hapsedildiği Alcatraz Hapishanesinde cinayetleri için vicdan azabı çekmezken penceresine yaklaşan kuşları yakalar ve onları inceler. Neticede onları büyütür, gözlem yapar ve haklarında bilimsel monografiler yazmayı başarır. Kuşların yaşamı hakkında bir uzman haline gelir ve kuşbiliminin ilerlemesinde önemli katkıları olur. Bu örnekte Stroud entelektüel olarak azimli, çalışkan ve kanıtların peşinden gitmekte başarılı bir karakterdir. Buna göre Stroud’u açık-fikirli ilan etmek yanlış olmayacaktır çünkü kuşların davranışları hakkında yeni veriler elde etme ve bunlara göre inançları şekillendirme konusunda başarılı durmaktadır. Ancak Stroud hala ahlaki konumdan berbat bir karakterdir. Cinayetlerinden pişmanlık duymamaktadır ve kendini bu konuda suçlu hissetmemektedir. Bu durumda sosyal bilgiler içerisinde tarihi konuların öğretiminde ahlaki tamirci bir yaklaşım kabul edilse de öğrenci hala bilgiyi ahlaki onarım için değil aksine ahlaki yaralama için kullanmaya devam edebilir. Ancak açık-fikirlilik erdemi Song (2017)’un da vurguladığı gibi yalnızca entelektüel boyutta kalmak zorunda değildir. Aksine ahlaki hakikatin ortaya çıkartılması ve

failin uygulayıcı olarak doğru şeyi yapmasında önemli bir role sahiptir. Bu durumda sosyal bilgiler ahlaki onarımı sağlamak ve barış eğitimi verebilmek için açık-fikirli öğrenciler yetiştirmelidir.

Bu konuda çözülmesi gereken son sorun ise tarih eğitiminin ahlaki onarım için kullanıldığında ve açık-fikirlilik erdemi ile birleştiğinde öğrencilerin bir noktada “yapılanlar” için özür dilemek zorunda kalacağı ve kendi inançlarını terk etmek tehlikesini barındırdığı gerçeğidir. Buna göre tarih eğitimi içerisinde Britzman (1998)’ın “zor bilgi” dediği kavramı barındırmaktadır. Zor bilgi, öğrencinin anlamakta güçlük çektiği karmaşık matematik problemlerinden farklıdır. Simon (2011, s. 433-434) şöyle tanımlamaktadır:

Şiddet ve çatışmayla ilgili tarihsel bilgi konusunda zor olan şey, yalnızca sergilenen materyallerin öfke, korku ve tiksinti uyandırması ve geçmişteki eylemlerin utanç verici ve adaletsiz olduğu yönündeki yargıları ortaya çıkarması değildir. Daha da önemlisi, şiddet ve çatışmayı ele alan sergilerin sunduğu karşılaşmalardaki zorluğu tanımlayan şey, serginin sunduğu korkunç hediye alırken, “öteki olmanın sağladığı rahatsız edici sonuçlarını devralma göreviyle karşı karşıya kaldığında yaşananlardır. Bu terimlerle anlaşıldığında, kişinin kavramsal çerçeveleri, duygusal bağları ve bilinçli ve bilinçdışı arzuları geçmiş olayların anlamını çözme yeteneğini sınırladığında zorluk ortaya çıkar.

Buna göre Zembylas ve Bekerman (2019) zor bilginin yalnızca tarih öğretimi içerisindeki travmatik bilgiden kaynaklanmadığını aksine öğrencinin bu içerikle karşılaşmasının yarattığı ahlaki ve duygusal açıdan rahatsız edici olması nedeniyle de zor olduğunu dile getirmektedirler. Garrett (2011) sosyal bilgiler ve zor bilgi arasındaki ilişkinin sosyal bilgiler müfredatı nedeniyle iç içe olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre sosyal bilgiler içerisindeki savaşlar, kıtlıklar, göçler ve kölelikle ilgili konular sosyal bilgiler içerisinde zor bilginin sıklıkla yer almasına neden olmaktadır. İlk bakışta öğrencinin zor bilgi ile başa çıkabilmesi, yani tarihte olmuş olanların bir şekilde kendi inançlarının da payının olduğunu kabul edebilmesi, Baehr (2011a)’ın belirttiği gibi kendi inançlarını aşabilmesine yani açık-fikirli olabilmesine bağlıdır.

Ancak buradaki asıl sorun öğrencinin bunu başardıktan sonraki aşamasında gerçekleşir. İnsan Aristoteles (2013)’in vurgusu ile “siyasal bir hayvandır”. Buna göre insan doğası gereği toplumsal bir varlıktır, dolayısı ile de öğrenciler sınıf içerisinde ne kadar bireyselleşseler de okuldan ayrıldıklarında tekrar topluluklarının içerisinde döneceklerdir. Bu durumda sınıf içerisinde zor bilgi ile baş edebilen ve ahlaki onarıma katılan bir öğrenci ondan çok daha sağlam inançları nedeni ile kapalı-fikirli olan ailesinin yanına döndüğünde kınanacaktır. Çünkü öğrencinin açık-fikirliliği aile tarafından bir kusur gibi görünecektir. Çocuğunun sağlam inançlardan vazgeçtiğini gören ailesi için bu bir yıkım olacaktır. Dolayısı

ile çocuklarının neden inançlarından vazgeçtiğine dair açıklama isteyeceklerdir. Örneğin MEB (2023, s. 20) “SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular” kazanımı doğrultusunda öğrencinin ailesinden getirdiği sağlam inançların aslında toplumsal uyumun önündeki bir engel olduğunu fark etmesi durumunda buna karşı harekete geçmesi ve bu inançtan vazgeçmesi, öğrencinin açık-fikirli olduğunu göstermektedir. Ancak ailesi bu durumda çocuğunun kendi sağlam inançlarından vazgeçmesinden hoşnut kalmayabilir.

Öğrenci bu durumda epistemik ve ahlaki açıdan gelişim gösterse bile ailesi tarafından inancı terk ettiği için eleştirilere maruz kalabilir. Woodard (2023) “epistemik kefare” adını verdiği kavramda kişinin inançlarına dair değişikliğini haklı çıkartmanın ve güven kaybına maruz kalmadan savunulabilir olmanın yollarını aramaktadır. Buna göre epistemik kefare “kötü inanma da dahil olmak üzere kişinin önceki epistemik başarısızlıklarını telafi etme sürecini” (Woodard, 2023, s. 163) kapsamaktadır. Öğrenci EEGOSB yaklaşımının Merzifonluoğlu, (2023) bir hedefi olarak açık-fikirli olduğunda, ders içerisinde tarihi zor bilgi ile baş etmek ve ahlaki onarıma katılma konusunda istekli olabilir. Bu sosyal bilgiler dersinin açık-fikirlilik erdemine neden önem vermesi gerektiğinin iyi bir açıklamasıdır. Ancak aynı zamanda öğrencinin ailesi ya da epistemik çevresi arasındaki bağının da kopması ya da gerilemesi anlamına gelmektedir. Bu durumda öğrenci açık-fikirli olduğu için epistemik çevresi tarafından kınanacak hatta güvenilmez biri olarak “ihanetle” suçlanabilecektir. Neticede epistemik kefare kavramı sosyal bilgilerin açık-fikirliliği önemserken baş etmesi gereken önemli bir sorundur. Öğrencinin neden özür dilediğini ve “ailesine ihanet ettiğini” açıklaması ve epistemik kefareti ödemesi gerekmektedir.

2.9. Yel Değirmenlerine Karşı Zafer Kazanmak Mümkün Müdür?

Sosyal bilgiler yüzyılı aşkın bir süredir eğitim gündemi içerisinde yer almaktadır. İyi vatandaş yetiştirme vaadi ile bunca zamandır eğitimcilerin üzerinde çalışmasını sağladı. Fakat geçen sürenin ardından vaatlerini yerine getirmekte zorlanıyor gibi durmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilgilerin yıllar içerisindeki serüveni tıpkı Roma İmparatorluğunun çöküşüne benzemektedir; uzun süreli, amansız ve çaresiz (Leming, Ellington & Porter, 2003, s. 7). Sosyal bilgiler eğitimi verilen çocukların çok azı farklılıkları kabul etmeye istekli ve çok daha azı bunu hayatın bir parçası yapmış gibi durmaktadır. Toplumsal çatışmalar, kadın cinayetleri, ırkçılık, savaşlar, komplo teorisyenleri ve her türlü bilimsel kanıta rağmen aş

inkarcıları bunu desteklemektedir. Ancak her şeye rağmen Roma İmparatorluğu hala meşruluğun en sağlam mirasçısıdır yıkılana dek de tek adresi olarak kalmıştır. Eğer sosyal bilgiler ve Roma İmparatorluğunun kaderi bir şekilde benzer ise Leming, Ellington & Porter (2003)'in savunduğu gibi bir kayığa bindirip kaybolmasını ummak doğru görünmemektedir. Bunun yerine sosyal bilgilere Merzifonluoğlu (2023)'nın yaptığı gibi güncel yaklaşımlar sunmak doğru görünmektedir. Açık-fikirlilik erdemini geliştirmek de bu yollardan biri gibi görünmektedir.

Açık-fikirlilik temelinde rasyonel bir akıl yürütme sürecinin varlığına işaret etmektedir. Buna göre Hare (1979) açık-fikirlilik içerisinde kanıt ve argümanların önemine dikkat çekerek öğrencinin doğru zamanda ve doğru anda kendi inançlarını değiştirebilme yeteneğinden söz etmektedir. Ayrıca Riggs (2018) açık-fikirli kişinin karşı argümanlara tavrının dinlediği kişinin kimliği, statüsü ya da kaynağının durumundan dolayı itibarsızlaştırmadığını aksine gerekli değeri vererek değerlendiğini dile getirmektedir. Dahası Baehr (2011) açık-fikirliliğin kişinin sahip olduğu geleneksel inançları aşmasını ve elde ettiği kanıtları rasyonel biçimde takip etmesini ve değerlendirmesini içerdiğini vurgulamaktadır. Tüm bunlar açık-fikirliliği rasyonel yaklaşımların hizmetçisi yapar (Tucker, 2023, s. 251) ve bu da sosyal bilgiler için açık-fikirliliği değerli hale getirmektedir. Dahası sosyal bilgilerin bir kano üzerinde nehirde ölüme terk edilmesine de engel olacaktır. Zira öğrencilere kazandıracığı rasyonel akıl yürütme, başka inançlara saygı duyma ve ahlaki erdemi kazandırma potansiyeline sahiptir. Ancak sorun şu ki açık-fikirlilik bu haliyle mükemmel bir kondisyona sahiptir ve gerçek dünya bu denli pürüzsüz işleyişe sahip değildir. Öğrenciler bir topluluğun parçasıdır ve çoğu zaman arzu edilen rasyonel akıl yürütmeyi sergileyecek entelektüel uzmanlıktan yoksun durumdadırlar. Dahası dahil olduğu topluluklar öğrenciler için bazı entelektüel tuzaklar hazırlayabilir veya tuzakları aşsa bile hedefine ulaşmasının yüksek maliyetleri olabilir; toplum tarafından düşük güvenilirlik kazanma ya da ihanetle suçlanma gibi.

Tucker (2023, s. 258) öğretmenlerin açık-fikirliliği teşvik ederken dikkatli olmalarını şu üç sebebe bağlamaktadır:

1. Öğrencilerin açık fikirliliğin bilinen risklerinden kaçınacak entelektüel karakterden yoksun olmaları,
2. Açık fikirliliği uygulayan öğrencilerin epistemik faydalarla telafi edilemeyecek sosyal maliyetlere maruz kalabilmeleri
3. Eğitimciler, özellikle üniversitelerde, öğrencilerde açık fikirliliği başarılı bir şekilde geliştirmelerini zorlaştırabilecek bazı ideal olmayan koşullarla karşı karşıya kalabilirler.

Buna göre Zagzebski (2012), “Epistemic Authority: A Theory of Trust” (Epistemik Otorite: Bir Güven Teorisi) adlı kitabında topluluğun genişletilmiş bir benlik olarak çalışabileceğini ileri sürmektedir. Dolayısıyla bir topluluk ortak tarih, kültür ve inançlardan bahsederken tüm üyelerini içerisine alan ve bireyselliği dışlayan bir tavır ile hareket edecektir. Örneğin bir kültürel kabulden bahsederken “biz, bizim” gibi birinci şahıs zamirlerini kullanmaktan çekinmemektedirler. Böylece topluluğun bireyden beklentisi inançlarını topluluğun inançlarının çatısı altında düzenlemesidir. Bu durumda kişi eğer inançlarını “ben” eksininde şekillendirirse topluluk tarafından yalnızlığa itilecektir. Çünkü kişi inançlarını birinci şahıs zamirinden yaşamamaktadır. Bu durumun eğitim üzerindeki yansımaları keşfetmek için Tucker (2023) “The Sopranos” isimli dizi üzerinden harika bir örnek sunmaktadır. Buna göre dizide öğretmen A.J. isimli karakteri Kolomb’un günümüzde yaşasaydı yaptıkları yüzünden övülmek yerine ceza alacağına dair ikna eder. Bunu başarabilmek için doğrudan inançlar sunmak ve A.J.’nin bunları kabul etmesini beklemek yerine A.J.’de açık-fikirlilik geliştirdiğini düşünmek bu tez açısından örneği daha iyi konuma getirecektir. A.J. eve döndüğünde elde ettiği yeni inancı ebeveynleri ile paylaştığında Tony ve Carmela’nın ciddi tepkisi ile karşılaşır. Çünkü Tony ve Carmela İtalyan’dır ve Kolomb onlar için savunulması gereken bir değeri ifade etmektedir. Dolayısı ile çocukları A.J.’nin bu yeni inancını ihanet olarak kabul etmektedirler ve sahnenin sonunda Tony şu cümleyi kurmaktadır: “O Amerika’yı keşfetti, yaptığı şey bu! O cesur bir İtalyan kaşifti ve Christopher Columbus bu evde bir kahraman, hikâyenin sonu!”. Neticede A.J.’de açık-fikirliliği teşvik etmek ve kendi inançlarını aşmasını sağlamak ailesi tarafından bir ihanet olarak görülmüş ve derhal engellenmeye çalışılmıştır. Bu Kidd (2018)’in “yeniden etiketleme” dediği epistemik yozlaşma üretmenin bir biçimini teşkil etmektedir ve öğretmen açık-fikirliliği teşvik ettiği için tehlike altındadır; çünkü A.J.’nin epistemik çevresi tarafından bir yozlaştırıcı olarak yeniden etiketlenmiş ve değersiz biri olarak ilan edilmiştir. Benzer bir durum gerçek hayattaki sosyal bilgiler uygulamaları için de geçerli olacaktır. Savaşlar, fetihler, tarihi karakterler ve kültürel birikim hakkındaki açık-fikirliliği geliştirmeye yönelik tavırları sosyal bilgiler eğitimcilerini bir “düşman” konumuna düşürebilmektedir. Öte taraftan sosyal bilgiler eğitimi açık-fikirliliğin önemi üzerinde direktip öğrencinin her şeye rağmen açık-fikirli olmasını savunduğunda ve buna dair harekete geçtiğinde neden olabileceği bir diğer sonuç da öğrenci ve epistemik inançlarını üreten topluluğu arasında bir güven çatışmasının yaşanmasıdır. Buna göre A.J.’nin ailesi öğretmenini gösterdiği biçimde epistemik yozlaştırıcı rolündedir. Eğer A.J. bunu kabul ederse ailesine karşı güven problemi ortaya çıkacaktır. Bu

sosyal bilgiler eğitiminin göze alması gereken bir yaklaşım mıdır? Ya da sosyal bilgiler açık-fikirlilik ile epistemik otoriteler arasında bir uzlaşa sağlamanın yolunu başarabilir mi?

Olası bir cevap içerisinde sosyal bilgiler eğitimcilerinin benzeri öğrenci-aile çatışmasını engellemek için hassas konulardan uzak durması bulunabilmektedir. Örneğin MEB (2023, s. 8) sosyal bilgiler programının özel amaçları içerisinde “4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri.” ifadesini kullanmaktadır. Bu amacı desteklemek için “Kültür ve Miras” öğrenme alanının içeriğini ve amacını şu şekilde tanımlamaktadırlar:

Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır. (MEB, 2023, s. 11).

Buna göre sosyal bilgiler belirli epistemik hakikatleri öğrencilerin kazanmalarını beklerken bir taraftan da Zagzebski (2012)’nin bahsettiği gibi, öğrencinin topluluğun genişletilmiş benliğine ayak uydurmasını arzu etmektedirler. Belirli açıdan bu yaklaşımı kınamak ve bunun açık-fikirliliği dışlayıcı bir yaklaşım olduğunu savunmak mümkün gözükmemektedir. Ancak diğer taraftan dersin içeriği gereği öğrenci de bazı sağlam inançlar oluşturmaları ve bu doğrultuda bazı hassas konuların işlenmesinden ödün vermemesi önemli görünmektedir. Tucker (2023, s. 151-152) bu durumu daha iyi anlayabilmemiz için Hristiyanlık öğretileri üzerinden iyi bir örnek sunmaktadır:

Hristiyanlığa odaklanan bir teoloji dersi düşünün. Tanrı’nın üç kişi olduğunu savunan Trinitar doktrini, Katolik ve Protestan teolojisinin temel taşıdır. Ancak bu doktrin tüm Hristiyan mezheplerinde evrensel olarak kabul edilmemektedir; Üniteryenler bunu özellikle reddediyor. Hristiyan teolojisinin kapsamlı bir şekilde araştırılması, bu tür doktrinsel farklılıkların incelenmesini gerektirir. Ancak anlayışlı ve açık fikirli incelemeyi teşvik etmek, Trinitar öğretisini kişisel analizden ziyade geleneğe dayalı olarak kabul eden bazı öğrencilerin bunu sorgulamasına, hatta reddetmesine yol açabilir. Ve bu reddedilme, kendi dini topluluklarıyla gerginlikle sonuçlanabilir. Bu riskten kaçınmak için eğitimci Trinitar inancını kurstan çıkarabilir; ancak, incelenen teolojideki önemi göz önüne alındığında bu mümkün görünmüyor.

Bu örnekte olduğu gibi sosyal bilgiler eğitiminin iyi vatandaş yetiştirme vaadinde öğrencilerin Türk kültürüne dair bazı sağlam inançlar yerleştirmeye çalışması hatalı olmayabilir. Dahası bunu yaparken kendi veya diğer kültürlerin hassas konularına değinmesi de hatalı görünmemektedir. Buradaki kırmızı çizgi öğrencilerin dış seslere tamamen kapatılması ve hata yapamaz, inançlarında yanılmaz olduklarına dair inançların geliştirilmesine çizilmeli gibi görünmektedir. Çünkü bu açık-fikirliliğin doğasının ihlal

edilmesi anlamına gelmektedir. Neticede eğitim programlarını fazla idealist ve gerçek dışı yargılar ile yargılamak ailelerin aşırı beklentileri yüzünden mutlu olamayan çocuklarına benzemektedir. Gerçek potansiyelini ortaya çıkartmak ve başarıya ulaşmak için tıpkı sosyal bilgiler dersi örneğinde olduğu gibi bazı “kusur” olarak gözüken noktaları kabul etmek yanlış durmamaktadır.

Öte taraftan sosyal bilgiler açık-fikirliliği geliştirmeye çalışırken öğrencilerin Tucker (2023)’in deyimi ile “epistemik yetimler” olmalarını istemiyorsa dikkat etmesi gereken diğer nokta öğrencilerin açık-fikirlilik sergilerken yeteri kadar epistemik uzmanlığa sahip olmadığının farkına varması gerektiğidir. Sosyal taleplerin epistemik iyiler karşısında olduğu durumlarda kişi, açık-fikirlilik yardımı ile hakikate ulaşabilir ve her iki kümenin de değerlerini içsel muhakeme ile ulaşarak tarafını seçebilir (Tucker, 2023). Bir başka deyişle entelektüel ve sosyal olarak olgunlaşmış bir kişi Hristiyanlık öğretisi içerisindeki teslis inancına karşı dahil olduğu toplumun ya da muhalefetin tarafını tutmak için muhakeme yapabilir ve eyleme geçebilir. Ancak sosyal bilgiler öğrencilerinden bunu beklemek doğru olmayacaktır. Yaşları gereği birçoğu hem yeterli rasyonel akıl yürütme becerinden hem de sürecin sonunda elde edeceği inancın gerekliliğini yerine getirmekten yoksun konumda olacaklardır. Örneğin ailesinin Kolomb’un aslında iyi bir İtalyan olduğuna dair görüşlerine karşı çıkarak karşılaşacağı maliyete katlanamayabilir; evi ve dolayısı ile epistemik çevresini değiştirmek gibi. Dahası Nguyen (2022) kişinin sahip olduğu inanç sisteminin karşıt kanıtları görmesini engellemeye ya da mevcut olanları değiştirmelerini engellemeye çalışan inanç sistemlerinden bahsetmektedir. Ona göre bu tür inanç sistemleri bir epistemik tuzak türüdür ve kişinin kaçmasını engellemeye çalışmaktadırlar. Aslında A.J.’nin içerisinde bulunduğu durum bir epistemik tuzak örneğidir. Ailesinin vurguladığı ve savunduğu inançlar A.J. için karşıt kanıtları ve görüşleri görmesini ve kendi inançlarını değiştirmesini engelleyen bir epistemik tuzak görevi görmektedir. İlk bakışta açık-fikirliliğin kendisi bu tuzaklarından kurtulmak için etkili gibi durmaktadır. Ancak Nguyen (2023, s. 279) açık-fikirliliğin epistemik tuzaklarına düşmekten kurtaramayacağını dile getirmektedir. Çünkü, ona göre, açık-fikirlilik zorlukları ciddiye alma isteğini beraberinde getirir de soruşturma sürecinde kişinin arka plan inançları ile hareket edeceğini dolayısı ile de epistemik tuzaklara düşme riskinin olduğunu dile getirmektedir. Dolayısı ile Nguyen (2023, s. 279) için

Sadece açık fikirlilik bizi, mevcut inanç sistemimizi kullanırken yapılan araştırmalara yönlendirir. Ve bir araştırma tuzağına düşürülerek bu inanç sistemi kendini yeniden doğrulamaya ayarlandı. Açık fikirliliğin işlevi kişinin inanç sistemindeki tutarsızlıkları ortadan kaldırmaksa,

o zaman zaten iç tutarlılığa hitap etmek için tasarlanmış olan tuzak inanç sistemine karşı bir faydası olmayacaktır.

Neticede sosyal bilgiler hassas konular üzerinden öğrencilerin açık-fikirliliğini geliştirmek ya da ona güvenerek hassas konuları ele almak isterse karşısına öğrenci uzmanlığı problemi ve öğrencinin epistemik çevresinin problemi çıkmaktadır. Böyle bir durum sosyal bilgileri açık-fikirliliği dışlamak gibi bir kararla baş başa bırakabilir. Açık-fikirliliği geliştirmenin yüksek maliyeti ya da onu uygulamanın zorluğuna karşın potansiyel vaatleri açık-fikirliliği “çifte taraflı bir kılıç” (Tucker, 2023) haline getirmektedir. Fakat bir nokta, açık-fikirliliği terk edip öğrencileri kendi haline bırakmayı ya da daha vasat idealler peşinde koşulmasını engelleyebilir durmaktadır. Öğrencinin zihninin tüm kapılarını açmak mümkün değil ya da tehlikeli iken onları tamamen kapatmak yerine bazılarının “aralık kalmalarını” sağlamak (Beaney, 2023) mümkün durmaktadır. Beaney (2023) bunu “aralık-fikirlilik” (ajar-mindednes) kavramı ile açıklamaktadır. Buna göre zihni tamamen kapatmak yerine en azından bazı kapıların arkasında yatan ödülü görece kadar açık bırakmak endişesi taşımak doğrudur. Neticede Sosyal Bilgiler Eren ve Hamarat (2022)’nin ileri sürdüğü biçimde Sosyal Bilgilerin toplumsal ve bireysel devamlılığı sağlayabilecek umut üretme imkanları ortaya çıkmış olacaktır. Böylece açık-fikirliliğin doğasını bozmadan ona getirilen övgülere sahip çıkabilirken aynı zamanda ona getirilen eleştirilerden kurtulmak için de imkân bulmak mümkün gözükmemektedir. Fakat buradaki soru öğrencilerin hangi kapıları kapatıp hangilerini tamamen açacağı ya da hangilerini “aralık” bırakacağına dair karar vermelerini nasıl sağlamak olacaktır. İyi bir cevap bulmak için bakış açısını ders kitaplarına çevirmek yanlış görünmemektedir. Buna göre sosyal bilgiler açık-fikirliliği geliştirebilmek için ders kitaplarından faydalanabilir.

O’Neill (1982, s. 105) verdiği derslerde neden ders kitaplarından yararlandığını sorgulaması üzerine ulaştığı cevaplar şöyledir:

- 1 Bu grup için özel olarak tasarlanmamış olsa da malzemenin büyük bir kısmı onların ihtiyaçlarına çok uygundu.
- 2 İki ders kitabı grubun ileriye dönük olarak ne yapacağımıza ya da geriye dönüp ne yaptığımıza bakmasına olanak sağladı.
- 3 Ders kitapları iyi sunulmuş, benim tarafımdan veya bir başkası tarafından ancak hem para hem de zaman açısından büyük bir maliyetle değiştirilebilecek materyaller sağlıyordu.
- 4 Ders kitapları öğretirken uyum sağlamama ve doğaçlama yapmama olanak sağladı.

Doğanay (2002) bir dersin eğitim öğretim standartlarını yaratmada, öğretim programlarının amaç ve ilkelerinin belirlenmesinde ve yöntemin kararlaştırılmasında ders kitaplarının etkili olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Kabapınar (2009) da ders kitaplarının en çok kullanılan eğitim materyali olmasının nedeni olarak soyut eğitim-öğretim hedeflerinin ders

kitapları yardımı ile sınıflarda somutlaştırılması olduğunu vurgulamaktadır. Küçükahmet (1995) ise ders kitaplarının değerini göstermek için öğrencilere sağladığı imkanlara odaklanmış ve ders kitaplarının dersten sonra öğrencilerin başvurabileceği bir kaynak olmasından dolayı değerli olduğunu vurgulamıştır. Dahası Tanrıöver (2003) ders kitaplarının yalnızca içerik ve söylemler aracılığı ile öğrencilere bilgi sunmadığını aksine öğrencilerin içerisinde yaşadığı toplumun değer ve inançlarını aktarması bakımından da önemli olduğunu dile getirmektedir. Tüm bunlar sosyal bilgilerin hedeflerine ulaşmak için ders kitaplarından faydalanması için gereklilik sunmaktadır. Ancak ders kitapları açısından daha da önemli bir nokta öğrencilerin ve velilerin onlara verdiği değerde yatmaktadır. Buna göre öğretmenin ağzından çıkan kanıtlar öğrencinin ona atfettiği kredibilite ile doğru orantılı şekilde değer görecektir. Ancak Soong ve Yager (1993) öğrencilerin ve velilerin bilgi edinme sürecinde ders kitaplarına temel kaynak olarak başvurduklarını dile getirmektedir. Dolayısı ile ders kitapları içerisindeki içerik eğitimin hedeflerine ulaşmakta önemli bir araçtır. Nitekim Merzifonluoğlu ve Hamarat (2022) sosyal bilgiler ve epistemik adaletsizlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, sosyal bilgilerin epistemik adaletsizlik ile baş edebilmesinde ders kitaplarına önemli bir rol biçmektedir. Buna göre ders kitaplarındaki tasvirler öğrencilerin adaletsizlik yaratmak için kullandıkları epistemik şemalara tutunmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Merzifonluoğlu & Hamarat, 2022, s. 411). Onlar, sosyal bilgilerin epistemik adaletsizlik ve onun alt boyutları ile mücadele edilmesinin anahtarından biri olarak sosyal bilgiler ders kitaplarını görmektedir. Buna göre “sosyal bilgiler ders kitaplarının, hermeneutik muhalif toplulukların deneyimlerini yansıtan görsel sanatlar, şiirler, kısa öykülerle zenginleştirilmesi gerektiğini” (Merzifonluoğlu & Hamarat, s. 426) dile getirmektedirler.

Tüm bu sunulan örnekler ders kitaplarının açık-fikirliliği geliştirebilmesi için imkânı olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler yel değirmenleri ile dövüşmeden gerçek dünya içerisinde açık-fikirlilik erdemini geliştirmek için ders kitaplarına güvenebilmektedir. Dolayısı ile bir ders materyali olarak ders kitaplarının bu doğrultuda şekillendirilmesi ve düzenlenmesi önemlidir. Ancak elimizdeki ders kitaplarının bunu başaramadığına hükmetmek için aceleci davranmak doğru görünmemektedir. Buna göre mevcut sosyal bilgiler ders kitabı materyallerine odaklanmak ve onların açık-fikirliliği ne oranda teşvik ettiğini ortaya çıkartmak hem mevcut eksikliklerin öğrenilmesi hem de nasıl giderileceklerine dair yol haritası çizebilmek için önemlidir. Öyleyse halihazırda

uygulamada olan sosyal bilgiler ders kitaplarına odaklanmak, açık-fikirliliği geliştirmekteki konumumuzu analiz etmek için önemli durmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada sosyal bilgilerin iyi vatandaş yetiştirme amacına ulaşması için önemli kabul edilen açık-fikirlilik erdeminin sosyal bilgiler dersi tarafından ne oranda öğrencilere teşvik edildiğini ortaya koymak amacıyla 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ortaokullar ve imam hatip ortaokullarında okutulan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını incelemek için nitel araştırma modelinden yararlanılmaktadır. Nitel araştırma modelleri kaynağını yorumlayıcı bilim paradigmasından almaktadır ve doğal ya da toplumsal gerçekliği neden-sonuç içerisinde matematiksel kesinlikle açılama yapmayı hedefleyen pozitivist paradigmaların karşısında durmaktadır. Buna göre özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren pozitivist görüşe karşı büyük bir entelektüel ayaklanma başlamıştır. Bilimin mekanik ve indirgemeci bakış açısına karşı çıkararak özgürlük, seçim ve bireysellik gibi kavramları bilimin önemsemesi gereken kavramlar olarak görerek evreni “makine olmaktan ziyade canlı bir organizma” olarak kabul etme eğilimi değer görmeye başlamıştır (Cohen, Manion & Morrison, 2002). Bu yaklaşım Kettley (2012)’nin vurguladığı gibi nesnel bilginin çoğunlukla sorunsuz olmadığını aksine basit ve indirgemeci mercekler aracılığıyla incelenemeyecek kadar karmaşık olduğunu vurgulamaktadır. Öte taraftan Kettley (2012, s. 72) aslında nesnel bilginin varlığına itiraz edildiğini dile getirmektedir. Öznel anlamların olgular ile ifade edilemeyeceğini çünkü araştırmacının öznel değerlerinde yattığını bu nedenle de nesnel bilgi olarak kabul gören bilgilerin değişebileceğini vurgulamaktadır. Dahası Douglas (2004) “nesnel” kavramının manipüle edilebilir tanımlayıcı problemlerle dolu olduğunu söylemektedir.

Nesnellik kavramına getirilen eleştirilerin ötesinde nicel yaklaşımların insanın varoluşsal amaçlarından uzaklaştırması bakımından eleştirel yaklaşımlar da bulunmaktadır. Örneğin

Ions (1977), nicel yöntem ve yaklaşımların karanlıkta kalmış meseleleri aydınlatmakta başarılı olduğunu söylese de nicel yaklaşımların bir tür kolektivizm biçimi olduğunu ve “duyarsızlaştırma” yarattığını dile getirmektedir. Buna göre nicel yaklaşımların yarattığı sonuçların insana dair durumların aydınlatılması olarak görülerek bireyin değerini ortadan kaldırma endişesi yaratmaktadır. Benzer bir eleştiri de Holbrook (1977)’dan gelmektedir. Ona göre pozitivist yaklaşımlar insanın iç dünyasını, ahlakı ve öznelliği “mahvettiği” için kınanmalıdır. Habermas (1972, s. 300) da pozitivist yaklaşımın yaşamın birçok ilginç veya önemli konularına dair sorulara cevap veremeyeceğini ya da farkına bile varamayacağını savunmaktadır. Hatta öyle ki pozitivism, Wittgenstein (1974)’e göre mümkün olan tüm bilimsel sorulara cevap vermeyi başarsa dahi yaşamın temel meselelerine değinmekten aciz kalacaktır.

Ancak öte taraftan nitel araştırma yöntemleri dünyayı doğal haliyle, ona müdahale etmeden incelerler (Johnson & Christensen, 2019, s. 376). Patton (2001, s. 40-41), nitel araştırmaların:

1. Doğal araştırma,
2. Geliştirilen desenin esnek oluşu,
3. Amaçlı örnekleme kullanması,
4. Nitel verilerden yararlanması,
5. Kişisel deneyim ve katılıma dayanması,
6. Empatik tarafsızlık,
7. Dinamik sistemlere sahip olması,
8. Özgün duruma yönelik olması,
9. Tümevarımsal analiz kullanması,
10. Bütüncül bakış açısı sergilemesi,
11. Bağlama karşı hassas olması,
12. Söylem ve bakış açısına sahip olması gibi özellikler sergilediğini dile getirmektedir.

Bu özellikler bağlamında nitel araştırma modelleri deneyimi merkeze almaları ve nicel araştırmaların sahip olduğu bağlamsal körlüğün aşılması için araştırmacıya fırsat sunmaktadır. Buna göre Büyüköztürk vd. (2017, s. 252), nitel araştırmacıların bir konu hakkında araştırma yaparken o konunun “ne kadar” ya da “ne kadar iyi” olduğunu öğrenmekten çok daha fazlasına sahip bir bakış açısı sergilediklerini dile getirmektedir. Bu tez özelinde ders kitaplarının incelenmesi, pozitivist paradigmanın sunduğu nicel

yaklaşımların ışığında hedefine ulaşamayacağı varsayılmaktadır. Zira çalışmanın ortaya çıkartmaya çalıştığı temel nokta ders kitaplarının matematiksel başarısından ve araştırmacıya sunacağı mekanik neden-sonuç ilişkisinden fazlasına ihtiyaç duyulmaktadır. Buna göre ders kitaplarının başarı ve başarısızlığını belirleyen etmenlerin arasına kültürel kabul, politikalar, inançlar gibi çeşitli etmenlerin de katılması doğru görünmektedir. Dolayısıyla bu çalışma nitel araştırma modellerinin sağladığı yorumcu paradigmaya ihtiyaç duymaktadır. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitapları nitel araştırma modeline göre incelenmektedir.

3.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, araştırma verileri doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren sistematik bir prosedürü tanımlamak için kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Yıldırım ve Şimşek (2008) ise doküman analizini “araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır” şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre doküman analizi anlamı ortaya çıkartmak ve anlayış kazanmak için verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin & Strauss, 2008). Bu amaç doğrultusunda doküman analizi, anlamı ortaya çıkartmak için belgeleri çalışma alanı olarak görmektedir. Atkinson ve Coffey (1997, s. 47) belgeyi sosyal olarak organize edilmiş yollarla üretilmiş ve kullanılan “sosyal gerçekler” olarak vurgulamaktadır. Buna göre bir çalışma tarafından belge olarak değer gören çalışma materyalleri toplantı kaynakları, reklam afişleri, çeşitli kılavuzlar, kitaplar, makaleler, dergiler, gazeteler, internet sayfaları, tiyatro ve dizi senaryoları, matbu kaynaklar gibi çeşitli materyaller olabilir. Öte taraftan Merriam (1988, s. 118)’a göre “her türden belge, araştırmacının anlamı ortaya çıkarmasına, anlayışı geliştirmesine ve araştırma problemiyle ilgili içgörülerini keşfetmesine yardımcı olabilir.”.

Denzin (1970, s. 2019), doküman analizinin sıklıkla diğer araştırma yöntemlerine destek olmak amacıyla bir üçgenleme aracı olarak kullanıldığını dile getirmektedir. Ancak Bowen (2009) doküman analizinin çoğunlukla diğer araştırma yöntemlerine destek için kullanılsa da tek başına da değerli olabileceği durumların olduğunu bildirmektedir. Buna göre Bowen (2009, s. 29) yalnızca belgelerin analizine dayanan nitel çalışmaların varlığını kanıtlamak için şunları aktarmaktadır:

“Örneğin, Wild, McMahon, Darlington, Liu ve Culley (2009) mühendislerin bilgi

ihtiyaçlarını ve belge kullanımını inceleyen bir ‘günlük çalışması’ gerçekleştirmişlerdir. Verileri yeni ‘belge kullanımı’ senaryoları oluşturmak ve ilgili yazılım sisteminin “kavram kanıt” testini oluşturmak için kullanmışlardır.”. Dahası Bowen (2009, s. 30) doküman analizinin beş temel fonksiyonun olduğunu dile getirmektedir. Buna göre ilki araştırmacı, üzerinde çalıştığı belgeler sayesinde bağlam hakkında bilgi sahibi olabilmektedir. İkincisi, üzerinde çalışılan belgelerin sorulması gereken soruları ortaya koyabileceği ve gözlemlenmesi gereken durumları önerebileceğidir. Bu durumu daha iyi anlatabilmek için Bowen (2009, s. 30) şu örneği vermektedir:

Örneğin Goldstein ve Reiboldt (2004), yoksul kentsel topluluklarda yaşayan aileler arasında hizmet kullanımına ilişkin boylamsal bir etnografik çalışma yürütürken, yeni görüşme soruları oluşturmaya yardımcı olmak için belge analizi yaptı. Araştırmaları, bir yöntemin diğerini etkileşimli bir şekilde nasıl tamamlayabileceğini gösterdi.

Üçüncüsüne göre belgeler tamamlayıcı araştırma verileri sunmaktadır. Buna göre belgelerden elde edilen bilgiler, bilgiyi oluşturan temele önemli katkılar sağlayabilmektedir. Bowen (2009, s. 30) bu durumu daha iyi anlatabilmek için şu örneği sunmaktadır: “Üniversite merkezli bir akademisyen, teknoloji öğretmeni eğitimi programlarının kapatılmasına ilişkin çalışmasında, röportajlar yoluyla elde edilen verileri desteklemek için gazete haberlerini, üniversite politika belgelerini ve bölümün öz değerlendirme verilerini kullanmıştır.”.

Dördüncü fonksiyonu ise belgelerin zaman içerisindeki değişim ve gelişimin incelenmesi için fırsat sunmasıdır. Beşinci ve son fonksiyon ise belgelerin bulguları doğrulamak ve diğer kaynaklardan elde edilen bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için kullanılabilir. Bowen (2009, s. 30) bu durumu daha iyi anlatabilmek için şu örneği sunmaktadır:

Tüm bu fonksiyonlarına rağmen belgelerin kullanımı hakkında Atkinson ve Coffey (1997) belgelerin araştırmacılar tarafından kullanılırken dikkat edilmesi gerektiğini dile getirmektedir. Buna göre belgelerin hangi araştırmalarda hangi amaçlara nasıl hizmet edeceği dikkatli incelenmeli ve dokümanların analiz edilip edilmeyeceğine ya da nasıl analiz edileceğine buna göre karar verilmemelidir:

Belgesel kaynakları diğer türdeki verilerin vekili olarak kullanılmamalıdır. Örneğin bir organizasyonun aslında gün be gün nasıl çalıştığını yalnızca kayıtlardan öğrenilememektedir. Aynı şekilde, ne kadar “resmi” olursa olsun kayıtları, rapor ettikleri şeyin kesin kanıtı olarak ele alınamamaktadır. ... Bu güçlü çekince, belgesel verileri görmezden gelinmesi ya da notunun düşmesi gerektiği anlamına gelmemektedir. Tam tersine, bunların varlığını toplumsal gerçekler olarak kabul etmeli, onları gerçekten çok ciddiye alınması gerektiği konusunda bizi uyarmaktadır. Onlara ne oldukları ve neyi başarmaya alıştıkları konusunda yaklaşılmalıdır (Atkinson & Coffey, 1997, s. 47).

Yukarıda zikredilen gerekçeler ve sebeplerle bu çalışma için de doküman analizine başvurulmuştur. Buna göre ilgili dokümanlar sosyal bilgiler 6. sınıf sosyal bilgiler ders

kitaplarıdır. Açık-fikirliliğin ne oranda sosyal bilgiler dersi içerisinde entegre edildiğine ve öğrencilerde ne oranda teşvik edildiğini keşfedebilmek için 6. sınıf ders kitabına Millî Eğitim Bakanlığının eğitim süreçlerine destekleyici dijital içerikler sunan platformu olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi üzerinden erişilmiş ayrıca matbu hali üzerinden de incelemede bulunulmuştur.

3.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel veri analizinden yararlanılmaktadır. Buna göre nitel veri analizi, sahip olunan verilerden yola çıkarak incelenen olgu hakkında açıklama ve bilgiye nasıl erişilebileceği ile ilgilenmektedir (Taylor & Gibbs, 2010, s. 1). Öte taraftan Patton (2002)'un vurguladığı gibi nitel veri analizi gelişi güzel olarak verilerin yorumlanması anlamına gelmemektedir, aksine nitel veri analizi verileri bulgular haline dönüştürmektedir ancak bunu yaparken araştırmacıya sunulacak bir reçete bulunmamaktadır. Buna göre esas olan *amaca uygunluk* kriterine riayet etmektir (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Dolayısı ile nitel araştırma modellerinde kullanılan veri analizinde yorumlama ön plandadır ve Teddlie ve Tashakkori (2009, s. 251)'nin vurguladığı biçimde veri analizi yorumlama iç içe geçmiş durumdadır. Buna göre nitel veri analizine dayanan yaklaşımlar bağlama özel, öznel veri elde etmeye ve katılımcıların konuya dair anlayışlarını ortaya çıkartmaya odaklanmaktadır. Dahası nitel veri analizi sürecin bir kısmını kapsayan bir basamaktan fazlasıdır. Başka bir deyişle veri analizi nitel araştırma paradigmalarında süreçle birlikte gelişmektedir. Glaser ve Laudel (2013, s. 5) nitel veri analizcisinin elindeki verileri mutlaka iyi tanıması gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla nitel veri analizi araştırmacının yerine getirmesi gereken basit bir bürokrasi gerekliliğinden fazlasıdır. Veriler arasındaki bağlantılar, kavramlar, içerik ve temaları ortaya çıkartmalı ve yorumlamalıdır (Cohen, Manion & Morrison, 2007, s. 644). Wellington (2015, s. 263) nitel veri analizi aşamalarının; (a) verilerin anlamlı birimlere ayrılması, (b) elde edilen anlamlı verilerin sınıflandırılması, (c) gruplandırılan verilerin yeni verilere dahil edilmesi, (d) verilerin kategorize edilmesi, (e) kategorilerin düzenlenmesi; çok büyük kategorilerin düzenlenerek daha kullanışlı hale getirilmesi, (f) kategorilerin tüm verileri kapsadığından ve verilerin doğru kategorize edildiğinden emin olunması, (g) kategoriler arasında karşılaştırılmaların yapılması şeklinde olduğunu belirtmektedir. Tüm bunlara göre nitel veri analizi doğası gereği tümevarımsaldır (Thomas, 2006). Strauss ve Corbin (1998, s. 12) de teorinin aşağıdan yukarıya doğru geliştiğini, yani elde edilen verilerden teoriye doğru ilerlendiğini vurgulamaktadır.

Nitel veri analizi yaklaşımına dayanarak elde edilen belgelerin amaca uygun biçimde yorumlanabilmesi için bu çalışmada betimsel analizden yararlanılmaktadır. Buna göre betimsel analiz, elde edilen bulguların düzenlenmiş biçimde okuyucuya aktarılmasına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bir olgu hakkında nedenselliğin ortaya çıkartılmasına dayanan araştırma yöntemleri, belirli zaman ve şartlarda uygulandığında müdahalenin etkileri hakkında bilgi sağlarken betimleyici analiz bu nedenlerin koşullarını ve koşulları meydana getiren nedenleri açıklamak için fırsat sunmaktadır (Loeb, Dynarski, McFarland, Morris vd., 2017, s. 1). Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitapları, tez içerisindeki kuramsal çerçeveden yararlanılarak oluşturulmuş “açık-fikirliliğe uygunluk kriterleri” tablosuna göre gerçekleştirilmiştir.

3.3.1. Açık-Fikirliliğe Uygunluk Kriterleri (AFUK)

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Açık-Fikirliliğe Uygunluk Kriterleri (AFUK)

Uygunluk Maddesi	Açıklaması
(a)	Ders kitaplarının rakip ve yabancı inançları öğrencilere samimi biçimde sunmalıdır.
(b)	Sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerin entelektüel kibirleri ile mücadele ederken, onların entelektüel olgunluğunu göz önüne almalı ve epistemik kanıtları buna göre sunmalıdır; başka bir deyişle ders kitaplarını öğrencilerin açık-fikirli olabilmeleri sağlamak için güvenli hale getirmelidir.
(c)	Sosyal bilgiler ders kitapları açık-fikirliliği teşvik ederken toplumun rakip veya muhalefet olarak kabul ettiği grupların inançlarına aşırı tepki verdiği durumlarda öğrenci-aile arasında düşmanlığı başlatmaması için farklı inançları doğrudan öğrenciye sunmamalı, bunun yerine o inançları ciddiye almasını sağlayarak müzakere masasını aktif tutmalıdır.
(d)	Sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerde entelektüel merakı, entelektüel cesareti ve

entelektüel tevazu erdemlerini de geliştirmek için çaba harcamalıdır.

Ders kitaplarının açık-fikirliliği geliştirme potansiyelini incelemek için Stanovich ve Toplak (2023)'ın fail merkezli açık-fikirlilik ölçeğinden farklı bir inceleme aracına ihtiyaç duyulmaktadır. Zira ders kitapları faillerden farklı olarak onu oluşturan zihinlerin inançlarını taşısa da faillerin kendisinden farklı olarak çok daha durağan yapıdadırlar. Dolayısıyla ön yargıları aşmak, inançları ciddiye almak gibi açık-fikirliliğin gereği olan kavramları geliştirmekteki durumunu incelemek için farklı bir bakış açısına ihtiyaç duyulmaktadır. Öte taraftan açık-fikirlilik üzerine yürütölen tartışmalar onu entelektüel erdem olarak kabul ederken fazla mükemmeliyetçi davranmaktadır. Bu sebeple öğrencilerin dahil olduğu epistemik çevreler, öğrencilerin sahip olduğu entelektüel kusurlar ve açık-fikirliliği geliştirmenin zorluklarını göz ardı etmektedir. Dolayısıyla açık-fikirliliğin fazla mükemmeliyetçi yaklaşımı, onu geliştirmeyi vaat eden materyallerin, ders programlarının ve öğretmenlerin yanlış değerlendirilmesine neden olmaktadır. Böylece tıpkı yanlış teşhis koyan doktorun yaratacağı sağlık sorunu gibi, açık-fikirliliğin geliştirilmesindeki sorunlarının doğru yorumlanmaması durumunda “hastalıkların tedavi edilmesi” mümkün olmayacaktır. Bu durumun aşılması ve doğru değerlendirmenin yapılabilmesi için açık-fikirliliğin değerlendirilmesine dair uygunluk inceleme listesi oluşturulması amaçlanmaktadır.

Buna göre ilk kriter Hare (2003)'nin sağladığı açık-fikirlilik tanımından gelmektedir. Hare, açık-fikirliliğin tüm sağlam inançlara rağmen rakip görüşleri eleştirel biçimde ciddiye almaya dayanmaktadır. Bunu sağlamanın yollarından birisi de öğrencinin ilk olarak farklı sesleri duymasını sağlamaktır. Buna göre ders kitapları öncelikli olarak toplumun sağlam inançlarının yanı sıra rakip inançları da öğrenciye sunmalıdır. Ancak bunu yaparken Chinnery (2008)'nin vurguladığı gibi rakip seslerin “karaya vuran balinalar” gibi sunulmamasıdır. Dolayısıyla rakip sesler öğrenci için egzotik bir deneyim olarak sunulmamalı aksine ciddiye alınması gereken ve dinlenmesi gereken kaynaklar olarak sunulmalıdır. Bu açık-fikirlilik erdeminin ruhunu oluşturmaktadır, dolayısı ile rakip seslerin samimi olarak ciddiye alınmasını teşvik etmeyen bir materyalin açık-fikirliliği geliştirmesi mümkün gözükmemektedir. O halde listenin elde edinilen ilk uygunluk inceleme maddesi

(a) ders kitaplarının rakip ve yabancı inançları öğrencilere samimi biçimde sunulmalıdır.

Açık-fikirliliği geliştirmek özelindeki bir başka öncü olan Adler (2003), açık-fikirliliğin kişinin yanılabilir olabileceğine dair kabulünü içerdiğini vurgulamaktadır. Buna göre açık-fikirliliğin önündeki ciddi bir engel öğrencinin entelektüel kibrinde yatmaktadır. Dolayısı ile ders kitaplarının açık-fikirliliği teşvik edebilmesindeki önemli bir nokta öğrencilerin yanılabilir olacağına dair kabulü geliştirmektir. Buna göre sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerin sağlam inançlarını devamlı sınamalı ve nihayetinde öğrencilerin yanılabilir olduğunu kabul etmelerini sağlamalıdır. Bir başka deyişle açık-fikirliliği geliştirmek öğrencinin epistemik sınırları olduğunu kabul etmesi ve sınırları keşfetmesini içermektedir. Zira entelektüel kibir Tanesini (2016, s. 72)'nin gösterdiği gibi yalnızca başkalarına yukardan bakmak ile ilgili değildir. Aksine entelektüel kibre sahip bir öğrenci, başkalarını hem konuşturmayarak hem de iddialarının yanlış sonuçlanmasına neden olacak akıl yürütmeler ile kendisini kandırmayı sağlayan cehalet üretmektedir. Dolayısıyla Tanesini (2016)'nin ileri sürdüğü entelektüel kibir, öğrencinin yalnızca karşılaştığı rakip inançları küçümsemesi anlamına gelmez, aynı zamanda kendisinin herhangi bir sorumluluğu olmadığına dair inanca sahip olacaktır ve diğerlerine bu doğrultuda saygısızca davranışlar sergileyecektir. Buna göre açık-fikirliliğin karşısındaki ciddi bir engel entelektüel kibir olacaktır. Dolayısıyla ders kitaplarının açık-fikirliliği geliştirmeye uygunluğu, onun entelektüel kibir ile mücadelesini de içermektedir.

Öyleyse (b.1.) ders kitaplarının öğrencinin yanılabilir olduğuna dair kabulünü engelleyen entelektüel kibir ile mücadele etmesi gerekmektedir.

Ancak öbür taraftan Curzer ve Gottlieb (2019) açık-fikirliliği geliştirmenin önündeki büyük bir engelin de öğrencilerin kaldırmabileceğinden daha fazla epistemik işçiliğe maruz kalması olduğunu dile getirmektedir. Buna göre öğrencileri mevcut yeniliklerin küçük bir kısmını ciddiye almaya teşvik etmek bile bunaltıcı olmaktadır. Dahası öğrencilerin zihinlerini açmak amacıyla yalan haber, komplo teorileri gibi gerçeği engelleyen durumlar çok fazla epistemik işçilik maliyeti ortaya çıkartmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri farklı sesler ile karşılaştırmak ve yanılabilir olduğuna dair kabul geliştirmek için çabalamak öğrenci üzerine ciddi bir yük yükleyecektir. Curzer ve Gottlieb (2019) böyle bir durumda açık-fikirli olmak yerine kapalı-fikirli olmanın daha mantıklı olabileceğini savunmaktadır. Sosyal bilgiler ders kitaplarının açık-fikirliliği teşvik edebilmesindeki önemli bir nokta öğrencileri gereksiz epistemik işçilikten uzak tutması olacaktır. Buna göre öğrencilerin açık-fikirli olmasını sağlayabilmek amacıyla farklı araştırma etkinlikleri sunmak doğru görünmemektedir. Bu soruşturma

etkinliklerinin öğrencinin yanılabilir olduğuna dair kabulü geliştirmesi ve entelektüel kibri ile mücadele etmesi gerekmektedir. Dahası Battaly (2018) yeterli entelektüel olgunluğa sahip olmayan bir öğrencinin tehlikeli epistemik ortamlar içerisinde zihnini farklı inançlara açmasının büyük tehlikeleri olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre köleliğin yanlışlığı hakkında öğrencinin kölelik savunucuları arasında zihnini açması ve gelen kanıtları takip edecek entelektüel olgunluktan yoksun olması, sonunda öğrencinin yanlış inançlar geliştirmesine neden olacaktır. Öbür taraftan öğrencinin ne zaman ve ne şartlarda açık-fikirli olması gerektiğini anlamak için Baehr (2011b, s. 161)'in yaklaşımına odaklanmak doğru durmaktadır.

Öyleyse (b) sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerin entelektüel kibirleri ile mücadele ederken, onların entelektüel olgunluğunu göz önüne almalı ve epistemik kanıtları buna göre sunmalıdır; başka bir deyişle ders kitaplarını öğrencilerin açık-fikirli olabilmelerini sağlamak için güvenli hale getirmelidir.

Uygunluk inceleme listesinin bir diğer noktası öğrencilerin dahil olduğu epistemik çevreleri ile ilişkisinden doğmaktadır. Buna göre öğrenciler derslere yalnızca kendileri olarak gelmemekte, aksine dahil oldukları epistemik çevrenin inanç ve dünyaya bakış açısı ile gelmektedirler. Bu durumda öğretmenler ya da ders materyalleri ilk olarak bunun farkına varmalı, A.J. örneğinde olduğu gibi öğrenci ve ailesi arasındaki “düşmanlığı” beslememelidir. Ancak açık-fikirli olmak doğası gereği kişinin farklı sesler ve inançlar ile etkileşime girmesi ya da onları en azından umursamasında yatmaktadır. Bu bağlamda açık-fikirliliği geliştirmeye çalışmanın belirli oranlarda öğrenci ve aile arasındaki “düşmanlığı” ateşleyeceğini kabul etmemiz gerekmektedir. Fakat buradaki önemli nokta kırmızı çizgiyi nereye çekeceğimizdedir. Başka bir deyişle A.J. örneğinde olduğu gibi Kolomb'un aslında bugün yaşasa yargılanacağını söylemek, A.J.'nin İtalyan ailesine karşı “epistemik hainlik” yapmasını beraberinde getirecektir. Bu durumu aşmak tahmin edilenden çok daha zor ve karmaşık durmaktadır. Nguyen (2023), kişinin sahip olduğu entelektüel zayıflıklarının dahil olduğu düşmanca epistemik çevreler tarafından nasıl kullanıldığı ve şekillendiğini göstermeyi başarmış gibi durmaktadır. Buna göre öğrenciler bir epistemik çevrenin parçası olarak öyle ya da böyle eğitimin hedefleri ile çatışma yaşama potansiyeline zaten sahip durmaktadır. Ertürk (1984)'ün tanımı ile eğitim “istendik davranış değişikliği” yaratmak ise “istendik” kavramı bakış açısına göre şekillenecektir. Ancak sosyal bilgiler dersi bir ara yol bulmak zorundadır. Zira bu tezin geçmiş bölümlerinde gösterilmeye çalışıldığı gibi açık-

fikirlilik hem eğitim hem de sosyal bilgiler özelinde oldukça değerlidir. Buna göre çözüm Baeney (2023)'in vurguladığı gibi “aralıklı-zihin” kavramında yatıyor gibi durmaktadır. Bu bağlamda öğrencileri toplumun rakiplerine tepki gösterdiği sağlam inançlarını açıkça tehdit etmek yerine, öğrencilerin bu alanlardaki rakip sesleri duymasını sağlamak da açık-fikirliliği geliştirmek özelinde değerli olacaktır. Song (2017), açık-fikirliliğin bir çatışmayı çözüme kavuşturamasa da tarafların müzakere masasında kalmasını sağlayacak yegâne etmen olduğunu dile getirmektedir. Dolayısı ile açık-fikirlilik bu bağlamda bir çatışma çözme aracı değil aksine tarafların birbirini umursadığı ve ciddiye aldığı göstermenin bir yolunu simgelemektedir.

Öyleyse (c) sosyal bilgiler ders kitapları açık-fikirliliği teşvik ederken toplumun rakip veya muhalefet olarak kabul ettiği grupların inançlarına aşırı tepki verdiği durumlarda öğrenci-aile arasında düşmanlığı başlatmaması için farklı inançları doğrudan öğrenciye sunmamalı, bunun yerine o inançları ciddiye almasını sağlayarak müzakere masasını aktif tutmalıdır.

(c) yaklaşımı (a) yaklaşımının ilk bakışta aynısı gibi görünmektedir. Ancak (c) öğrencilerin diğer inançlar ile etkileşime geçmesine dayanmaktadır. Buna göre öğrenci yalnızca diğer inançlar ile karşılaşmaz. Örneğin X kırmızı pantolon giymenin doğru olduğuna inanırken Y bu inanca karşı çıkmaktadır gibi basit bir sunumun ötesine geçmeyi hedeflemektedir. Bu durumda (c) öğrencinin X ya da Y inancı içerisindeyken rakip görüşü “neden böyle düşündüğüne” dair dinlemesini ve birbirilerini dışlayan inançlar olsa da ortak bir noktada buluşabileceklerine dair inançla müzakere masasında oturmaya devam etmelerini içermektedir. Dolayısıyla (a) kırmızı pantolon örneğinde yalnızca farklı inançların var olduğunu öğrenciye bildirmekle yetinirken, (c) öğrencinin farklılığı kabul etmesini ve buna rağmen karşı tarafı dışlamaması için çalışmasını içermektedir. Bu da doğrudan açık-fikirlilik erdeminin varlığına bir işareti göstermektedir.

Öte taraftan Taylor (2016), açık-fikirliliğin kişide bulunabilmesi için entelektüel cesaret, entelektüel merak, entelektüel tevazu gibi saiklerin varlığı ile mümkün olduğunu dile getirmektedir. Dolayısı ile ders kitapları, açık-fikirliliği geliştirme yolunda yalnızca açık-fikirlilik erdeminin kendisine odaklanmamalıdır. Aksine ona giden yoldaki diğer erdemleri de geliştirmelidir. Zira İnan (2012) entelektüel merakın yarattığı motivasyon olmadan entelektüel merakın mümkün olamayacağını dile getirmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğrencilerde entelektüel merakı teşvik etmeden, yani kendi inançları dışında da inançlar olabileceğini ona göstermeden açık-fikirliliği geliştirmesi mümkün gözükmemektedir. Öbür

tarafından açık-fikirlilik, Baehr (2011a; 2011b) ve Riggs (2010)'in vurguladığı gibi doğasında kişinin kendi inançlarını aşmasını içermektedir. Ancak sahip olunan inançlar kişi için bir konfor alanı yaratmaktadır ve bunları aşmak, yanlış olabileceğine dair inanç beslemek bu konfor alanının bozulmasını da beraberinde getirecektir. Dahası sahip olunan inançlar kişinin dahil olduğu topluluk tarafından beslenmektedir ve bunları aşmak topluluğun öfkesini üzerine çekmek anlamına gelebilmektedir. Bu nedenle açık-fikirliliğin gerekliliği olarak öğrencinin inançlarını sahip olduğu inançlarını aşması entelektüel bir cesaret gerektirmektedir. Nitekim entelektüel cesaret Fleisher (2023)'in dile getirdiği şekli ile önemli zarar ve risklere rağmen epistemik faydanın peşinden gitmeyi içermektedir. Buna göre entelektüel cesaret basit bir umursamamazlıktan farklıdır çünkü cesur bir eylemin beklenen epistemik faydası daha ağır basmaktadır ve fail bunun peşindedir (Fleisher, 2023, s. 1343). Bu bağlamda cesur kişi, karanlık ve tehlikelerle dolu bir mağaraya umursamaz biçimde değil o mağaradan elde edeceği bir bikiinin sağladığı tıbbi yarar için girecektir. Benzer şekilde bir askerin canı pahasına rehin alınmış kişileri kurtarmak için çalışması bir cesaret örneğidir ve açıkça değerlidir. Bu örneklerle paralel olarak kişinin hakikati ortaya çıkartmak için baskın inançlarını aşması da entelektüel olarak cesaret örneğidir ve değerlidir. Dolayısıyla açık-fikirliliği geliştirmek öğrencilerin tüm maliyet ve risklere rağmen sahip olduğu inançları aşma cesaretine bağlı bulunmaktadır.

Öyleyse (d) sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerde entelektüel merakı, entelektüel cesareti ve entelektüel tevazu erdemlerini de geliştirmek için çaba harcamalıdır.

Bu gereklilikler kapsamında 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan Sosyal Bilgiler 6. sınıf Ders Kitabı incelenmesi planlanmaktadır. Buna göre ders kitabı içerisindeki öğrenme alanları açık-fikirliliği teşvik etmesi bağlamında ayrı-ayrı ele alınacak ve nite veri analizi yaklaşımının sunduğu bir imkân olarak bulgular ve yorum araştırmacı tarafından bir arada sunulacaktır. Böylece okur bulgular ile tezin amacı arasındaki bağlantıyı daha iyi keşfedecek ve sonuçların anlamını kavrayabilecektir.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere araştırma kapsamında ders kitabı içerisinde bulunan etkinlik, soru, görsel ve metinler dört temel gereklilik kapsamında yorumlanacaktır. Buna göre ders kitabı içeriği AFUK (a), (b), (c) ve (d) gerekliliklerinin açıklamalarına göre incelenmiş ve içeriğin sağladığı materyallerin açık-fikirliliği teşvik etmesi bu dört gerekliliğe uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. Ancak bu dört uygunluk maddesi, aynı anda bir arada olumlu olarak bulunmak zorunda değildir. Açık-fikirliliğin mükemmeliyetçi yaklaşımına getirilen

eleştiri bağlamında, aslında gerçek dünyanın “ya hep ya hiç” olmaktan uzak olduğunu ve gri alanların var olabileceğine dair kabulü de beraberinde getirmektedir.

3.4. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Nitel araştırma paradigmaları özünde tek bir gerçekliğin olmadığı aksine bağlama ve yorumlayıcıya bağlı olan çoklu gerçekliğin yattığı ileri sürülen bir yaklaşımlardır (Yin, 2011). Buna göre nitel araştırmacının görevi ise araştırma sürecini sistemik bir yaklaşım ekseninde geliştirdiği analitik inceleme sonucunda elde ettiği bulguların güvenilir ve geçerli olmasını sağlamaktır (Arslan, 2022, s. 396). Bir bilimsel araştırmanın değeri yalnızca elde ettiği bulgulara değil aynı zamanda bu bulguların geçerli ve güvenilir olmasına bağlıdır. (LeCompte & Goetz, 1982, s. 31). Ancak durum nitel araştırmalarda nicel araştırmalara göre daha farklıdır. Nitel araştırma paradigmaları ele aldığı konunun “nasıl ve niçin” sorunlarını derinlemesine anlamayı içermektedir ve bu da sınırları belli olamayan bir durumun sınanması ve anlaşılması anlamına gelmektedir. Dolayısı ile nitel araştırma paradigmalarında araştırmacının geçerliliği ve güvenilirliği nicel çalışmalardan farklı olarak ele alınmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Buna göre Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının anlamsız olduğunu zira nitel araştırmaların ölçülebilir sayısal verilerden yararlanmadığını dolayısı ile nitel araştırmalarda “inandırıcılık” (trustworthiness) kavramının ele alınmasının daha doğru olduğunu vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda Guba ve Lincoln (1982) inandırıcılığı “inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilmek” olarak dört kriter altında toplamışlardır.

Buna göre iç-dış geçerliliğin sağlanmasındaki yöntem sonuçların inandırıcı olup olmadığı sorusuna verilen cevap ve sonuçların diğer kişi ve çalışmalara aktarılıp aktarılamayacağıdır. Sonuçların inandırıcılığını sağlamak için katılımcı teyidi, uzun süreli etkileşim, üçgenleme ve araştırmacının ön yargılarını azaltması gibi yöntemler önerilmektedir. Buna göre çalışma iç geçerliliğin sağlanabilmesi için “üçgenleme” tekniğinden faydalanmaktadır.

Bu doğrultuda üçgenleme Flick (2004, s. 178) tarafından sosyal araştırmalarda araştırma konusunun en azından iki farklı noktadan gözlemlenmesini içermektedir. Böylece araştırmanın zayıf noktası diğer gözlemin güçlü noktası ile kapatılabilmektedir (Mays & Pope, 2000). Öte taraftan Denzin (1978) üçgenlemenin dört farklı türü olduğunu dile getirmektedir. Buna göre bunlar:

1. Veri kaynaklı üçgenleme,

2. Araştırmacı üçgenleme,
3. Teori üçgenleme ve
4. Yöntem üçgenlemedir.

Bu çalışma içerisinde araştırmacı verilerin değerlendirilmesi ve oluşturulması için tek başına çalışmamış başka bir araştırmacının danışmanlığı ve yorumlaması ile süreci yürütmüştür. Dolayısı ile araştırmacı üçgenlemenin gerekliliğini yerine getirmiş durmaktadır. Dahası açık-fikirlilik kavramı üzerine gelişen literatürün karşılaştırmalı olarak ele alınması kavramın farklı bakış açılarına göre ele alınmasını sağlamış dolayısı ile de teori üçgenlemenin gerekliliği yerine getirilmiş durmaktadır. Böylece bu çalışmada üçgenleme yöntemi ile iç geçerliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Ancak (Thurmond, 2001) bu yöntem içerisinde dikkat edilmesi gereken noktanın araştırmacının yöntemi neden kullandığını ve çalışmayı nasıl güçlendirdiğini belirtmesi gerektiğini dile getirmektedir. Yukarıdaki açıklamalar bu gerekliliği yerine getiriyor gibi görünmektedir.

Öte taraftan Saldana (2011), uzmanlar tarafından oluşturulmuş ve titizlikle gözden geçirilerek uygulamaya konmuş dokümanların geçerliliği ve güvenilirliği arttırdığını dile getirmektedir. Bu çalışmada kullanılan dokümanların 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı olduğu göz önüne alındığında, devlet okullarında okutulan ve uzmanlar tarafından oluşturulan bu dokümanlar, çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmada etkili görünmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta ise Sak vd. (2021)'nin vurguladığı şekilde araştırma kullanılan dokümanın orijinalliğinin kontrol edilmesidir. Bu hususta çalışmada kullanılan ders kitabı dokümanının orijinalliği kontrol edilmiş ve bu sayede çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Öte taraftan dış geçerliliğin sağlanmasının önemli bir gerekliliği sürecin ve bulguların ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesidir. Bu doğrultuda ders kitabının incelenmesine dair bulgular ve açık-fikirliliği teşvik etmesine uygunluğuna dair literatürden elde edilmiş bilgileri ayrıntılı olarak tez içerisinde sunulmuştur. Holloway ve Wheeler (1996) kullanılan ölçümlerin nasıl geliştiğinin açıklanmasını onaylanabilirlik açısından önemli olduğunu dile getirmiştir. Böylece çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır.

Krefting (1991), araştırmanın güvenilirliği hakkında değerlendirme yapabilmenin çalışmanın inandırıcılığı, elde edilen sonuçların doğruluğu ve araştırmacı yeterliliği gibi etmenlerin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacının bir üniversitede sosyal bilgiler eğitimi alanında araştırma görevlisi olarak görev yapması araştırmacının yeterliliği hakkında

sağlam bir kanıt oluşturduğu düşünülmektedir. Dahası verilerin analizi sürecinde yine başka bir üniversitede sosyal bilgiler eğitimi alanında profesör olarak görev alan bilim insandan yardım alınması, araştırmanın güvenilirliğini arttırmış gibi görünmektedir. Zira LeCompte ve Goetz (1982) nitel araştırmalarda güvenilirliği arttırmanın bir yolunun da verilerin analizi sürecinde başka bir araştırmacının katılım sağlaması ve sonuçların yine bu yolla teyit edilmesinde yattığını vurgulamaktadır. Bu çalışmanın her aşamasında söz konusu bilim insanının görüşlerine başvurulması çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin arttırılmasında önemli durmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu başlık altında sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabının açık-fikirliliği teşvik etme durumu, açık-fikirlilik kavramı üzerindeki teorik tartışmaların damıtılmasından oluşturulmuş Tablo 1’de verilen dörtlü AFUK tablosu ışığında öğrenme alanları bazında incelenmiştir.

4.1. Birey ve Toplum Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu



Şekil 1. Hazırlanalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 1’in sunduğu etkinlik öğrencileri rollerin tanımı ve önemi üzerine bir soruşturmaya itmektedir. Buna göre açık-fikirlilik bağlamında bu etkinliği incelemek doğru gözükmemektedir. Zira ister Hare (1979)’nin birinci düzey yaklaşımında olsun isterse de King (2021)’in eleştirel yaklaşımında olsun soruşturma ve mevcut inançların keşfi açık-fikirliliğin doğasının ayrılmaz bir parçasıdır. Bu doğrultuda oluşturulan dörtlü uygunluk tablosunu Şekil 1’e uygulamak doğru gözükmemektedir. Buna göre (a) maddesi rakip görüşlerin varlığını ve sesini samimi bir biçimde öğrenciye sunmayı içermektedir. Bu örnekte bir takım sporu üzerinde durulmaktadır. Dolayısı ile rakiplerin var olduğu gerçeği öğrenciler için örtük biçimde sunulmaktadır. Ancak açık-fikirlilik rakiplerin varlığının sezilmesinden ziyade

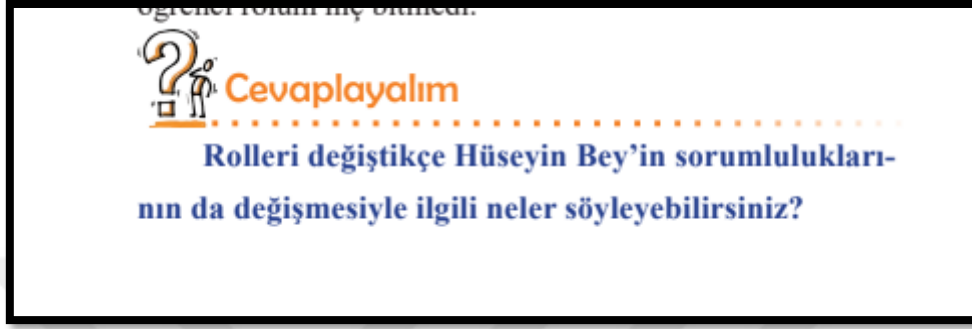
samimi olarak kabul edilmesine odaklanmaktadır. Spor takımları üzerinden rakiplerin samimi varlığına odaklanmak, kutuplaşmanın ortaya çıkması için fırsat yaratabilir gibi durmaktadır. Zira spor takımları beraberinde bir nevi “fanatizmi” de getirebilmektedir. Bu duruma iyi bir örnek için Hürriyet (2024)’in haberine odaklanmak doğru olacaktır. Fenerbahçe ve Trabzonspor arasındaki bir futbol müsabakasının ardından yaşanan şiddet olayları, spor takımlarını tutan kişilerin uç örneklerini ortaya çıkartmaktadır. Dolayısı ile sınıf içerisinde gündelik hayattaki bu gerginliğin yansıması olasıdır. Ancak bu aynı zamanda rakip seslerin varlığını kabul etme ve toplumsal sorunlar üzerinde çalışmak için fırsat da yaratmaktadır. (c) maddesi rakip inançların birbiri ile yaşadığı gerilime odaklanmaktadır ve açık-fikirli olmanın sorunu çözme de müzakere masasının varlığını sürdürmek dolayısı ile de tarafların birbirini önemseyişini belli etmesi için önemli olduğunu dile getirmektedir. Hamarat (2014)’in da belirttiği gibi sosyal bilgiler sosyal olana dair her şeyi muhtevasında barındırmaktadır. Öyleyse futbol ve onun yarattığı problemler de sosyal bilgilerin ilgilenmesi gereken bir konu olacaktır. O halde Şekil 1’in sunduğu örnek sosyal bilgilerin doğasına uygun ve tarafların birbirini tanımasına imkân sağlaması (a) ve tarafların birbiri ile müzakere edebilmesi için imkân yaratması (b) sayesinde açık-fikirliliği geliştirmeye uygun görünmektedir. Dahası öğrencilerin mevcut inançlarını aşmak, örneğin “forvet takımın en önemli oyuncusudur” gibi açık-fikirliliğin diğer gerekliliklerini yerine getirmek için uygun durmaktadır. Öte taraftan öğrencilerin takım üyelerinin rollerini ve takım için önemini sorgulamak, öğrencilerin entelektüel meraklarını ve aslında önemsiz gördükleri bir görevin önemli olabileceğine dair kabule giden yola girmelerini sağladığı için entelektüel cesaretlerini geliştirmek için uygun durmaktadır (d). Ancak bu etkinlik öğrencilerin entelektüel kibirlerini aşmak konusunda dikkatli davranmalıdır. Zira hem yukarıda belirtildiği gibi sporun fanatikliği beraberinde getirme ihtimali hem de bir rolün durumuna dair sağlam inançları, örneğin orta saha olmazsa takım daha güçlü olur, öğrencinin entelektüel kibrine örnek olacaktır ve aşılması için sosyal bilgiler eğitimcisinin ek çabasına ihtiyaç olacaktır.

İnsanlar, hayatları boyunca içinde bulundukları grup ve kurumlarda çeşitli roller üstlenirler. Hatta aynı anda birden fazla rol de üstlenebilirler. Kişi; ailede çocuk, okulda öğrenci, oyun grubunda oyuncu, toplu taşıma aracında yolcu, markette müşteri vb. roller içerisinde olabilir. Bireylerin içinde bulundukları rollerle birlikte kendilerinden beklenen davranışlar da değişmektedir. Örnek olarak doktor bir anneden evde annelik yapması beklenirken hastanede hastalarını tedavi etmesi ve trafikte sürücü olarak trafik kurallarına uyması beklenir. Önemli olan içinde bulunduğumuz role uygun davranışlarda bulunmak ve farklı rollerin davranışlarını birbirine karıştırmamaktır.

Şekil 2. Rol kavramı metni. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 2’deki metin rollerin zamana ve duruma göre değişebileceğine değinmektedir. Buna göre roller içinde bulunulan zamana ve gruba göre şekil alabilirken önemli olanın bağlama göre role uymak ve rolün gerekliliklerini yerine getirmektir. İlk bakışta bu etkinlik (a) maddesinin sunduğu farklı inançları duymayı engellemektedir. Zira öğrenci rollerin değişebileceğine dair bilgi edinse de rolünün sınırlarını kesin çizileceğine dair sağlam bir inanç geliştirebilmektedir. Buna göre bir çocuk olarak büyüklerinin sözüne hürmet etmeyi ve tercih etme işlerini büyüklerine bırakması gerektiğini düşünebilir. Ancak DeCesare (2022)’nin “gelecek şimdi” sloganı buna karşı çıkmaktadır. Buna göre öğrencilerin kendi rolleri içerisinde kimi durumlara dair eksik oldukları için başkalarını inanç ve bakış açılarını kabul etmeleri gerektiğine dair inanç geliştirmesi ihtimali bulunmaktadır. Bu Ross (2006)’un dile getirdiği “yemeğini yemezsen tatlıyı alamazsın” yaklaşımına benzemektedir. Bu bağlamda öğrencinin bir rolü vardır ve buna uymadıkça kınanmakta yani tatlısını alamamaktadır. Öte taraftan toplum içerisindeki rollerin varlığını reddetmek doğru olmayacaktır. Öğrencilerin kimi rollerin bazı zorunlulukları olduğunu bilmesi hatalı görünmemektedir. Örneğin öğrenciler okula gelmeli ve ödevlerini yapmalıdır. Ancak buradaki metindeki sorun (a) maddesinin gerekliliği olan farklı inançları ve sesleri duyması gerekliliğine engel olmasıdır. Buna göre öğrenci farklı rollerin üstlenmesi gereken zorunluluklara dair çizgiyi çizmekte zorlanabilmektedir. Örneğin bir hâkim hırsızları cezalandırmalıdır ancak hırsızlığın neden gerçekleştiğine bakmak vereceği cezanın akıbetini etkileyebilmektedir. Benzer şekilde bir kadının evlilik içerisindeki iş paylaşımından doğan ev işlerini yapma rolü vardır ancak bu onun zorunluluğu değil seçtiği rolün bir parçası olacaktır. Bu bağlamda öğrenci söz konusu örnekteki sınırları çizmek için gerekli epistemik

uzmanlığa sahip olamayabilir. Bu da (b) maddesinin uygunluğunu ihlal etmek anlamına gelmektedir. Öyle ki Şekil 2’deki metin öğrencilerin açık-fikirli olmasını sağlayacak uygunluktan yoksunken Battaly (2018)’nin endişe duyduğu biçimde tehlikeli bir epistemik ortam yaratarak öğrencinin kapalı-fikirli olmasına neden olacaktır.



Şekil 3. Cevaplayalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 3’teki cevaplayalım etkinliği, Şekil 2’nin yarattığı olumsuz yaklaşımı tersine çevirme imkanına sahip gibi durmaktadır. Buna göre Hüseyin Bey’in rolleri onun sorumluluklarını şekillendirmekte önemli bir role sahiptir. Bu etkinlik öğrencilerin bir kişinin rolünün değişmez sorumlulukları olduğu ve dolayısıyla hep aynı sorumlulukları sergilemek zorunda olduğunda dair inancı sınamak için uygun durmaktadır. Böylece AFUK’un (d) maddesinin gerekliliği olarak açık-fikirliliği teşvik etmek için öğrencilerin inançlarını sınamasını yani entelektüel olarak cesaret sergilemelerini ve rollerin sabit olduğuna dair inançlarından vazgeçmelerini sağlayacak entelektüel tevazu geliştirmelerini sağlayabilir durmaktadır. Öte taraftan farklı rollerin varlığını öğrencilere sunmak (a) maddesinin de gerekliliğini sağlamaktadır. Zira Hüseyin Bey bir doktor olabildiği gibi çocuklarını parka götüren baba rolüne de sahip olabilir. Böylece öğrencilerin “erkeklerin rollerine” dair sağlam inançlarına rakip bir inanç sunarak açık-fikirliliği teşvik edebilir. Öyleyse Şekil 3 açık-fikirliliği teşvik etmek için uygun bir etkinliktir.

 **Sıra Sizde**

Aşağıdaki tabloya içinde bulunduğunuz grup ya da kurum adlarını, buradaki rollerinizi ve sizden beklenen davranışları yazınız.

	Grup ya da Kurum Adı	Rolüm	Beklenen Davranış
1	Aile	Çocuk	Anne ve babama yardımcı olmak
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Şekil 4. Sıra sizde etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 4, öğrencilerin doğrudan kendi yaşantılarına dair bir etkinliktir. Buna göre öğrenci yaşamının bir parçası olarak sahip olduğu rolleri ve kendisinden beklenen davranışları not etmelidir. Bu çalışma ilk bakışta (c) maddesinin taşıdığı kaygıya sahip gibi durmaktadır. Öğrenci kendisine biçtiği rolleri ve bu rollerin ne anlama geldiğini not ederken epistemik çevresi ile arasındaki gerilimi tırmandırabilir. Örneğin ona göre ailesi içerisindeki rolü çocukken kendisinden beklenen davranış büyüklerine yardım etmek değil eve üstünü kirletmeden gelmek olabilir. Dolayısı ile örneğin sunduğu anahtar yazı öğrenci için “endoktrine” edici bir yaklaşım sergilemektedir. Öte taraftan okul içerisinde öğrenci olarak rolünün araştırmacı olarak gören bir aile, çocuğunun böyle düşünmesine sinirlenebilir. Zira ailenin öğrenciden beklediği Şekil 4’teki etkinliğin içerisine “öğretmenlerine saygı duymak” yazılı bir etkinlik olabilir. Dolayısı ile bu etkinlik öğrenci ile ailesi ya da epistemik çevresi arasında gerilim yaratma potansiyeline sahiptir çünkü açık-fikirliliği doğrudan teşvik etme hatası sergilemektedir. Buna göre öğrencinin hassas konularda doğrudan açık-fikirliliğini sergilemesi ciddi bir maliyete sebebiyet verebilir. Bu yüzden etkinliğin yapması gereken öğrenciye rolleri karşısında “beklenen rol” ve “bana göre rolüm” biçiminde öğrencinin karşılaştırma yapabilmesine imkân tanıyan bir etkinlik olarak düzenlenmesidir. Böylece

öğrenci toplumun sağlam inançlarına şahitlik ederken kendisinin de inançları olabileceğini dolayısı ile kendi inançlarını aşabileceğini fark etmesidir. Bu açık-fikirlilik için oldukça önemlidir. Baehr (2011) ve Riggs (2010) için açık-fikirliliğin kilit noktası burada yatmaktadır. Öyleyse bu etkinlik (c) maddesinin potansiyelini doğru kullanabildiği ölçüde açık-fikirliliği teşvik edebilecektir. Dolayısı ile burada yükün büyük kısmı ders kitabına değil onun açtığı yolu tamamlayıcı konumda olan sosyal bilgiler eğitimcisine düşmektedir. Nitekim Thornton (2004)'un vurguladığı biçimi ile sosyal bilgiler öğretmeni müfredat ve öğrenci arasındaki bekçi rolünü üstlenmelidir.



Şekil 5. Bizi biz yapanlar hazırlanalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 5, öğrencilerin birlik olmasını sağlamak için futbol üzerinden sunduğu milli takımın kişi üzerinde bıraktığı duygulara ve duyguların milli beraberlik üzerindeki etkisine odaklanmaktadır. Bu etkinliğe ilk bakışta daha önce futbol üzerinden sunulmuş fanatizm ve kutuplaşma endişesi akla gelebilmektedir. Ancak bu etkinlik futbolun sunduğu fanatizm ve kutuplaşmayı aşmak ve öğrencide açık-fikirliliği geliştirmek için imkân barındırıyor gibi durmaktadır. (a) maddesi gereğince bu etkinlik farklı inançların varlığını yok sayıyor gibi durmaktadır. Ancak bu etkinliğin bir istisnası bulunmaktadır. Her şeyden önce Ben-Porath (2007) yurtseverlik erdeminin toplumu oluşturan bireyler arasında geleceğe dair ortak duygu, düşünce ve amaçların ifade edilmesi için demokratik eğitimin önemli bir parçası olarak görmektedir. Dahası sosyal bilgilerin milli birlik gibi bir kavramı kullanması yanlış olmayacaktır. Shaver (1996) sosyal bilgiler öğretiminin vatandaşlık bilgisine odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna göre vatanseverlik ve milli birlik kavramlarını

geliştirmeyi hedeflemek sosyal bilgiler için yanlış olmayacaktır. Öte taraftan bu etkinlik açık-fikirliliğin geliştirilmesi için de fırsat barındırmaktadır. Öğrencilerde milli birlik duygusunun bulunması sağlam ve aşılabilir bir inancı geliştirmek anlamına geldiği milli takımının da bunu sağlamakta etkili olduğu varsayılabilir. Ancak Talisse (2019), demokrasinin kahve aldığınız dükkanlar, giyindiğiniz markalar gibi alanlara genişletilerek aşırı abartıldığını dile getirmektedir. Ona göre demokrasiyi abarttığımızda sunması gereken önemli faydaları da baltalamaktayız ve sosyal birlikteliği dışlamaktayız. Talisse (2019) başarılı bir demokrasinin vatandaşların sosyal yaşamda siyasi bağlılıklarını güçlendirebilecek kolektif faaliyetlere ihtiyaç duyduğunu dile getirmektedir. Buna göre milli takımı tutmak Fenerbahçe ya da Trabzonspor'u tutmaktan farklıdır ve sosyal birliktelik için antrenman yapmak için iyi bir fırsat olacaktır. Bu bağlamda (c) maddesinin gerekliliği olarak müzakere masasının da devamlılığına fırsat tanıyacak açık-fikirliliği geliştirebilecektir. Ders içerisinde bu etkinliğe katılarak milli takımın kazanmasına dair sevincini ifade eden muhalif inancı ile tanınan bir öğrenci diğer öğrenciler tarafından demokrasinin ihtiyaç duyduğu ortak alana çekilebilir ve (b) maddesinin gerekliliği olarak öğrencilerin yanılabilirliklerine dair kabulü geliştirebilir. Böylece entelektüel kibirleri kırılabilir ve açık-fikirliliğe giden yolda başarılı olunabilir. Zira öğrenciler beklemedikleri bir öğrenci ile ortak yönlerini keşfedeceklerdir. Dahası öğrencilerin kendi inançlarını aşmaları için gerekli olan (d) maddesini de yerine getirmektedir. Öyleyse bu etkinlik açık-fikirliliği teşvik etmek için uygun durmaktadır.



Şekil 6. Birliği oluşturan kavram. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 6'da ortaya yerleştirilen Türkiye haritası ve etrafındaki kavramlar öğrenciye milli birliği sağlamadaki kavramları sıralarken bir taraftan da öğrencilere farklılıkların nerelerden

kaynaklanabileceğini göstermektedir. Bu görsel ilk bakışta (a) maddesinin gerekliliği olan farklı inanç ve sesleri öğrencilere duyurtmakta başarılı gibi durmaktadır. Zira öğrencilerin etrafında birleşmesi hedeflenen Türkiye olgusu ve etrafında onu oluşturan kavramlar, farklılıkların var olduğunu ve ortak bir noktada birleşebileceğini dile getirmektedir. Öte taraftan (b), (c) ve (d) maddeleri açısından bu görseli yorumlamak doğru durmamaktadır. Zira görselin temel amacı farklılıkların var olduğu ve bunların bütünü parçaları olduğunu dile getirmeyi amaçlamaktadır. Ancak bu etkinlik öğrencileri farklı kültür, din, dil ve mimari gibi seslerle tanıştırmayı vaat ederken aynı zamanda bunu samimi olarak yapmakta mıdır sorusunu dile getirmemiz gerekmektedir. Buna göre Bilge (2020)'nin vurguladığı biçimde “masaya katıldık ancak hâlâ menüdeyiz” sloganı farklılıkların samimi olarak duyulmasının önemini vurgulamaktadır. Tüm bu farklılıkları öğrencilere sunmak değerlidir ancak bu farklılıkların da değerli olduğunu öğrencilere aktarmak daha da değerlidir. Öte taraftan bu görsel, söz konusu değeri oluşturmak için açık-fikirliliğin teşvik edilmesinde (a) maddesini karşılayarak uygunluk şartını sağlamış durmaktadır.

Kültürümüz, milli birlik ve beraberliğimizin sağlanmasında ve millet olma şuuruna ermemizde de önemli paya sahiptir. Gazi Mustafa Kemal Atatürk “Her milletin kendine özgü gelenekleri, kendine özgü âdetleri, kendine göre milli özellikleri vardır. Hiçbir millet, aynen diğer bir milletin taklitçisi olmamalıdır. Çünkü böyle bir millet, ne taklit ettiği milletin aynısı olabilir, ne kendi milliyeti içinde kalabilir. Bunun sonucu şüphesiz ki acıdır.” (www.atam.gov.tr) sözüyle milli kimliğin önemini vurgulamıştır.

Kültürümüzü oluşturan öğelerden bazılarını inceleyelim.

Şekil 7. M. Kemal Atatürk'ten alıntı. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 7’deki metin öğrencilerin farklı kültür ve inançların değerli olduğunu ancak asıl olanın milli kimlik olduğunu vurgulamak için toplumun kabul ettiği önemli bir ismin sözünden alıntı yapmaktadır. Bu metin (a) maddesi kapsamında farklı inançların varlığından öğrencileri haberdar edebilmektedir. Nitekim Atatürk’ün “her milletin kendine özgü gelenekleri, kendine özgü âdetleri, kendine göre milli özellikleri vardır” cümlesi farklı inançların da olabileceğini öğrencilere fark ettirmektedir. Ancak aynı madde farklı inançları samimi olarak ele almayı ya da dinlemeyi gerektirmektedir. Öte taraftan diğer inançlar ile “milli kimlik” arasındaki kıyaslama açıkça öğrencilerin geliştirmesi gereken sağlam bir inanç olduğunu vurgulamaktadır. Buna göre öğrenciler diğer inançları taklit etmek yerine kendi milli kimliklerinin peşinden gitmelidirler. Bu durum öğrencilerin açık-fikirli olmalarını engellemese de zarar verme endişesi doğurmaktadır. Çünkü bu yaklaşım AFUK

(b) maddesinin endişesi olan entelektüel kibir ile mücadeleyi zorlaştırmaktadır. Öğrenciler milli kimliğin her şeyden değerli olduğuna dair sağlam inanç geliştirmesi, özellikle epistemik uzmanlık düzeyleri düşünüldüğünde, milli kimlik kavramının doğru değerlendirebilmelerine dair endişe ortaya çıkartılmaktadır. Ancak Atatürk'ün “milli kimlik” kavramı ile ne anlatmak istediği ve asıl noktanın farklılıkların birlikte uyum içerisinde yaşadığı ve kabul edildiğine dair “birlik” olduğunu vurgulamak sosyal bilgiler eğitimcilerinin görevidir. Bu durumda Şekil 7, öğrencilerin farklılıkları kabul etmeleri için açık-fikirliliği geliştirme potansiyeli bulursa da öğrencilerin milli kimlik kavramını doğru yorumlayabilecekleri epistemik uzmanlıkları göz önüne alındığında Atatürk'ün doğru anlaşılmasını sağlama görevi sosyal bilgiler eğitimcilerin rolü olarak göze çarpmaktadır.



1.7: Geleneklerimizde, komşuluk hakkı ve komşuya değer verme önemli bir yer tutar.



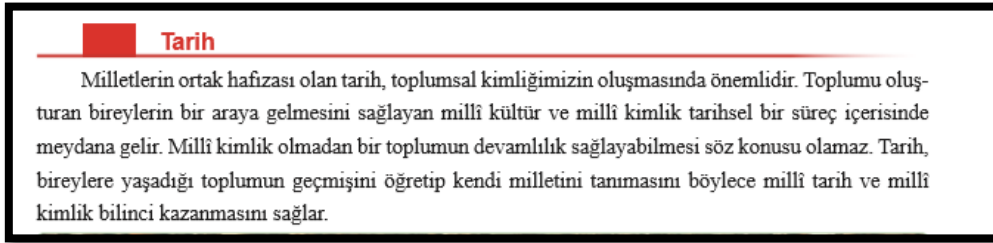
Cevaplayalım

Komşuluk ilişkilerinin toplumsal birlik ve dayanışmaya katkıları hakkında neler söyleyebilirsiniz?

Şekil 8. Komşuluk değeri üzerinde görsel ve soru. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 8'deki görsel ve soru öğrencilerin toplumsal canlılar olduklarını ve dayanışma için toplumsal ilişkilerin önemini fark ettirmeyi amaçlamaktadır. Buna göre bu etkinlik AFUK'un öncelikli olarak (c) maddesinin şartlarını yerine getirmektedir. Zira komşuluk ilişkileri karşıdaki kişinin her şeye rağmen “komşu” olarak değerli olduğunu dolayısı ile samimi olarak ilgilenilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısı ile öğrencilerin farklı

inançları susturmaması gerektiği, onlarla ilişki kurması gerektiği her şeye rağmen onları umursadıklarını komşuluk ilişkileri üzerinden fark ettirme imkânı bulunmaktadır. Bu durumda öğrencilerin açık-fikirlilik erdemi geliştirmeleri mümkündür. Öte taraftan bunun gibi X'in iyi olduğuna dair inançlar üzerinden hareket eden eğitim politikaları, liberal eğitimciler tarafından öğrencileri endokrine etmekle suçlanmaktadır. Oysa ilk bakışta karşımıza çıkan manzara öğrenci, komşuluk ilişkileri sayesinde farklı inançlara karşı zihnini açmak için fırsat bulabilmektedir. Zira hem farklılıkları deneyimlemekte hem de onlara karşı bu samimi yaklaşımı ile müzakere masasını açık tutmaktadır. Öte taraftan liberal eğitim modelleri böyle bir yaklaşımın öğrencilerin rasyonel akıl yürütme süreçlerini engellediğini dolayısı ile de kendi inançlarına dair eleştirel değerlendiremeyeceğinden eğitimden dışlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ancak Armstrong (2022) böyle bir inancın doğru olmadığını çünkü herhangi bir sağlam inancı geliştirmenin endokrine etmek olduğunu savunmanın “hepimizi çoktan endokrine” olduğunu kabul etmek anlamına geldiğini vurgulamaktadır. Dahası açık-fikirliliği teşvik eden eğitim modelleri endokrinasyonu aşmakta en büyük ümidi sunmaktadır. Dolayısı ile Şekil 8'in sunduğu soru ve görsel öğrencilerin açık-fikirliliğini geliştirme potansiyeline sahip olduğundan liberal eğitim politikaları içerisinde de değerli olacaktır.



Şekil 9. Milli birliği oluşturan öge: Tarih. Yıldıırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 9'daki metin öğrencilerin milli beraberliğindeki önemli konulardan biri olarak tarihi işaret etmektedir. Buna göre geçmiş, milletin hafızası olarak toplumsal kimliğin oluşturulması için değerlidir. AFUK özelinde (d) maddesinin gerekliliğini yerine getiriyor gibi durmaktadır. Buna göre metnin son bölümündeki “geçmişini öğrenerek” ifadesi öğrencilerin entelektüel merakını ortaya çıkartmak için önemlidir. Ancak tarihi araştırmak unutulmuş birçok acı dolu anının gün yüzüne çıkmasına da neden olabilmektedir. Dolayısı ile öğrenci bu merakının bedelini geçmişte meydana gelen “kötü şeyler” neticesinde sağlam inançlarının zayıflaması tehlikesi de taşımaktadır. Bu süreç açık-fikirlilik için değerlidir. Öte taraftan (c) maddesinin endişesi olan öğrenci ile epistemik çevresi arasındaki gerilimin

ortaya çıkmasına neden olabilir. Ancak yine de metin özelinde bakıldığında açık-fikirliliği teşvik etmekte başarılı olma potansiyeli bulunmaktadır.

Türk milleti dünya tarihine damgasını vurmuş şanlı bir millettir. Asırlar boyunca üç kıtada güçlü devletler kurmuş, ayak bastığı her yere barış, adalet ve medeniyet götürmüş, dünya milletlerine örnek olmuştur.

Şekil 10. Milli birlik ile ilgili argüman. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 10'un ileri sürdüğü görüş açıkça bir milletin geçmiş faaliyetlerini övmek ve başarılı bulmak için kıymetli bulunan erdem ve değerlere gönderme yapılarak sağlanmaya çalışılmıştır. Bir milletin ferdi olmanın değerli olduğunu reddetmek doğru gözükmemektedir. Ancak öbür taraftan vatanseverliği telkin etmeye rehberlik alan yaklaşımlar açık-fikirliliği teşvik etmeye uygunluk bağlamında incelendiğinde AFUK (c) maddesinin gerekliliğini yerine getirememiş gibi durmaktadır. Zira açık-fikirlilik öğrencinin kendi inançlarını aşabilecek motivasyona sahip olmasını gerektirir ve bu da entelektüel tevazu ile mümkün olabilmektedir. Doğası gereği sosyal bilgilerin milli duyguları geliştirmesini beklemek doğru olacaktır. Fakat bunu sağlamak için öğrencilerin analitik akıl yürütmesine güvenmesi daha doğru durmaktadır. Buna göre Curren ve Dorn (2018) yurttaşlık erdeminin zekâ, dostluk ve yeterlilik ekseninde düzenlenmesinin kapsayıcı ve yurttaşlık erdemine olanak tanıyan okulların kurulmasında etkili olacağını savunmaktadır. Barton ve Levstik (2004)'in sosyal bilgilerin tarih disiplininden nasıl yararlanması gerektiğine dair düşüncelerini hatırlamak burada yararlı görünmektedir. Zira Şekil 10'un sunduğu argüman geçmişin "zor bilgisi" ile öğrencilerin karşılaşmasını engellemektedir. Bu metin aynı zamanda açık-fikirliliğin ahlaki tamir için potansiyeline de engel olmaktadır. Nitekim ahlaki tamir Walker (2006)'in vurguladığı gibi bir müzakere sürecidir. Ancak bu metin Curren ve Dorn'un üç temel bileşeni içermediği için öğrencinin müzakere etmesinde gerekli olan inançları yaratmamaktadır. Dolayısı ile Şekil 10 açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durmamaktadır.



1.19: Çiçek Bahçesi

Şekil 11. Kır çiçekleri gibiyiz hazırlanalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 11, çok kültürlülüğün toplum açısından kötü bir şey olmadığını aksine güzel bir durum olduğunu vurgulayabilmek için çiçek alegorisini kullanmaktadır. Buna göre öğrenciler tıpkı farklı çiçeklerin bir araya gelmesiyle oluşan güzel görüntü gibi toplumu oluşturan farklılıkların bir araya gelmesi ile de güzelliğin kaybolmadığını dile getirmeye çalışmaktadır. Bu etkinlik, başlık ve hazırlanalım sorusu açık-fikirliliği teşvik etmeye uygunluk bağlamında incelendiğinde ilk olarak AFUK (a) maddesinin gerekliliklerini yerine getiriyor gibi durmaktadır. Zira ülkeyi bir çiçek bahçesine benzetmek farklı inançlar ve seslerin de var olduğunu ve değerli olduğunu öğrencilere hissettirmek için doğru bir yol olabilir. Dahası AFUK (b) maddesi ele alındığında öğrencilerin değerli olanın yalnızca kendi inançları olmadığını, farklı “çiçeklerin” de aynı bahçe içerisinde var olarak değerli olabileceklerini hissettirmek, öğrencilerin entelektüel kibirlerini aşmak için uygun görünmektedir. Öte taraftan AFUK (c) maddesi öğrencilerin epistemik çevreleri ile gerilim yaşamamaları için öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını önemsemeyi ve onları aşacak kanıt takip süreçlerini başlatmamayı içermektedir. Bu açıdan bakıldığında Şekil 11, öğrencilerin alegoriyi takip ederek diğer inançları keşfetmeye ve değerli görmeye ittiğinden ve bunu yaparken de A.J. örneğinden farklı olarak doğrudan değil bir rasyonel akıl yürütme sürecinin parçası olarak yaptığından (c) maddesinin gerekliliğini yerine getirmiş gözükmektedir. Son olarak (d) maddesi açık-fikirliliği geliştirebilmek için öğrencilerin farklı entelektüel erdemleri geliştirmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Buna göre çiçek bahçesi alegorisi üzerinden sorulan soru (d) maddesinin gerekliliği olan entelektüel meraklılık ve entelektüel tevazuyu sağlamak için uygun durmaktadır. Ayrıca Taylor (2014; 2016)’un vurguladığı

anlamanın çarklarını oluşturacak bir sürecin de başlangıcını sağlamak için uygun gözükmetedir.



1.20: Kadın Vatman



1.21: Çocuğuna Yemek Yediren Baba

Şekil 12. Cinsiyetler ve roller. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

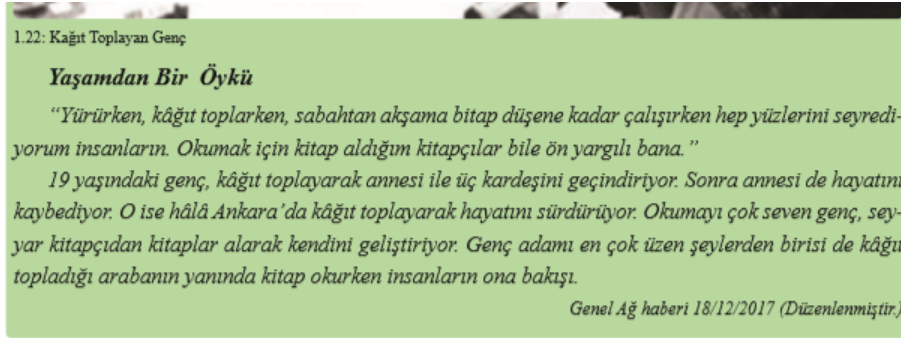
Şekil 12, toplumsal cinsiyetin biçtiği rolleri aşmak için kadın ve erkeğin yerine getirdiği farklı rolleri sergilemektedir. Buna göre öğrenci kadının bir vatman erkeğin ise çocuğuna bakan bir baba olması üzerinden toplumsal rolleri sorgulamalıdır. Bu etkinlik doğrudan (b) maddesinin gerekliliğini yerine getirmektedir. Zira öğrencilerin yozlaştırıcı epistemik çevreleri, cinsiyetlerin sahip olduğu rollerin kesin ve değişmez olduğuna dair inançları öğrenciye aktarabilmektedir. Ancak Şekil 12, bu inançların yanlış olabileceğine dair kanıt sunmaktadır. Bu, öğrencilerin kendi inançlarını aşması ve yanılabilir olduğunu görmesi için iyi bir fırsattır. Fakat öte taraftan bu görsel (c) maddesinin endişesi ile yüzleşmek zorundadır. Annesinin de iş dünyasında var olabileceğine dair inanç geliştiren öğrenci, A.J.’nin karşılaştığı tepkiye maruz kalabilmektedir. Zira bu etkinlik A.J.’nin öğretmenin Kolomb’un aslında kötü biri olduğu yargısını doğrudan aktarılması gibi, öğrenciye toplumsal cinsiyetçiliği doğrudan aktarmaktadır. Ancak öğrenci açısından yaklaşıldığında Şekil 12, hem (b) hem de (d) maddesinin gerekliliklerini yerine getirdiği için açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun görünmektedir.



Şekil 13. Toplumsal cinsiyet rollerini sorgulama. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

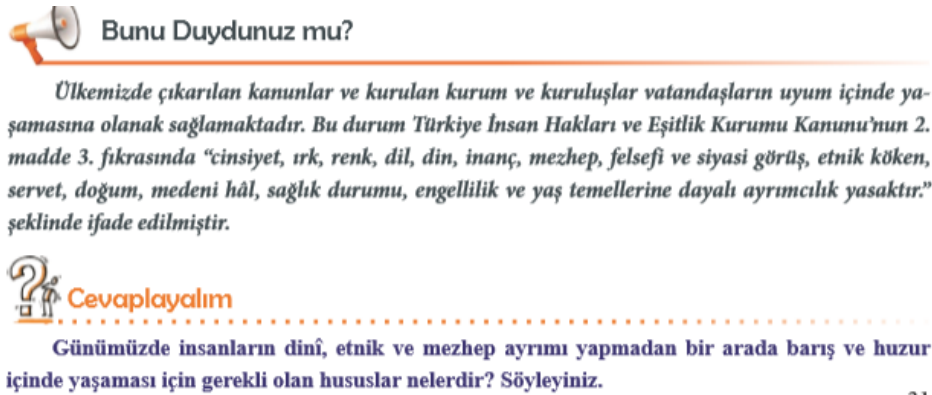
Şekil 13, açıkça öğrencilere toplumsal cinsiyetin şekillendirdiği yanlış inançları göstermek için tasarlanmıştır. Buna göre öğrenci etkinlikteki cinsiyetlerin rolleri üzerinden kendi inançlarını sorgulamak için fırsat bulmaktadır. Şekil 13, öncelikle AFUK (b) maddesinin gerekliliği olarak entelektüel kibirlerini yenmeyi ve yanılabılır olduklarını göstermeyi sağlamaktadır. Buna göre pilotu erkek olarak çizen bir öğrenci bunu neden kadın olarak çizmediği sunarken aslında epistemik olarak yozlaştığını farkına varmalıdır. Dolayısı ile bu etkinlik AFUK (d) maddesinin gerekliliği olarak entelektüel cesareti ve merakı uyandırmakta da başarılı olabilir. Nitekim öğrenci kendi meslek-cinsiyet eşleştirmesinin farklı olabileceğine dair epistemik inancının peşinden gidebilir. Ayrıca bu meslekleri yapan karşı cinsiyete dair internet üzerinden kanıtlar arayabilir ve bu da entelektüel merakını canlı tutmasını sağlayabilir. Ayrıca meslek-cinsiyet eşleştirmesinin sınıfça tartışılması AFUK (a) maddesinin gereği olarak farklı inançların duyulması ve samimi olarak müzakere etmelerini sağladığından şekil 13, açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun görünmektedir. Dahası Şekil 13, açık-fikirliliği geliştirmenin önündeki büyük bir engel olarak “sessiz kusurları” da aşmak için fırsat olacaktır. Zira Gardiner (2022)’in vurguladığı gibi kusurlar öğrencinin öz-eleştiri yapmasını engelleyebilir ancak ortaya koyduğu sonucun sınıfta tartışılması ve başka türünün de mümkün olabildiğini görmesi, kendi kusurlarını ve sağlam inançlarını aşması için imkân yaratacaktır. Ancak öte taraftan etkinliğin temel problemi (c) maddesinin endişesidir ve öğrenciler sağlam inançlarını geliştiren gruba karşı “ihamet” ve “hata” yapmakla suçlanma riski taşımaktadırlar. Bir kadının pilot olabileceğine dair inanç,

kadınların okutulmasına bile karşı çıkılan bir toplumda derhal müdahale edilecek ve A.J. örneğinin kaderini paylaşacaktır.



Şekil 14. Ön yargılar ve kâğıt toplayıcısı. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 14, öğrencilere ön yargıların aslında gayriahlaki olduğunu keşfettirmektedir. Bunu yapabilmek için Şekil 14, kâğıt toplayan bir kişinin hikayesine odaklanmaktadır. Ön yargılar açık-fikirliliğin önündeki en önemli ve sağlam engeli oluşturmaktadır. Dolayısı ile bunları yıkmak açık-fikirliliğin geliştirilmesi için önemlidir. Zira Fricker (2007)'in ön yargılardan kaynaklanan bilgi temelli adaletsizliği ile mücadelede, açık-fikirliliğin gücü tezin geçmiş bölümlerinde sunulmuştur. Şekil 14'ün sunduğu metin bir tür bilgi temelli adaletsizlik örneği teşkil etmektedir. Öte taraftan doğrudan (b) maddesinin ilgi alanına girmektedir. Buna göre öğrenciler kendi hayatlarındaki benzer davranışların farkına varmalı ve açık-fikirliliğin bir gerekliliği olarak "yanılabilir" olduklarını kabul etmeleri gerekmektedir. Şekil 14'ün sunduğu örnek öğrencilerin de benzer davranışlar sergilediği ve hatalı olabildiklerini fark etmelerini sağlayarak açık-fikirliliğin gerekliliği olan inançlarını aşma ve ön yargılarla mücadele etme imkanına sahip olacaklardır.



Şekil 15. Bunları biliyor musunuz ve cevaplayalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 15, öğrencilerin farklılıklara saygı duyması için yasalara atıfta bulunmakta ve öğrencileri bu konuda bilgilendirmeye çalışmaktadır. Ancak Şekil 15'in açık-fikirlilik bağlamında asıl değerli kısmı “cevaplayalım” etkinliğidir. Buna göre toplumu farklılaştıran din, dil, ırk ve mezhep gibi kavramlara rağmen nasıl bir arada yaşayabileceklerini öğrencilerin eleştirel akıl yürütmeleri ile sağlamayı hedeflemektedir. AFUK'un (b) ve (d) maddeleri doğrudan bu etkinlik ile uyumlu çalışırken (a) ve (c) maddeleri de etkinliğin yerine getirdiği maddeler arasındadır. Buna göre ilk olarak etkinlik, öğrencilerin farklı inançları duymasını sağlayarak (a) maddesinin gerekliliğini yerine getirmektedir. Ardından öğrencilere “barış ve huzur içerisinde yaşamak için gerekli olan hususlar nedir” sorusunu yönelterek eleştirel akıl yürütmeye teşvik etmektedir. Buna (d) maddesinin gerekliliği olarak öğrencileri entelektüel meraklılığa ve cesarete yönlendirmektedir. Zira öğrenciler soruya cevap ararken farklı düşünce ve kanıtların peşinden gitmeli ve bunları değerlendirmelidir. Dahası soruya cevap ararken karşılaşacakları inançları ciddiye almalı ve kendi inançlarını sorgulamalıdır. Bu durumda Kidd (2022)'in ileri sürdüğü gibi entelektüel kusurlarından kurtulabilmek için öz-eleştiri yapmaları sağlanacaktır. Dolayısı ile Şekil 15, açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun görünmektedir. Ancak etkinliğin beraberinde getirdiği bir endişe de bulunmaktadır. Toplumu dışlayan ve bölen hakikate dair kanıtları takip etmek Curzer ve Gottlieb (2019)'in dile getirdiği öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını aşabilir ve yüksek epistemik maliyetler yaratabilir. Dolayısı ile bu etkinlik AFUK (c) maddesini sağlarken başarısız olma ihtimalini de taşımaktadır.



1.27: Kilim Örneği

Kilimlerdeki desenlere tek tek baktığımızda bir anlam ifade etmezler. Desenler bir araya gelince zenginliğe dönüşür. Renkler desenleri, desenler motifleri, motifler de kilimi oluştururken farklılıklar bir sanata dönüşmüştür.

Verilen ifade ile kilimi ilişkilendirerek “Hepimiz aynı kilimin desenleriyiz.” konulu bir kompozisyon yazınız.

Şekil 16. Sıra sizde etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 16, bir önceki etkinliğin oluşturmaya çalıştığı farklılıkları kabul etmeyi desteklemek ve öğrencide kalıcı hale getirmek için tasarlanmış gibi durmaktadır. Bu bağlamda etkinlik AFUK (a) maddesinin gerekliliği olarak farklı inançları samimi olarak ciddiye almayı ve dinlemeyi yerine getirmek için kilim alegorisini kullanmaktadır. Dahası öğrencilere bir kompozisyon yazdırarak AFUK (d) maddesinin gerekliliği olan entelektüel meraklılığı teşvik etmeyi de sağlamış gibi gözükmektedir. Bu bilgiler ışığında Şekil 16, açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun gözükmektedir.



Hak, Özgürlük, Sorumluluk

Sosyal bir varlık olan insan toplum hâlinde yaşar. İnsanların ortak yaşamlarını düzenleyen birtakım kurallar vardır. Anayasa ve yasalarla düzenlenen yazılı kurallarla birlikte gelenek ve görenekler, görgü kuralları vb. yazısız kuralların oluşturduğu bu kurallara uyulmadığı takdirde toplum yaşamında kargaşa doğar, rahat ve mutlu bir yaşam sürdürülemez. Kişi toplumda kendi hakkını savunabilmeli ve özgürce hareket edebilmelidir. Ancak başkalarının haklarını ve özgürlüğünü dikkate alarak sorumlu davranmalıdır. Her şeyde olduğu gibi hak ve özgürlüklerin de bir sınırı olduğu unutulmamalıdır. Nitekim sınırsız özgürlük, özgürlüğü ortadan kaldırır.

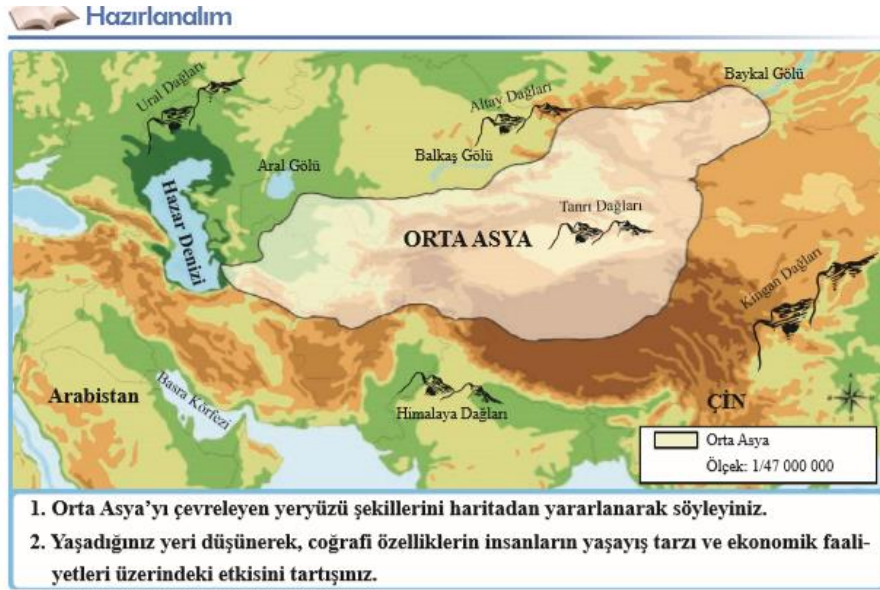
Şekil 17. Hak, özgürlük ve sorumluluk kavramları. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 17, öğrencilerin toplumsal yaşamda uyum içerisinde yaşamlarını sağlamak amacı ile uyması gereken yazılı ve yazısız kurallar olduğunu dile getirmektedir. Buna göre öğrenciler toplum içerisinde birlikte yaşamak için hakları ve özgürlükleri olduğunu bilmeli ancak bunların sınırsız olmadığına da farkına varmalı ve diğerlerinin hak ve özgürlüklerine de

saygılı olmalıdır. AFUK bağlamında incelendiği ilk olarak göze çarpan durumun AFUK (a) maddesinin gerekliliğinin yerine getirilmiş gibi görünmesidir. Buna göre öğrenciler farklılıkların var olduğunu kabul edecek ve onlara ister yazılı isterse de yazılı olmayan kurallar ışığında saygı duyacaktır. Dahası kendisinin sınırsız hak ve özgürlüğe sahip olmadığını anlayarak AFUK (b) maddesinin gerekliliği olarak öğrencilerin sınırlarının var olduğunu keşfetmeleri açısından önemli durmaktadır. Ancak buradaki temel sorun özgürlük ve hakları yazılı kurallar ışığında ele aldıklarında kanunların her zaman iyi ve doğru çalışacağına dair sağlam inançlar geliştirirken yazılı olmayan kültür ve örf gibi adetlerin de benzer şekilde her zaman iyi olduğuna dair inanç geliştirme ihtimallerinin bulunduğudır. Bu metin AFUK (d) maddesinin gerekliliği olarak öğrencileri bu kanunların ve adetlerin akıbeti hakkında soruşturmaya itmemektedir. Aksine onların varlığı doğrultusunda akıl yürütmelerinin doğru olduğu inancını geliştirmektedir. Ancak Anscombe (1958), ahlaki doğruya ulaşmak için erdemlerin rehberliğini savunduğu çalışmasında, kimi geleneklerin aslında zararlı inançları olabileceği, kimi yasaların tarafsızlık ve adaletsizlik yaratabileceğini ve kimi dini öğretilerin artık geçerli olmayan yaklaşımlar sunabileceğini dile getirmektedir. Şekil 17, öğrencilerin kanunlara uyması gerektiğini vurgularken hata yapmamaktadır, ancak kanunların mutlak doğrular sunabileceğine dair inanç geliştirme riskini bertaraf edecek derecede açık-fikirlilik geliştirmekte ise başarısız durmaktadır. Yine de Şekil 17’deki metin açık-fikirliliği teşvik etmeye uygunlukta AFUK (a) maddesini desteklemesi ve AFUK (b) maddesinin gereklerinden olan “kişinin her zaman doğru olacağına” dair algıyı sarsmayı başardığı için açık-fikirliliği teşvik etmekte uygun kabul edilebilir durmaktadır.

Bu örnek ile “Birey ve Toplum” öğrenme alanı son bulmaktadır. Geniş çerçeveden izlendiğinde bu öğrenme alanı öğrencilere açık-fikirliliği teşvik etmekte potansiyele sahip durmaktadır; Şekil 3, Şekil 5, Şekil 17 gibi. Ancak öbür taraftan kimi etkinlikler, görseller ve metinler açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun değildir; Şekil 10 gibi. Öğrenme alanının açık-fikirliliği teşvik etme potansiyelini göz ardı etmek haksızlık olacaktır, ancak öğrencilerde geliştirmeye çalıştığı sağlam inançlar açık-fikirli olmanın önüne geçebildiği gibi öğrencilerin hakikatin yalnızca o olduğuna dair öğrencilerin entelektüel kibir geliştirmelerinden endişe yaratmaktadır. Dolayısıyla bu öğrenme alanının sahip olduğu potansiyelin sosyal bilgiler eğitimcileri tarafından iyi kullanılması açık-fikirliliğin teşvik edilmesi için güçlü bir imkân sunarken, kötü bir eğitimcinin elinde kapalı-fikirliliğin geliştirilmesi için de imkân yaratmaktadır.

4.2. Kültür ve Miras Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu



2.1: Orta Asya

Şekil 18. Kültür ve miras hazırlanım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 18, öğrencilerin coğrafya ve insan üzerindeki etkisinin fark edilmesi için hazırlanmıştır. Buna göre tarih disiplininin oldukça etkili faydalanan Kültür ve Miras öğrenme alanı, Türklerin anayurdu hakkındaki eğitime öğrencileri hazırlamak için bölgenin coğrafi şartları ve insan yaşamı arasındaki ilişkiyi ortaya çıkartmayı hedeflemektedir. Yukarıdaki görsel ve etkinlik açık-fikirliliği teşvik etmesi bağlamında ele alındığında AFUK (a), (b) ve (c) maddeleri eksininde incelemek doğru görünmemektedir. Ancak AFUK (d) maddesi bağlamında açık-fikirliliği teşvik etmekte uygun durmaktadır. Taylor (2016) açık-fikirli kişinin aynı zamanda sergilemesi gereken başka entelektüel erdemlerin olması gerektiğini vurgulamaktadır ve bunlardan biri de entelektüel meraktır. Hazırlanım etkinliğindeki ikinci soru öğrencinin entelektüel merakını teşvik etmek için işe yarar durmaktadır. Öte taraftan coğrafya Hartshorne (1939, s. 461)'in vurguladığı gibi hakikati ortaya çıkartmakta en az tarih kadar önemlidir. Buna göre coğrafyaya dair bilgi sahibi olmak öğrencilerin hakikate giden yolda güçlü bir müttefiki olması anlamına gelmektedir. Gersmehl (2014) bazı doğruların bir yerden diğerine değiştiğini ve bunun neden değiştiğini bilmenin coğrafyanın işi olduğunu dile getirmektedir. Benzer şekilde İbn Haldun (2023) da insan coğrafya ilişkisi üzerinden dünyayı anlamaya çalışmaktadır. Neticede öğrencilerin coğrafya ve gündelik yaşam arasındaki ilişkiyi keşfetmeye başlaması farklı konulara doğru yolcuklarının da başlangıcı olabilmektedir. Örneğin Bulliet (1990) Orta çağ boyunca

Ortadoğu medeniyetlerinin sosyal ve ekonomik gelişimini ortaya çıkartmak için develere odaklanmış, bölgenin coğrafi özelliklerinin insan yaşamını nasıl etki ettiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Tüm bu bilgiler etkinliğin coğrafyayı kullanması için değerli olduğunu göstermek adına değildir. Aksine coğrafya-insan etkileşimini araştırmak amacıyla öğrencileri teşvik etmek için sergilenen girişimin hakikati ortaya çıkartmak adına açık-fikirlilikten nasıl yararlanılabileceğini ortaya koymasından dolayı değerlidir. Buna göre öğrencilerin entelektüel merakını ortaya çıkartacak yolun başlangıcını sağladığı için açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durmaktadır.



2.7: Türklerin Orta Asya'dan Göç Yolları

1. Haritadan faydalanarak Türklerin hangi yönle ve bölgelere göç ettiğini söyleyiniz.
2. Türklerin tarih boyunca çok çeşitli bölgelere yayılması Türk tarihini siyasi, coğrafi, kültürel ve ekonomik olarak nasıl etkilemiş olabilir? Aşağıdaki boşluğa yazınız.

Şekil 19. Türklerin göç haritası. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 19, tarihte gerçekleşmiş göç hareketlerinin rotasını ve nedenlerini öğrencilere keşfettirmeyi amaçlayan bir etkinliktir. Buna göre bu etkinlik içerisindeki iki numaralı soru, öğrencilerin eleştirel düşünme ve farklı bakış açılarını dinlemeleri için uygun zemin hazırladığından AFUK (d) maddesinin gerekliliklerini yerine getirme potansiyeline sahip durmaktadır.

**Kök Türklere Ait Ergenekon Destanı**

...Dağların arasındaki düzlüğü yurt tutup burada çoğalmaya başlayan Türkler; artık bu dağ ve ormanlıklar içine sığmaz ve yaşayamaz hâle geldiler. Dağlar arasındaki tek geçitten geçmek de yine çok zordu. Hepsi bir araya gelip bu dar geçitten nasıl geçeceklerini düşündüler ve kurtuluş için bir yol aradılar. Hemen bu geçitte bir demir madeni vardı. Bu madeni işletir ve eriterek demir hâline getirirlerdi. Başka bir yol bulamayınca bu demir kapıyı eritip oradan çıkmaya karar verdiler. Hepsi bir araya gelip ormandan odunlar topladılar ve eşeklerle, yük yük kömürler getirdiler. Ayrıca da körükler yaptılar. Bu körükleri yapmak için de yetmiş baş at ve öküz kestiler. Bunların derilerini soyup kullanılacak hâle getirdiler.

Topladıkları dağ gibi odun ve kömürleri geçidin önüne yığdılar. Körükleri, öyle dizdiler ki ateş yanıp da körükler üflenmeye başlayınca dağ hemen eriyip delinecekti. En sonunda ateşler yandı, körükler işledi ve geçit de eriyip parçalandı. Nihayet, Türkler Ergenekon'dan çıkıp bütün dünyaya yayıldılar.



2.12: Ergenekon Destanı-Orhan-Erhan DÜNDAR

Bahaddin ÖGEL, "Türk Mitolojisi", s.62-63 (Düzenlenmiştir.)

Şekil 20. Ergenekon Destanı ve okuyalım öğrenelim. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 20, Türklere ait olan Ergenekon Destanı'nın küçük bir bölümüne odaklanmaktadır. Böylece öğrencilerin Kök Türklerin tarihine dair bilgi sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Bu destan içerisinde açık-fikirliliği teşvik etmekte önemli olan nokta, destan içerisinde geçen "hepsi bir araya gelip bu dar geçitten nasıl geçeceklerini düşündüler..." ifadesidir. Buna göre bu ifade istişare yapmanın önemini öğrencilere sunmak için fırsat sunmaktadır. Açık-fikirlilik özünde farklı inanç ve seslere kulak vermenin onları önemsemenin ve zamanı geldiğinde kişinin inançlarını aşması gerektiğine dair gerekliliği vurgulayan bir erdemdir. Nitekim bu gereklilik AFUK'un (a) ve (b) maddelerinin de özünü oluşturmaktadır. Bu metin, öğrencilere zor durumlarda farklı inançlara kulak vermenin onları samimi olarak dinlemenin iyi sonuçlar doğurabileceğine dair inanç geliştirmek için tarihi bir örnek olarak sunulabilir durmaktadır. Erdemlerin doğuştan getirilen bilişsel yeteneklerden farklı olarak yaşam içerisinde deneyimleyerek öğrenilmeleri gerekmektedir. Tıpkı bir kişinin bisiklete binmeyi öğrenmesi gibi öğrenciler de açık-fikirli olmayı deneyimlemelidirler. Zagzebski (2017) özellikle ahlaki erdemlerin sergilenebilmesi için "Örnekçi Ahlak Teorisini" ortaya çıkartmıştır. Buna göre kişi doğru ahlaki eylemi öykündüğü kişiyi taklit ederek öğrenmektedir. Açık-fikirlilik salt ahlaki bir erdem olmasa da diğer erdemler gibi taklit edilmesine veya örnekler tarafından sergilenmesine ihtiyaç duyulabilmektedir. Böylece öğrenciler açık-fikirli olmanın ne demek olduğunu ve nasıl gerçekleştirilebileceğini görerek öğrenmektedir. Ancak Croce (2019), Zagzebski'nin sunduğu Örnekçi Ahlak Teorisini kabul

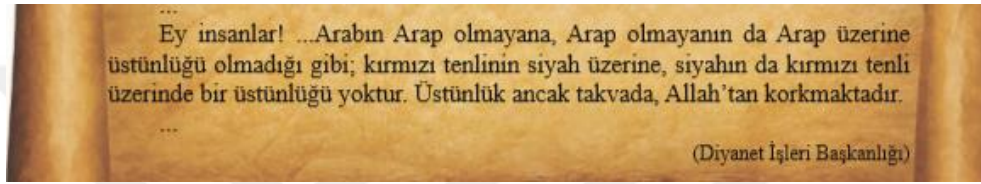
etse de kişinin örneklerin “mükemmel kişiler” olması yüzünden taklit etmeye motive olamayacağını dile getirmektedir. Buna göre kişi iyi ahlaki davranışı sergilemek için motive olsa bile öykündüğü kişinin “aziz, peygamber, kahraman” olması nedeni ile kendisini ona yakın hissedemeyecek ve öykünmekten vazgeçecektir. Bunu aşabilmek için Croce (2019), mükemmel örnekler yerine kusurlu (enkratik) kişileri sunmanın daha doğru olduğunu dile getirmektedir. Zira kişi hata yapabilen kişiler ile arasında bağ kuracak ve kendisini ona daha yakın hissedecektir. Şekil 20, öğrencilerin açık-fikirli olmanın ne demek olduğunda dair tarihi ancak hata yapmış kişilerin örneğini sunmaktadır. Buna göre öğrenciler tarihi karakterlerin sorunu çözmek için farklı kişilerin görüşlerine saygı duyulması ve bunların dinlenmesine şahit olarak kendi hayatlarında da benzer bir eylemde bulunmaya dair motive olabilirler. O halde Şekil 20, hem AFUK (d) hem de (b) maddesinin gerekliliklerini sağladığı için açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durmaktadır.

Önemli meseleler **kurultay**'da (**kengeş, toy**) görüşülür, son sözü hakan söylerdi. Kurultay bir danışma meclisiydi. Hatun, Hakan'ın eşi olup devlet yönetiminde söz sahibiydi. Kurultayda Hakan'ın yanında oturur, Hakan olmadığı zaman kurultaya başkanlık ederdi. Türklerde toplumun en küçük parçası aile idi. Aileler birleşip boyları, boylar birleşip budunu (kavim), budunlar birleşip devleti meydana getirirdi. Sınıf farklılıkları ve kölelik yoktu. İhtiyaç sahibi ailelere her zaman devlet yardım ederdi. Tek eşli evlilik vardı. Kadın hem devlet yönetiminde hem de sosyal hayatta önemli bir role sahipti.

Şekil 21. Kurultay ve aile hakkında metin. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 21, Türklerdeki sosyal yapıyı tanıtan bir metin niteliğindedir. Buna göre metin içerisindeki “sınıf farklılıklarının olmaması, köleliğin olmaması, devletin her zaman ihtiyaç sahiplerine yardım etmesi, tek eşlilik, kadının rolü” gibi konularda sunulan bilgiler öğrencinin bu zamanlara dair yanlış inançlar geliştirmesine neden olacaktır. Dolayısı ile onu entelektüel meraklılıktan uzaklaştırarak tek tip doğrunun olduğuna dair kabule sahip olmasını ve entelektüel açıdan tembellik sergilemesine neden olmaktadır. Kimi tarihi gerçeklerin aktarımı tamamen yanlış bilgiler içermemesine rağmen “geçmişin temel özelliklerinin günümüzden farklı olduğunun göz ardı edilmesi” (Ritter, 1986, s. 9) nedeni ile anakronizm veya şimdıcilik ismi verilen bir tür hataya sebep olmaktadır. Walsham (2017) şimdıciliği tarihsel düşünmenin kardinal kusurlarından biri olarak kabul etmektedir. Lévesque (2008, s. 151) ise şimdıciliğin “çağdaş insanların geçmişi bugünden ayırmama, kendi bugünkü değer ve normlarını öncekilere safça empoze etme eğilimi” olarak dile getirmektedir. Buna göre Şekil 21'deki metin öğrencilerin geçmiş yaşantılar ve gerçekler hakkında şimdinin penceresinden bakmasına neden olmaktadır. Eski Türk toplumlarında

köleliğin olmadığı bilgisi doğru olabilir ancak bunun nedeninin köleliğe olan ahlaki bakış açısından mı yoksa Türklerin göçebe hayat biçiminin getirdiği yaşam biçiminden mi kaynaklandığına dair öğrencileri soruşturmaya ve epistemik çaba sarf etmeye davet etmemektedir. Aksine öğrencilere sunulan tarihi bilgilerin tek gerçekmiş gibi sunulması hakikati araştırmaya teşvik etmeyerek entelektüel tembelliğe itmekte, dahası ve daha kötü olan entelektüel tembelliğin bir sonucu olarak öğrencilerde Türklerin geçmiş sosyal yapısına dair yanlış ancak sağlam inançlar geliştirmesine neden olarak bu konudaki rakip inançları duymasını engellemektedir. Dolayısı ile Şekil 21, açık-fikirliliği teşvik etmenin ötesinde öğrencilerde kapalı-fikirliliğe yöneltme endişesi yaratmaktadır.



Şekil 22. Hz. Muhammed'in Veda Hutbesi. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 22 içerisindeki metin öğrencilerin farklılıkların bir üstünlük sebebi olmadığını aksine birbirlerine denk olduklarını dile getiren Hz. Muhammed'in Veda Hutbesinden alıntı yapılarak sunulmaktadır. Buna göre bu metin AFUK bağlamında incelendiğinde (a) maddesinin gereği olarak farklı inanç ve seslerin duyulmasını sağlamaktan öte farklılıkların değerli olduğunu da vurgulamaya çalışmaktadır. Dahası bunu yaparken önemli bir figürün sözlerine atıf yapılması öğrencilerin mesaja dair ilgi göstermesini sağlamaktadır. Burada yapılan aslında bir tür epistemik dürtme örneğidir. Buna göre dürtme, “hiçbir seçeneği engellemeden veya ekonomik teşvikleri önemli ölçüde değiştirmeden insanların davranışlarını öngörülebilir bir şekilde değiştirir” (Thaler & Sunstein, 2008, s. 6). Bu durumu daha iyi anlayabilmek için Thaler ve Sunstein (2008) bir kafeterya senaryosu örneği sunmaktadır. Buna göre kantin işletmesi sağlıklı yiyecek tüketimini arttırmayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda gelenlerin sağlıksız besinler almasını engellemek yerine sağlıklı besinleri üst ve kolay erişilir yerlere yerleştirerek tüketicilerin beslenme alışkanlıklarında değişiklik yapmayı hedeflemektedirler. Dolayısıyla kişilerin seçimlerini ve kararlarını daha iyi yönde değiştirmek için ellerindeki imkanları kısıtlamadan veya tamamen yok etmeden daha iyi seçimler yapmasını sağlayan “dürtmeler” sunmaktadır. Böylece dürtme yaklaşımları beyin yıkamadan, bireylerin seçim yeteneği ya da seçeneklerini elinden almaması bakımından ayrılır. Saghai (2013) kişilerin rasyonel akıl yürütme süreçlerinin

“sistem 1” ve “sistem 2” olmak üzere farklı şekillerde işlediğini dile getirmektedir. Buna göre ilki kişilerin bilinçsiz, hızlı, kontrolsüz bir düşünme biçimini içermektedir. Diğeri ise daha çok yansıtmacı, eleştirel, kontrollü, yavaş ve analitik bir sisteme işaret etmektedir. Bu bağlamda dürtmeler Saghai (2013)’nin ileri sürdüğü biçimde daha çok sistem 1 akıl yürütmelerini etkilemeyi hedeflemektedir. Ancak Grundmann (2021) kanısal akıl yürütme süreçlerini etkileyen “epistemik dürtme” adını verdiği bir dürtme yaklaşımı da mümkündür. Buna göre birinin önüne dikkat çekici bir önerme koymak, kişinin kanısal akıl yürütme süreçlerini etkileyecektir ve bu da bilgi üretimi ile sonuçlanan bir tür dürtme meydana getirecektir (Grundmann, 2021, s. 4). Açık-fikirliliği geliştirme bağlamında ele alındığında, epistemik dürtmeler öğrencilerin rasyonel akıl yürütme süreçlerini tetikleyecek entelektüel kusurlarını bypass etme imkânı yaratmaktadırlar. Şekil 22’deki örnekte olduğu gibi öğrencilere dini bir liderin farklılıkları değerli bulmak yönündeki sözlerini sunmak, öğrencilerin diğerlerini küçük gören veya samimi olarak dinlemeyen tavırlarından kurtulması için fırsat yaratmaktadır. Böylece AFUK (a) maddesinin gerekliliği olarak ders kitapları farklılıkları samimi olarak sunmuş olmanın yanı sıra AFUK (b) maddesini gereği olarak öğrencilerin entelektüel kibirlerini aşması için epistemik dürtme sağlamış olmaktadır. Dolayısıyla Şekil 22 ile açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun görünmektedir. Ancak öbür taraftan Meehan (2020), epistemik dürtmelerin entelektüel kusurlar ile mücadelede kullanılmasına karşı çıkmaktadır. Buna göre epistemik dürtmeler uzun vadede entelektüel tembelliğe yol açarken diğer taraftan da “camı baloncuklu poşetle saklamak” gibi entelektüel kusur yaratan nedenleri engellemek yerine sadece gizleyecektir. Dolayısı ile eğitim içerisinde öğrencilerin entelektüel kusurlarını engellemekte başarısız olacaktır. Bu açıklamaların bir kısmı doğru kabul edilse bile Levy (2021)’in gösterdiği biçimde kimi durumlarda kişinin sahip olduğu kötü özellikler aşılması güç engeller ortaya çıkartmaktadır ve dürtme yaklaşımları bunları aşabilmek için en azından kısa süreli de olsa çözümler sunmaktadır. Netice de öğrencilerin açık-fikirli olması değerli kabul edildiğinde sosyal bilgiler dersinin sağlam entelektüel kusurlar ile mücadele edebilmesi için epistemik dürtme yaklaşımlarından faydalanması yanlış görünmemektedir.



Gazneli Mahmut, üç ay gece, üç ay gündüz olan bir diyardan gelen tüccarı huzura kabul ediyor.

Uzak kuzey ülkelerini dolaşmış bir tüccar Gazneli Mahmud'un huzuruna geldiğinde "O uzak diyarda üç ay gece, üç ay gündüz olur." deyince Sultan, tüccarın kendisini kandırdığını zannederek öfkeleni. Tüccar söylediğinin doğruluğuna yemin edince Sultan da ona "Bana söylediğini müneccimbaşı da dinlesin, o inanmazsa sana en ağır cezaı veririm." dedi.

Sultan, müneccimbaşı Birüni'yi huzura çağırttı. Birüni, çok yer gezmişti ama uzak kuzey ülkelere gitmemiş, oradaki iklimi, gece ve gündüz durumunu o güne kadar kimseden dinlememişti. Tüccarın anlattığını dinleyince gözleri parladı, Allah'a şükretti.

Birüni'nin tüccarı dinlerken sevindiğini görüp şaşırın Sultan "Ne diyorsun müneccimbaşı?" diye sordu. Ünlü bilgin önce bir elma istedi. Bu elmayı Sultan'a göstererek anlatmaya başladı "Efendim, dünyamız şu meyve gibi yuvarlak ve karşılıklı iki yönden hafifçe basıktır. Hesaplarım göre kendi ekseni etrafında 23 dakika 37 saniyelik bir eğimle döner. Bu durumda kutupların, belli dönemlerde uzun zaman güneşi görmemesi gerekir. O hâlde bu tüccarın anlattıkları doğrudur." Bunun üzerine Gazneli Mahmut ikna olmuş, tüccar da cezadan kurtulmuş ve birçok hediye ile mükâfatlandırılmıştır.

Refik ÖZDEK, "Türklerin Altın Kitabı", cilt 2 s.155 (Düzenlenmiştir.)

Şekil 23. Gazneli Mahmut ve tüccar. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı. Ankara: MEB.

Şekil 23, öğrencilerin tarihi bir karakter olan Gazneli Mahmut'un bir tüccar ile olan anısı üzerinden bilime ve bilim insanına verdiği değeri aktarmaya çalışmaktadır. Buna göre öğrenci metnin ardından dönemin bilimsel düşüncelerine şahit olacak ve bilime verilen değeri kavrayacaktır. Açık-fikirliliği geliştirme bağlamında ele alındığında metin, Gazneli Mahmut'un karşılaştığı yeni ve "ilginç" bilgi karşısında doğrudan inanmaması ancak hemen de reddetmemesi aksine bilimin ışığında kanıtları takip etme istekliliğini gösterdiğinden AFUK (a) ve (d) maddesinin gerekliliklerini sağlarken AFUK (b) maddesinin de gerekliliklerini yerine getirmiş gibi durmaktadır. Zira metin içerisindeki Gazneli Mahmut, karşılaştığı yeni bilgiye dair kendi inançlarını aşmak için isteklilik göstermiş, bilginin kaynağını doğrudan hatalı olarak kabul edip susturmamış ve neticede kanıtları takip ederek Biruni'nin sağladığı açıklamalar ışığında kendi inançlarını düzenleyerek yeni bir bilgi elde etmiştir. Neticede Gazneli Mahmut'un sergilediği davranışı bir açık-fikirlilik örneği olarak sunmak doğru görünmektedir.

Kültür ve Miras öğrenme alanı temeline tarih disiplinini almaktadır. Bu bağlamda içerisinde tarihi konu ve bilgileri barındırmaktadır. Öğrenme alanı içerisinde AFUK bağlamında altı (6) metin, görsel ve etkinliğin doğrudan incelenmesi mümkün gözükmektedir. Buna göre incelenen şekiller açık-fikirliliği teşvik etme potansiyeline sahiptir. Ancak açık-fikirlilik yalnızca başkalarına saygı göstermek ve onların inançlarına samimi olarak değer vermeyi içermekle kalmaz, aynı zamanda bir entelektüel erdem olarak doğru bilgiye ulaşmayı da içermektedir. Dolayısı ile açık-fikirlilik rasyonel ve analitik düşünmeyi, kanıtları takip etmeyi, argüman geliştirmeyi ve kanıt kullanmayı da içermektedir. Bu bağlamda Kültür ve

Miras öğrenme alanı, öğrencilere tarihsel düşünme ve tarihsel anlama gibi becerilerin kazandırılmasını sağlamanın yanı sıra MEB (2023)'in “kanıt kullanma”, “zaman ve kronolojiyi algılama” ve “kültürel mirasa duyarlılık” değerinin doğrudan kazandırılmasını hedeflemektedir. Bu durumda öğrenme alanı incelendiğinde tarihi bilgilerin öğrencilere doğrudan sunulduğu ve öğrencilerin de tarihsel gerçeklere ulaşmak için yalnızca kronolojik olayları takip etmesi beklenmektedir. Ancak yukarıda dile getirilen sebepler ışığında Kültür ve Miras öğrenme alanı, öğrencilerin açık-fikirlilik geliştirmesi için uygun bir çalışma alanı gibi durmaktadır. AFUK bağlamında ele alınan içerikler açık-fikirliliği teşvik etmekte başarılı dursa da öğrenme alanının asıl potansiyelinin gerçekleştirilmesi için içeriğinin düzenlenmesi doğru durmaktadır.

4.3. İnsanlar, Yerler ve Çevreler Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu



Aşağıda yükselti ve engebenin fazla olduğu yerlerin özellikleri verilmiştir. Siz de bu özelliklerden yola çıkarak yükselti ve engebenin az olduğu yerlerde meydana gelecek değişimleri ilgili boşluklara yazınız.

Yükselti ve Engebenin Fazla Olduğu Yerlerde:	Yükselti ve Engebenin Az Olduğu Yerlerde:
- Sıcaklık ortalaması <i>düşüktür.</i> - Ulaşım - Tarım alanları - Sanayi ve ticaret - Diğer bölgelere göç - Nüfusu	- Sıcaklık ortalaması - Ulaşım - Tarım alanları - Sanayi ve ticaret - Diğer bölgelerden göç - Nüfusu

Şekil 24. Coğrafya ve sıra sizde etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 24, öğrencilerin coğrafi özelliklerin farklı sosyal ve ekonomik hayata dair etkilerini fark etmesini sağlamayı hedeflemektedir. Buna göre öğrenci engebe düzeyinin farklı alanlara etkisinin ne olduğunu sorgulamalı ve düşüncelerini yazmalıdır. AFUK bağlamında incelendiğinde (d) maddesinin gerekliliklerini yerine getiriyor gibi görünmektedir. AFUK (d) maddesi özünde açık-fikirliliğin kişide gelişebilmesi için entelektüel meraklılık gibi farklı entelektüel erdemlerin geliştirilmesini savunmaktadır. Şekil 24, öğrencinin farklı koşullar altında farklı düşünmesini sağlamak için uygun zemin hazırlamaktadır. Ancak öğrencinin bunu başarabilmesi için farklı durumlarda ne olacağına dair ilgi ve motivasyon hissetmesine bağlıdır. Açık-fikirli olmak Taylor (2016)'un ileri sürdüğü gibi yalnızca

eleştirel düşünebilme ve karşılaşılan yabancı kanıtlara değer verme ile ilgili değildir. Aksine açık-fikirli olabilmek bazı entelektüel yetileri ve erdemleri çeşitli alanlara genişletebilmek ya da en azından bunu denemek ile ilgilidir. Dolayısı ile bunun yolu bunu yapmaya dair motivasyona ve meraka bağlıdır. Baehr (2015, s. 60-61)'in dile getirdiği biçimiyle:

Eğitimde bir öğretmenin öğrencileri için hedefi, öğrencilerinin belirli davranış biçimlerine katılmaları veya belirli becerilerde uzmanlaşmaları olsa da bu hedefe ulaşmanın en etkili yollarından biri, davranışlara veya becerilere değil, öğrencilerin temel motivasyonuna odaklanmaktır. Bu, büyük ölçüde merak erdemine ilham vermek ve onu beslemek anlamına gelir.

Buna göre merak erdemini geliştirmek ve öğrencileri onun üzerinde ustalaştırmak, acemisi oldukları diğer erdemleri geliştirmeleri için destek oluşturmak anlamına gelmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin entelektüel meraka sahip olmaları açık-fikirli olmalarını sağlamak için önemlidir. Zira entelektüel merak bilgi, anlama ve inanç gibi epistemik malların edinilmesine dair motivasyonu içermektedir (Watson, 2018, s. 5). Dahası, Watson (2018, s. 5) için gerçek entelektüel meraklı kişi ilgi duyduğu bir konuda araştırma yaparken o konu hakkındaki ek kaynakları aramak ve başkalarını konuya dahil etmekten çekinmemektedir. Dolayısı ile bu açıklama entelektüel meraklılık ve açık-fikirlilik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Buna göre entelektüel meraklılığın karakteristik özellikleri ile açık-fikirli kişinin karakteristik özelliği aynıdır. Öyleyse Şekil 24, entelektüel meraklılığı geliştirmek için uygun bir etkinlik olduğundan ve entelektüel meraklılığın açık-fikirli kişinin sahip olması gereken bir özellik olduğunda AFUK (d) maddesi gereğince açık-fikirliliği teşvik etmeye uygundur.

Ülkemizin çeşitli yer şekillerine sahip olması; iklim tipleri, bitki toplulukları ve tarım ürünleri bakımından zengin olmasını sağlamıştır. Üç tarafı denizlerle çevrili olan yurdumuzun doğal ve tarihi güzellikleri turizm potansiyelini daha da artırmaktadır. Bununla birlikte denizlerimizde yapılan balıkçılık önemli bir ekonomik faaliyettir.

Şekil 25. Yer şekilleri ve çeşitlilik. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 25, ülkenin sahip olduğu farklı yer şekillerinin iklimi, bitki topluluklarını ve tarım ürünlerini etkilediğini dile getiren bir metindir. Buna göre öğrenciler farklı olguların birbirlerini nasıl etkilediklerini ve şekillendirdiklerini fark edebileceklerdir. AFUK bağlamında incelendiğinde Şekil 25'in (d) maddesinin gerekliliklerini karşılama potansiyeli olduğu görülmektedir. Taylor (2016) açık-fikirliliğin değerini açıklarken yalnızca hakikate ulaşmada etkili olmadığını aksine anlamayı sağlamakta da etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Anlama, çeşitli eğitim felsefecileri tarafından bir eğitim ideali olarak görülmektedir. Dellsen (2018) ve Grimm (2014) anlamının bir çeşit kavramayı beraberinde getirdiğini dile getirmektedir. Buna göre anlama sisteminin bir bölümünün diğerine nasıl etki ettiği ve aralarındaki tutarlılığı tanımlamayı gerektiğini ileri sürmektedirler. Bu bağlamda Şekil 25, farklı yeryüzü şekillerinin iklim, tarım ürünü ve bitkiler üzerinde etkisi olduğunu açıklamakta başarılı durmaktadır. Dolayısıyla Dellsen (2018) ve Grimm (2014)'in dile getirdiği sistem çarkları arasındaki ilişkinin nasıl meydana geldiğini öğrencilere aktarmaktadır. Neticede AFUK (d) maddesinin gerekliliği olarak entelektüel çalışkanlık, merak gibi erdemlerin yanı sıra anlamının da sağlanması için uygun görünmekte dolayısı ile açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durmaktadır.

Nüfusun yeryüzüne dağılışında insan etkisinin olduğu faktörlere beşerî faktörler denir. Sanayinin, ticaretin ve tarımın geliştiği yerlerde ekonomik hayat gelişir. Bu nedenle böyle yerlerde nüfus fazladır. Ayrıca turizm yapılan yerler de nüfusun fazla olduğu yerlerdir. Örnek olarak İzmir ve Bursa; sanayi, ticaret, tarım ve turizmin gelişmesine bağlı olarak nüfusun fazla olduğu şehirlerimiz arasında yer alır.

Şekil 26. Beşerî coğrafya ve nüfus dağılımı. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 26, nüfusun dağılışını etkileyen faktörler bağlamında beşerî unsurların nasıl çalıştığını öğrencilere göstermektedir. Buna göre sanayi ve ticaret faaliyetlerinin geliştiği yerlerde nüfusun neden daha fazla olduğunun bir açıklaması sunulmaktadır. Şekil 26, tıpkı Şekil 25 gibi AFUK (d) maddesinin gerekliliklerini yerine getiriyor gibi durmaktadır. Zira çarklar arasındaki ilişkinin kavranması için öğrencilere iyi bir örneği basit bir gerçek etrafında sunmaktadır: Ekonomik getiri ve nüfus ilişkisi. Dolayısıyla öğrenciler çarklar arasındaki ilişkinin nasıl çalıştığını görebilecekleri bir örnek üzerinden kendi yaşamlarına ve başka konulara dair entelektüel çaba sarf edebilecekler bu da entelektüel çalışkanlığın gelişmesini sağlayarak AFUK (d) maddesinin şartını yerine getirmesini sağlayacaktır.

Yer altı kaynakları bakımından zengin olan yerlerde madencilik gelişmiştir. Buna bağlı olarak bu yerlerde nüfus fazladır. Taş kömürünün çıkartıldığı Zonguldak ve petrolün çıkartıldığı Batman'da nüfusun fazla olması yer altı kaynaklarının nüfusun dağılışına etkisine örnektir.

Şekil 27. Yer altı kaynakları ve nüfus dağılımı. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 27, yer altı kaynaklarının nüfus dağılımı üzerindeki etkisini anlamayı hedefleyen bir metindir. Buna göre yer altı kaynağı bakımından zengin olan bölgeler nüfus açısından kalabalık olacaktır. AFUK bağlamında ele alındığında Şekil 26, tıpkı önceli Şekil 24 ve 25'in

sağladığı gibi farklı olgular arasındaki ilişkileri öğrencilere aktarmayı hedeflediğinden (d) maddesinin gerekliliklerini yerine getirmektedir ve açık-fikirliliği teşvik etmeye uygundur.

Akdeniz İklimi

"Benim adım Hande, Antalya'da yaşı-
maktayım. Yaşadığım yerde yazların sıcak ve
kurak geçmesi, uzun güneşlenme süresi kıyı
turizminin gelişmesini sağlamıştır. Bölgemiz-
de doğal bitki örtüsü kızılçam ormanları ve
makidir. Kışların ılık ve yağışlı geçmesi nede-
niyle portakal, mandalina, limon vb. turunç-
giller yetiştirilmektedir. Ayrıca burada zeytin
ağaçlarından zeytin toplamak, defne ağaç-
ları ve lavanta bahçeleri arasında dolaşmak
insana büyük keyif veriyor."



3.30: Turuncgiller Bahçesi

Şekil 28. Akdeniz İklimi ve yaşam biçimi. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 28 Akdeniz İkliminin etkilerinin gündelik hayata ve tarımsal ürünlere nasıl etki ettiğini açıklamaktadır. Buna göre Şekil 28, öğrencilerin bir iklim tipinin bölgeyi hem gündelik hem de ekonomik anlamda nasıl etki edeceğini görmelerini sağlayacaktır. AFUK bağlamında incelendiğinde ilk olarak (a) maddesinin gereği olarak farklı inanç ve seslerin samimi olarak sunulduğu görülmektedir. Yukarıda sunulan metin içerisindeki "Hande" karakteri, yaşadığı bölgenin ikliminin nasıl gündelik hayatına etki ettiğini kendi dilinden aktarmaktadır. Buna göre AFUK (a) maddesi farklı inanç ve seslerin öğrencilere duyurulmasına dayanmaktadır. Ancak bunu yaparken basit bir görev bilincinden farklı olarak seslerin samimi biçimde sunulması gerekmektedir. Bu samimiyetin kaynağı, ders materyalinin öğrencilerin farklılığı duymasına istekli tavrından gelmektedir. Dolayısı ile Şekil 28, Hande karakterinin bir iklim tipi üzerinden "kendinden" bahsetmesi öğrencilerin farklı bir yaşam biçimine samimi olarak tanıklık etmelerini sağlamaktadır. Öğrenciler metni okumalarının ardından hem Akdeniz İkliminin özelliklerini ve çarkların birbiri ile etkisini görmeleri sağlanmaktadır hem de Hande karakteri üzerinden bu farklılık kişileştirilerek vücut bulması sağlanmaktadır. Neticede Şekil 28, AFUK (a) maddesinin gerekliliğini yerine getirmesinden dolayı açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun görünmektedir.

İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı coğrafya disiplininin faydalanan ve coğrafya-insan ilişkisini ortaya koymaya çalışan bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. AFUK bağlamında incelendiğinde, öğrenme alanı Şekil 28 hariç (a), (b), (c) maddelerinin gerçekleştirmesinde başarılı durmamaktadır. Ancak öbür taraftan (d) maddesinin

gerekliliklerini yerine getirmekte başarılı durmaktadır. Bu açıdan bakıldığında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanını açık-fikirliliği teşvik etmekte başarısız saymak doğru gözükmemektedir. Aksine açık-fikirliliği geliştirmenin başka ancak değerli bir boyutuna odaklanmaktadır. Erdemli insanların sergiledikleri tavırların “ya hep ya hiç” olduğunu varsaymak yanlış görünmektedir. Dürüst bir insanın her zaman öyle olduğunu varsaymak ya da açık-fikirli olduğu düşünülen birinin her konuda böyle olduğunu düşünmek doğru görünmemektedir. Fantl (2018)’ın gösterdiği gibi bir kişi farklı kültürel yemekleri deneyimlemeye karşı açık-fikirli iken kadınların iş dünyasında farklı roller üstlenmesi hakkında kapalı-fikirli olabilmektedir. Bu durumda açık-fikirliliği geliştirmeyi tıpkı diğer erdemleri geliştirmek gibi ideal erdemli tiplere odaklanarak yapmak doğru olmayacaktır. Buna göre açık-fikirlilik erdemini geliştirmek idealleştirmenin koşulları altında olmadan Curzer (2023)’in tabiri ile bireysel hastalıkların teşhis edilmesi ile mümkün olacaktır. Yapılması gereken öncelikle her bireyin kusurlarının teşhis edilmesi ve ardından bunları çözmek için bireysel reçeteler sunulmasıdır (Curzer, 2023). İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı bu bağlamda açık-fikirliliği geliştirmenin bir yolu olarak öğrencilerin farklı seslere karşı samimi duygular beslemesinden ziyade anlama ilişkilerinin ortaya çıkartılmasına dayanan örnekler sunarak başarmaya çalışmaktadır. Şekil 24 ve Şekil 25 bu durumu kanıtlar niteliktedir. Dolayısıyla bu öğrenme alanı, bir enfeksiyon hastalığının tedavisinde antibiyotiğe ek olarak kullanılan ilaçlara benzemektedir. Antibiyotik hastalığın asıl tedavisidir ancak destekleyici ilaçlar da hastanın acılarını dindirmek ve yaşam kalitesini yükseltmek için önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin anlama ve bilgi gibi epistemik mallar edinmesi ön yargıların bypass edilmesine dayanak sağlayan entelektüel işçilik ile sağlanmaktadır. Neticede İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı açık-fikirliliği teşvik etmenin farklı bir yoluna odaklanmaktadır ve bu bağlamda değerlidir.

4.4. Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu



Şekil 29. Sosyal bilimler ve alt disiplinleri. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 29, öğrencilere sosyal bilimler kavramını tanıtmayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrenciler sosyal bilimleri meydana getiren farklı disiplinlerin neler olduğunu fark edecek ve her birinin birbiri ile aynı doğayı paylaştığını kavrayabilecektir. AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında Şekil 29, ilk olarak (a) maddesinin gerekliliğini yerine getirmiş gibi durmaktadır. Buna göre (a) maddesi farklı ses ve inançların öğrenciye sunulması veya en azından keşfettirilmesini ön görmektedir. Şekil 29 içerisinde sunulan her disiplin aslında farklı düşünme ve akıl yürütme yolları ile hakikate ulaşmayı içermektedir. Dolayısı ile öğrenciler disiplinlerin düşünme tarzlarının farkında olarak ele aldıkları konuları farklı “açılardan” bakabilmeleri için önemli olacaktır. Wesley (1942, s. 6, aktaran Hamarat, 2014, s. 39) sosyal bilgileri tanımlarken “sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin kaynaştırılmasıdır” ifadesini kullanmaktadır. Buna göre sosyal bilimler, sosyal bilgiler içerisinde önemli bir yere sahiptir. Özellikle Soğuk Savaş döneminde SSCB’nin uzaya Sputnik uydusunu göndermesi ile ABD’de sosyal bilgilerin mükemmeliyetçi yapısı sorgulanmaya başlanmış ve sosyal bilgiler içerisinde sosyal bilimlerin öğretilmesine dayanan yeni bir yaklaşım ortaya çıkmıştır. Ancak bu yaklaşım zamanla toplumsal sorunların artması ve sosyal bilgilerin buna tepki verebilecek öğrenciler yetiştirememesi üzerine yerini toplumsal meseleleri çözmeye odaklanmış bir sosyal bilgilere doğru dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu süreç 1969 yılında John Patrick’in, sosyal bilgilerde sosyal bilimler ile toplumsal konuların aynı potada eritildiği bir reform çağırısı yapması ile sonuçlanmıştır. Buna göre Patrick (1969), mevcut vatandaşlık eğitimi anlayışlarındaki gerçekler ile istenilen arasındaki uçuruma işaret ederek öğrencilerin aktif bilgi arayışına dahil eden yeni “pedagojik stratejiler” ile “sosyal bilimlerin temel kavramları” arasında bir ittifak önermektedir. Böylece sosyal bilgiler dersi doğası gereği yeniden kozmopolit ve öğrencilerin çok daha siyasi hoşgörü ve eylem sergilemesine izin verici biçimi almaktadır.

Dahası öğrenciler Patrick (1969)'ın yaklaşımına göre sosyal bilimleri çalışarak siyasi meseleleri çok daha iyi yorumlama becerisine sahip olacak ve nihayetinde demokrasinin talep ettiği bilgi ve politik olarak etkili öğrenciler yetiştirilebilecektir. Bu açıdan yaklaşıldığında öğrencilere Şekil 29'un sosyal bilimlerin öğretilmesi, onların yalnızca AFUK (a) maddesi içerisinde açık-fikirliliği geliştirmeleri ile sonuçlanmayacak, aksine bu bilimlerin düşünme yapısı ile hareket etmeleri neticesinde AFUK (d) maddesinin anlama, entelektüel çalışkanlık, entelektüel merak ve entelektüel cesareti sergilemeleri için de alan bulacaklardır. Dahası elde ettikleri hakikat ve dünya görüşü AFUK (c) maddesinin ileri sürdüğü müzakere masasının açık kalmasını sağlayan “dolaylı” anlayışını öğrencilerde geliştirebilecektir. Öbür taraftan söz konusu disiplinler öğrencilerin hakikati ararken yanılabilir olduklarını görmelerini sağlayacak ve AFUK (b) maddesinin de gerekliliklerini yerine getirerek açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun bir görsel olarak değerlendirilecektir.

Sıra Sizde

Sosyal bilimler hayatımızın her alanında vardır. Bir sosyal bilim olan coğrafyadan edindiğimiz bilgiler günlük hayatımızda bakın nasıl işimize yarıyor. Coğrafya sayesinde;

- Küresel ısınma, hava kirliliği vb. küresel çevre sorunları hakkında fikir yürütebiliriz.
- Sis, yağmur, kar, dolu vb. meteorolojik olaylarla karşılaştığımızda bu olayların nasıl oluştuğu hakkında yorum yapabiliriz.
- Yaşadığımız çevrede görülen erozyon, heyelan vb. doğal afetlere karşı alınacak tedbirler konusunda görüş belirtebiliriz.
- Sebze ve meyve halinde gördüğümüz tarımsal ürünlerin hangi ilimizde ve bölgemizde daha çok üretildiğini söyleyebiliriz.
- Bir turiste yaşadığımız ildeki doğal güzellikler ve tarihi eserler hakkında bilgi verebiliriz.
- Yaşadığımız ilin nüfus özellikleri hakkında görüş belirtebiliriz.



4.5: Trabzon İlinde Bir Köy-Coğrafya bilimi sayesinde bir yerleşim yerinin türünü, o bölgenin iklimini, yeryüzü şekillerini vb. öğrenebiliriz.

Bu bilgilerden yola çıkarak sosyal bilimlerin hayatımızdaki yerine sizler hangi örnekleri verebilirsiniz? Söyleyiniz.

Şekil 30. Sıra sizde ve coğrafya. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 30, öğrencilere coğrafya disiplininin gündelik hayata nasıl etki ettiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Buna göre öğrenciler bir disiplinin hayatlarına nasıl etki ettiklerini görme fırsatı yakalayacaklardır. Güvenilirciler dışında kalan erdem epistemologları, entelektüel erdemlerin doğuştan gelmeyen bilişsel yetenekler olduğunu, dolayısı ile tıpkı bir çocuğun bisiklete binmeyi öğrenmesi gibi erdemleri deneyimleyerek ve görerek sonradan edineceklerdir (Baehr, 2006). Şekil 30, bir disiplinin farklı alanlardaki etkilerini öğrencilere gösterirken çoklu bakış açısını geliştirmesi bakımından AFUK (a) maddesinin

gerekliklerini yerine getiriyor gibi durmaktadır. Dahası etkinliğin sonundaki “sosyal bilimlerin hayatımızdaki yerine sizler ne söyleyebilirsiniz” sorusu öğrencilerin analitik düşünme becerilerini geliştirirken AFUK (d) maddesinin ileri sürdüğü entelektüel çalışkanlık ve merak erdemlerini de teşvik etmek için işe yarar durmaktadır. Öyleyse şekil 30, öğrencileri açık-fikirliliği geliştirmeye teşvik etmek konusunda uygun durmaktadır.

Sınıfınızda beşer kişilik gruplar oluşturunuz. Aşağıda verilen sosyal bilim dallarından birini seçiniz ve yapılacak olan çalışmayı öğretmeninizin rehberliğinde grupça gerçekleştiriniz.	
Sosyal Bilimler	Yapılacak Çalışmalar
Sosyologum	Okulda anket çalışması Anket yapılacak kişi sayısını belirleyiniz. Toplumsal bir sorun olan teknoloji bağımlılığını ölçmek amacıyla okuldaki öğrencilere gün içerisinde kaç saat televizyon veya Genel Ağ başında vakit geçirdiklerini soran sorular yöneltiniz. Anket çalışmasıyla elde ettiğiniz sonucu sınıfta paylaşınız.
Arkeologum	Arkeolojik kazı çalışması Geçmişte kullanılan çanak, çömlek vb. malzemelerin benzerlerinden getiriniz. Getirdiğiniz bu malzemeleri okul bahçesinde uygun bir yerdeki toprağa gömünüz. Gömdüğünüz yerde kazı yaparak malzemeleri çıkarınız. Not: Çalışmanızın aşamalarını fotoğraflandırarak sınıf panosunda paylaşınız.
Tarihçiyim	Tarihi bir yapının geçmişinin araştırılması Yaşadığınız bölgedeki bir tarihi yapıyı (cami, çeşme, köprü vb.) belirleyiniz. Belirlediğiniz bu yapının geçmişini üzerindeki bilgilerden veya kişilerin anlatımından yararlanarak araştırıp araştırma sonucunu sınıfta paylaşınız.
Coğrafyacım	Yaşanılan bölgedeki bitki örtüsü çeşitliliğinin araştırılması Yaşadığınız çevredeki bitki örtüsünü araştırıp fotoğraflandırınız. Fotoğraflarınızı etkileşimli tahta ile sınıfta sununuz.

Şekil 31. Sıra sizde etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 31, öğrencilerin farklı sosyal bilim disiplinlerinin nasıl düşündüğünü ve çalıştığını deneyimlerini sağlamayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrenci büründüğü sosyal bilimci rolü ışığında bir araştırmayı, dolayısı ile de akıl yürütmeyi deneyimleme fırsatı bulacaktır. Şekil 29 ve Şekil 30 bağlamında sunulan gerekçeler, Şekil 31’in öğrencilerin açık-fikirlilik erdemini doğrudan deneyimlemeleri için de geçerlidir. Buna göre AFUK (a) maddesinin ileri sürdüğü farklı inanç ve seslerle etkinlik içerisinde karşılaşacaklardır. Dahası AFUK (d) maddesinde olduğu gibi öğrenciler kendi disiplinlerinin gerekliklerini yerine getirirken entelektüel çalışkanlık, meraklılık ve alanın sunduğu kanıtları takip etmek açısından entelektüel meraklılık sergileyeceklerdir. Bunlardan daha da önemlisi öğrenciler tüm bu erdemleri ve açık-fikirliliği birinci elden deneyimleme şansı bulacakları için Şekil 31, öğrencilerin açık-fikirlilik geliştirmesine uygun durmaktadır.



Teknolojideki bu gelişmelerin katkıları yanında olumsuzlukları da vardır. Bu olumsuzluklar neler olabilir? Tartışınız.

Şekil 32. Cevaplayalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 32, öğrencilerin teknolojinin olumsuz yönlerine dair akıl yürütmeye teşvik etmektedir. Buna göre öğrenci teknolojin yalnızca olumlu değil olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de fark etmeli ve bunların farkına varmalıdır. Bu bağlamda Şekil 32 yalnızca olumsuzluklar listesi oluşturmanın ötesine geçmeyi başarabilmektedir. Buna göre öğrenci neyin hangi koşulda olumlu hangi koşulda olumsuz olduğunu keşfetmesi daha değerli durmaktadır. Örneğin bilgi çıktısı sunabilen ChatGPT gibi üretken yapay zekâ uygulamalarının öğrenciler tarafından olumsuzluklarının olabildiğini fark etmesi, aslında kimi geri dönütlerinin entelektüel tembellik gibi sonuçlar doğurabileceğinin fark edilmesi gerekmektedir. Benzer biçimde Fisher, Godu ve Keil (2015) internetin getirdiği olumsuz bir sonuç olarak yaptıkları araştırma sonucunda kişilerin internetin kullanımlarında “bilme illüzyonu” ismini verdikleri bir durumun oluşabileceğini dile getirmektedirler. Buna göre kişiler internette bir konu üzerinde araştırma yaptıklarında elde ettikleri sonuçlar neticesinde diğer konular hakkında da bilgi sahibi olabileceklerine dair bir yanılgıya sahip olmaktadır. Benzer şekilde Lynch (2016, s. 27) “Google-öğrenme” adını verdiği bir entelektüel kusur tanımlamaktadır. Buna göre kişi araştırma süreçlerini kendi bilişsel kapasitelerinden ziyade internet, hesap makinası gibi teknolojik ürünlerin kapasitesine teslim ederek basit ve hızlı sonuçlar elde etmesini, dolayısıyla da kişilerin sahip oldukları soruşturma ve anlama kapasitelerinin körelmesine neden olmaktadır. Dahası Vallor (2024) yapay zekanın aslında insanların bilişsel kusurlarının bir yansımasını sağladığını ileri sürmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin teknolojinin olumsuzluklarının farkına varması bu olumsuzluklardan kurtulması ve yenilerinin engellenmesi için önemlidir. Bunların ışığında Şekil 32, AFUK (d) maddesinin ihtiyaçlarını karşılamakta aynı zamanda öğrencilerin farklı görüşler ile karşılaşmasını sağlayarak (a) maddesini ve başarılı olması halinde (b) maddesini de karşılama ihtimali bulunmaktadır. Buna göre eğer sorunun cevabı olarak öğrencilerin yukarıda bahsedilen endişeleri fark etmesi sağlanabilirse kendi inançlarını aşması da sağlanmış olacaktır. Ancak bu tek bir etkinliğin üzerine yüklenmemesi gereken ağır bir yükür. Zira öğrencilerin bu soruya verecekleri cevaplar entelektüel kusurları tarafından şekillendirilecektir ve kusurlar ile mücadele için kolektif çaba gerekmektedir. Dolayısıyla AFUK (b) maddesinin yerine

getirilmesi Curzer (2023)'in vurguladığı gibi öğrencinin mevcut durumuna odaklanmayı gerektirdiğinden, etkinliğin uygulandığı sınıf, uygulatan öğretmen ve cevaplayan öğrencinin tepkilerine bağlı olarak değerlendirilmelidir.



Yusuf Efe'nin hazırladığı çalışmadan yola çıkarak siz de bilimsel araştırma basamaklarını izleyerek benzer bir çalışma yapınız. Bu çalışmanızı bir sunum hâline getiriniz. Hazırladığınız sunumunuzu etkileşimli tahtayı veya projeksiyon cihazını kullanarak sınıfta paylaşınız ve beğenilen çalışmalardan birisini EBA'ya yükleyiniz.

Şekil 33. Bilimsel araştırma etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 33, Yusuf Efe isimli bir öğrencinin yürüttüğü bilimsel çalışma örneğinin öğrencilere sunulmasının ardından gelmektedir. Buna göre öğrenciler Yusuf Efe'nin adımlarını rehber edinerek bilimsel bir çalışma hazırlamalı ardından da sınıf içerisinde sunmalıdırlar. AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında Şekil 33'ün doğrudan (d) maddesine hizmet ettiğini belirtmek doğru olacaktır. Öğrenciler bir bilimsel araştırma tasarlamalı ve nihayete erdirmelidirler. Bu öğrencilerin entelektüel çalışkanlık, entelektüel meraklılık erdemini deneyimlemeleri ve kazanmaları için fırsat sunmaktadır. Dolayısı ile Taylor (2016)'un ileri sürdüğü gibi açık-fikirli kişinin sahip olması gereken erdemlerin kazanılması ve açık-fikirliliğe giden yolda önemli olacaktır. Bu süreç içerisinde rakip inançlar ile karşılaşılması, öğrencilerin bunları samimi olarak dinlemesi ve değerlendirmesi de mümkündür. Bu durumda AFUK (a) maddesinin şartlarını da yerine getirebilir durmaktadır. Ancak buradaki temel sorun AFUK (c) maddesinin sunduğu epistemik uzmanlık meselesidir. Bir bilimsel araştırmaya başlamak, onu sürdürmek ve nihayete erdirmek entelektüel azim ve dayanıklılık gerektirmektedir. Battaly (2017, s. 671) entelektüel dayanıklılığı, kişinin entelektüel amaçlarını gerçekleştirmek için giriştiği yoldaki engellere direnme ve onları aşma eğilimi olarak tanımlamaktadır. Battaly (2017, s. 689) entelektüel dayanıklılığı entelektüel cesaret ve öz-kontrolün çatısı olarak tanımlarken aynı zamanda Aristotelesçi bir yaklaşım olarak aşırılık ve eksikliğin arasında konumlandırmaktadır. Buna göre entelektüel dayanıklılık ilk engelde pes eden kişi ile kendi inançları için ısrar eden kişi arasında konumlanmalıdır. Bu yapısı ile açık-fikirliliğin gelişiminde entelektüel dayanıklılık önem arz etmektedir. Zira kendi inançlarından hemen pes eden kişi ile kendi inançlarına dair vazgeçilmez bir bağlılık sergileyen kişi aynı zamanda entelektüel dayanıklılık durumunu da ortaya çıkartmaktadır. Öbür taraftan Roberts ve Wood (2007, s. 212) entelektüel dayanıklılığa sahip kişinin kendi

düşünce sistemi dışında kalan düşünce ve görüşlere de açık olduğunu vurgulamaktadır. Böylece entelektüel dayanıklılığı sergilemek aynı zamanda açık-fikirliliği sergilemek anlamına da gelmektedir. Ancak Şekil 33, öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını aşan bir araştırma sürecine girmelerine neden olarak entelektüel dayanıklılıklarını sergilemelerini de engellemiş olacaktır. Yine de Şekil 33 aynı zamanda entelektüel dayanıklılığın da tecrübe edilmesine imkân tanıdığına (d) maddesini güçlendirmekte dolayısı ile de açık-fikirliliği teşvik etmekte başarılı durmaktadır.

Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı, temelinde bilimsel bakış açısını alarak öğrencilerin hem bilimsel gelişmeleri takip etmesini sağlamak hem de bilimsel bakış açısını kazanarak sosyal bilgiler özelinde analitik akıl yürütebilen vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda açık-fikirliliği geliştirmeye uygunluğu incelendiğinde AFUK maddelerinin (a), (b), (c) ve (d) maddelerini karşılama potansiyeli olduğu görülmektedir. Şekil 29, öğrencilerin farklı sosyal bilimlerin nasıl düşünmesi gerektiğini deneyimleme fırsatı sunması ile açık-fikirliliğin gereği olan farklı bakış açılarına samimi olarak yaklaşma ve kendi inançlarını aşma ile entelektüel çalışkanlık, cesaret, meraklılık ve dayanıklılık geliştirmelerini de sağlayarak destek vermektedir. Ancak bu öğrenme alanının oluşturduğu temel endişe öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını aşma riski taşımasıdır. Buna göre Şekil 33 bir bilimsel araştırma sürecini gerçekleştirmeyi içermektedir ancak bilimsel araştırmalar, araştırmacılardan bazı bilişsel yetkinlikler talep etmektedir. Araştırma konusunun doğru seçilmesi ve araştırmaya doğru rehberliğin sunulması, öğrencilerin AFUK maddelerinin tamamının yerine getirilmesi ve sonucunda açık-fikirlilik erdeminin geliştirilmesinin sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Ancak yine de yanlış araştırma sorusunun seçilmesi ve kötü entelektüel rehberlik öğrencilerin pes etmesine ve “başarısızlık” veya “tembellik” gibi karakter kusurları edinmelerine neden olacaktır. Böylece Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı da açık-fikirliliği geliştirmeye uygunluk potansiyeli taşısa da yine ortaya çıkan materyal-müfredat-öğrenci arasındaki etkili bir uygulayıcıya ihtiyaç olduğu göze çarpmaktadır.

4.5. Üretim, Dağıtım ve Tüketim Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu



1. Yaşadığınız yerde yapılan hayvancılık faaliyetlerinin neler olduğunu söyleyiniz.

2. Marmara’da ahır hayvancılığı yapılırken Doğu Anadolu’da mera hayvancılığı yapılmasının sebeplerini karşılaştırınız.

Şekil 34. Cevaplayalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 34, öğrencilerin yaşadıkları yer ile yürütülen ekonomik faaliyetleri ilişkilendirmesini amaçlayan bir etkinlik olarak göze çarpmaktadır. Buna göre öğrenciler ikinci soru gereğince bir bölgedeki ekonomik işlevin başka bir bölgede şekil değiştirmesinin nedenini ortaya çıkartacak biçimde akıl yürütmelidirler. İlk bakışta bu etkinlik eleştirel düşünme becerilerine odaklanmaktadır. Bu sebeple açık-fikirliliği geliştirmek için AFUK (d) maddesinin bir çeşit pratikteki karşılığı gibi durmaktadır. Ancak etkinlik bundan daha ileriye gitme potansiyelini sergilemektedir. Açık-fikirlilik eleştirel düşünme ilişkisini Baehr (2011), Hare (1979) gibi çeşitli epistemolog ve eğitim felsefecileri dile getirir de empati ile ilişkisi yeterince irdelenmemektedir. Paul (2000), açık-fikirli birine benzeyen “adil-fikirli” bir kişi hayal etmemizi istemektedir. Buna göre farklı bakış açılarına dair empatiyi eleştirel düşünme ile karakterize etmek yanlış olamayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri sergilemeleri farklı inançlara genişleyebilen bir entelektüel süreci başlatabilmektedir. Ancak bir konu üzerinde eleştirel akıl yürütmek karşıdaki kişiyi anlamayı ve düşünceleri buna göre şekillendirmeyi gerektirmeyebilir. Southworth (2021, s. 596) asgari ücretin arttırılmamasına dair güçlü bir inanç varken karşıt fikre empati kurarak açık-fikirli olamayacağını savunmaktadır. Aksine asgari ücretli birinin baş etmek zorunda kaldığı geçim sıkıntısına odaklanılabilir ve buna dair empati kurulabilirse kişi, duygusal yönelimini değiştirebilir ve tartışmayı farklı boyutta karşılayabilir. Buna göre Southworth (2021), açık-fikirliliğin perspektif alma ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir. Ancak eğitim boyutunda yaklaşıldığında asgari ücretlilerin durumunu anlamak gibi radikal duygusal deneyimlerde öğrencilerin sınıf içerisinde başarılı olamayacakları düşünülebilir. Aslında Brady (2018) erdemleri geliştirmenin belirli oranda acı çekmeye bağlı olabileceğini vurgulamaktadır. Asgari ücretlilerin katlanmak zorunda oldukları ekonomik zorluklar buna göre bir tür erdem geliştirmeye yarayan acı dolu duygusal deneyimler sunabilir. Elbette ki sınıfın ekonomik durumunun asgari gelir düzeyinden yüksek olduğu varsayılmalıdır. Buna göre Southworth açık-fikirliliği teşvik edebilecek derecede duygusal değişim konusunda haklı olabilir ancak AFUK (c) maddesi ele alındığında öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını

aşmayacak ve epistemik çevreleri ile aralarını açmayacak eğitsel etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Şekil 34, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu perspektif değişimini sağlayabilecek sınıf içi etkinlik sunmaktadır. Öncelikle öğrenciler yereldeki ekonomik durumları düşünmeli ardından da farklı koşullardaki ekonomik faaliyetlerin nedenlerine doğru eleştirel düşüncelerini genişletmelidirler. Buna göre Şekil 34 AFUK (c) ve (d) maddelerinin gerekliliklerini yerine getirdiğinden açık-fikirliliği teşvik etmek için uygun durmaktadır. Bu yorum asgari ücretle geçim gibi toplumu yakından ilgilendiren ve insanların acı çektiği deneyimleri dışlaması bakımından eleştirilebilir. Buna göre öğrencileri asgari ücretle geçinmek gibi acı dolu deneyimler sunmak perspektif değiştirmek için önemli ve gereklidir. Ancak burada hatırlanması gereken erdemlerin kazanılması “hızlı” ve “bütüncül” süreçleri içermemektedir. Aksine deneyime ve kişinin entelektüel kapasitesine bağlıdır. Curzer (2023)’in bahsettiği gibi gerçek dünyada erdemler ve erdem etiği ile ilgilenmek bazı ideal dünyalara ait alışkanlıklardan vazgeçmeyi içermektedir. Dolayısı ile öğrencilerin kendi entelektüel düzeyleri bağlamında hareket etmek ve açık-fikirlilik gibi erdemleri geliştirmek isteyen materyalleri buna göre eleştirmek doğru olacaktır.



Şekil 35. Akarsulardan yararlanma yolları. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 35 öğrencilere akarsulardan nasıl yararlanılabileceğine dair örnekler sunmaktadır. Buna göre öğrenciler farklı gündelik ve ekonomik faaliyetlerin nasıl tek kaynaktan çıktığına ve kullanım amacına göre farklı biçimler aldığına dair farkındalık geliştirecektir. AFUK maddeleri bağlamında incelendiğinde Şekil 35, (a) maddesinin açıklamalarını dolaylı yoldan gerçekleştirebilmektedir. Öğrenciler aynı kaynağın aslında farklı kullanım biçimleri ile nasıl farklı sonuçlar doğurabileceğini görmesi açık-fikirliliğin doğasında olan farklı ses ve

inançlara değer vermesi için ön adım olarak işlev görebilir. Zira Şekil 35 içerisindeki açıklamalar, aslında kaynağı aynı olan ancak sonuçları kullanıma göre farklılaşabilecek bir duruma işaret etmektedir. Bilgi, onu kullanmaya niyetli kişinin entelektüel kapasitesine göre farklı sonuçlar doğurabilir. Örneğin farklı kimyasal maddelerin etkileşime girmesini sağlayarak enfeksiyon hastalıkları için ilaç üretilebileceği gibi aynı kimyasal bilgi ile kitle imha silahları üretmek de mümkündür. Kimyasal etkileşimler ve maddeler hakkında bilgiye sahip olmak onu kullanan kişinin niyetine bağlı olarak farklı ürünler ile sonuçlanmaktadır. Benzer bir durum başkası tarafından sunulan bilginin kabul edilmesi için de geçerlidir. Buna göre başkasından gelen bilginin doğru biçimde kabul edilmesi, bilgiyi alan kişinin karşındakine attığı güven ile doğru orantılı olacaktır. Govier (1997), güvenin sosyal boyutunu incelediği çalışmada kişinin sergilediği karakterinin güven oluşumundaki etkisine odaklanmaktadır. İyi giyimli, düzgün ve akışkan aksanlı ve özenli kelime kullanan “beyaz” biri güven inşa etmekte çok daha başarılı olacaktır. Buradan hareketle kişinin sahip olduğu kimliği yüzünden hak ettiğinden daha az güven ve kredibiliteye sahip olması hakkında Fricker (2007) bilgi temelli bir adaletsizlik türünden bahsetmektedir. Buna göre konuşmacı kimliğinden dolayı dinleyici tarafından düşük kredibilite atfedildiği için sunduğu bilgiler yanlış değerlendirilmektedir. Özellikle eğitim içerisindeki bu durum öğretmenlerin sunduğu bilgilerin öğrenci tarafından yanlış yorumlanmasına ve eğitimin amaçlarına ulaşamamasına neden olmaktadır. Bunun aşılabilmesi için Merzifonluoğlu ve Hamarat (2022) sosyal bilgilerin öğrencilere epistemik adaletsizliğe neden olan ön yargıları fark etmelerini sağlayan şemalar geliştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Şemaların geliştirilmesi için sundukları öneriler arasında ders kitaplarının buna göre düzenlenmesi de yer almaktadır. Ancak öğrencilere ön yargıların bilgi temelli adaletsizlik yaratabileceğini göstermek ve bu uğurda kendi inançlarını aşmalarını istemek, öğrencilerin farklı bakış açıları geliştirebilmeleri, aynı noktanın birden fazla anlama yol açabileceğini de fark etmeleri ile mümkündür. AFUK (c) maddesi öğrencilerin açık-fikirliliği geliştirebilmesi için epistemik uzmanlıklarının önemini vurgulamaktadır. Öğrencilerden epistemik adaletsizliğe çözüm olarak şemalar geliştirmelerini beklemek yanlış olmasa da bu şemaları geliştirebilecek entelektüel olgunluğa erişebilmeleri için deneyim kazanmaları gerekmektedir. Bu bağlamda Şekil 35, bunu başarabilmek için öğrencilere ilk adımı attırmakta başarılı olma potansiyeline sahip durmaktadır. Tek bir su kaynağından yararlanmanın farklı biçimleri olduğunu görmek, tek tip doğrunun olduğunu reddetmeleri ve açık-fikirliliğin gerekliliği olan inançları aşmayı başarabilmeleri için “idman” yapma şansını sağlamaktadır. Ancak yine de bu ince çizgiyi

görmek ve uygulamak sosyal bilgiler öğretmeninin de aynı bakış açısına sahip olduğu anda mümkün olacaktır. Zira bu bakış açısına sahip olmadan Şekil 35, yalnızca akarsuyun farklı amaçlarla kullanılabileceğini sunmaktan öteye geçemeyecektir.

İnsanlarımız

İnsanlar, hayatlarını devam ettirmek ve ihtiyaçlarını karşılamak için tarım, hayvancılık, madencilik, sanayi, ticaret, hizmet vb. çeşitli ekonomik faaliyetlerin içinde yer alırlar. Öğretmenler öğrencilere ders anlatarak, sağlıkçılar hasta insanları tedavi ederek, polis ve askerler güvenliğini sağlayarak, işçiler fabrikalarda çalışarak vb. ülke ekonomisine katkıda bulunurlar.

Şekil 36. İnsanlarımız temalı metin. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 36, öğrencilere toplum içerisinde farklı roller olabileceğini ve bu rollerin bütün içerisinde değerli olduğunu vurgulamayı amaçlamaktadır. Buna göre öğrenciler toplum içerisinde bulunan farklı rollerin sergiledikleri görevler doğrultusunda bütüne giden değerleri oluşturduğunu fark etmelidirler. AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında (a) maddesinin gerekliliğini yerine getirmiş gibi durmaktadır. Zira öğrenciler farklı seslerin varlığını “toplum içerisindeki görevleri” eksininde samimi olarak kabul etmektedirler. Dahası farklı görevleri sergileyenlerin değerini onaylamak “ülke ekonomisine” katkı sağlamaktan kaynaklanmaktadır. Bu da öğrencilerin farklılıklara samimi olarak değer vermesini sağlamak için bir çeşit dürtme oluşturmaktadır. Buna göre öğrenciler farklı olanların ülke ekonomisine katkı sağladığını fark etmesi üzerinden, diğerlerinin değerli olduğunu anlamalarını sağlamaktadır. Bu da AFUK (a) maddesinin gerekliliklerini yerine getirmek anlamına gelmektedir. Bunlara ek olarak farklı görev ve kişilerin ortak değere olan katkısının kabulü AFUK (b) maddesinin gereği olarak kendi inançlarını aşmalarına da sağlamaktadır. Farklı bir etnik kökenden olduğu için sunduğu bilgilerin ve gerçekleştirdiği eylemlerin değersiz olduğunu düşünen bir öğrenci örneğini ele almak doğru olacaktır. Buna göre bu öğrenci farklı etnik kökendeki öğrencinin seslerine karşı kendi zihnini kapatacaktır. Bu açıkça, açık-fikirlilik erdemine sahip bir öğrencinin zıttı bir davranış sergilemek olacaktır. Ancak Şekil 36, farklı görevleri olan kişilerin de ülke ekonomisine katkı yapmasından dolayı değerli olduğunu vurgulaması üzerine bu öğrenci, farklı etnik kökenden gelen öğrencinin annesinin bir öğretmen olduğunu hatırlar ve bunun üzerine ona karşı fikirlerini değiştirebilir. En azından bundan sonra ona karşı zihninde “aralık” bırakmaya niyetli olabilir. Bu bağlam Şekil 36, AFUK (b) maddesini gerçekleştirmekte başarılı durmaktadır.

İşçilikten Patronluğa Uzanan Başarı Hikâyesi

Malatya'da temizlik işçisi olarak çalıştığı tekstil fabrikasında iplik üretiminden makine-lerin bakımına kadar her şeyi öğrenen Şehriban ŞAHİN, Organize Sanayi Bölgesinde (OSB) kendi kumaş fabrikasını kurdu.

Ailesine ekonomik katkı sağlamak için iş hayatına atılan kadın işçi, kayısı fabrikasında mevsimlik işçi olarak çalışmaya başladı. Çalıştığı şirketin tekstil sektörüne yönelmesi üzerine buradaki görevine temizlik işçisi olarak devam etti. İş yerinde temizlik yapıp personele çay dağıtırken makinelerin nasıl çalıştırılacağını ve bakımını öğrenerek müdürlüğe kadar yükseldi. Bu arada kazandığı parayla kardeşlerini de okutarak yaklaşık 10 yıl önce kendi işinin patronu oldu.

İyi yerlere gelebilmek için hem gece gündüz çalıştığını hem de bilgisayar kursuna gittiğini söyledi. “İşi daha profesyonel ve düzgün yapmaya başladık, makinelere de merakım vardı, zaman geçtikçe makineleri söküp takmaya başladım ve işi tamamen öğrendim.” diye konuştu. İplikten kumaşın üretim aşamasına kadar her şeyi öğrendikten sonra işten ayrıldığını ve bir atölye kurarak ticarete atıldığını bildirdi.

Beş personelle 24 saat örme penye kumaş ürettiklerini kaydederek, “Beş makinemiz var. Aylık 60 ton kumaş üretiyoruz. Hedefim makine sayısını çoğaltarak üretimi artırmak.” dedi.

5.33: Şehriban ŞAHİN

Genel Ağ haberi 17/11/2017 (Düzenlenmiştir.)



Şekil 37. Başarı öyküsü. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 37, öğrencilere “patronluğa” uzanan bir başarı öyküsünü sunmaktadır. Buna göre öğrenciler çalışma hayatına işçi olarak başlayan Şehriban ŞAHİN’in kendi işini kurması ile biten başarı öyküsüne şahit olmaktadır. Şekil 37, AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında (d) maddesinin şartlarını sağlamak için etkili durmaktadır. Buna göre öğrenciler açık-fikirli olabilmek için entelektüel cesaret, entelektüel çalışkanlık ve entelektüel azim gibi farklı entelektüel erdemlere de sahip olmalıdır. Ancak tezin önceki bölümlerinde değinildiği gibi erdemlerin geliştirilmesinde deneyim ve örnekler önem arz etmektedir. Öğrencilerin bir erdemi sergilemenin ne olduğuna dair bilgi edinebilmesi o erdemi sergileyen doğru kişilerin örneklerinin sunulması ile mümkün olmaktadır. Şekil 37 içerisindeki Şehriban ŞAHİN örneği, bir fabrikada çalışırken makinaların çalışma prensiplerini öğrenmeye istekli ve kararlı biridir. Öykü içerisinde “gece gündüz” çalıştığını, makinelerin nasıl kullanıldığını öğrenmek için istekli ve kararlı biri olduğunu aktarmaktadır. Buna göre öğrenciler bu hikâye ile makinaların nasıl çalıştığını öğrenmeye kararlı ve istekli Şehriban ŞAHİN üzerinden entelektüel azim ve çalışkanlığın ne demek olduğunu görmektedirler. Ancak buradaki temel sorun Şehriban ŞAHİN karakterinin entelektüel meraklılığına dair çizginin nerede

çizileceğini öğrencilerin belirleyememe ihtimalinin bulunmasıdır. Buna göre Şehriban ŞAHİN makinaları öğrenmek için istekli ve azimlidir ancak kendi işini yaparken de bir sorun ortaya çıkmamaktadır. Zira Şahin işinden kovulmamış aksine kendi işini kurmak için ayrılmıştır. Ancak öğrencilerin entelektüel olarak meraklı olmalarını arzu ederken ve bu uğurda onlara örnek sunarken nerede duracaklarına dair de bilgi sunulmalıdır. Kotsonis (2022) entelektüel kusurlara dair yeni bir anlayış geliştirmeyi hedeflediği çalışmasında “aşırı meraklılığı” bir tür entelektüel kusur olarak sunmaktadır. Buna göre komşulara gelen postaların ne olduğuna dair merak duyan bir kişi, komşularından izinsiz olarak posta kutularını açar ve gelen postaları karıştırdıktan sonra yerine geri koyar. Kotsonis (2022) bu aşırı meraklılığın bilgi edinmeyi engellemeyen ya da kötü amaç gütmeyen yeni bir tür entelektüel kusur olduğunu ileri sürmektedir. Şekil 37 bağlamında öğrencilerin örnek karakter üzerinden entelektüel meraklılığı öğrenmesi mümkündür. Ancak aynı karakter çay servisi yaparken makinaların nasıl çalıştığını öğrenmeye çalışmaktadır. Bu durumda öğrencilerin kendi işlerini aksatabilecekleri bir tür aşırı meraklılık kusuru geliştirmeleri de mümkün olabilecektir. Bir bilgi edinmelerini engellemeyecek ya da kötü niyetle yapmadıkları ancak yine de Kotsonis’in örneğinde olduğu gibi gayriahlaki sonuçlar doğurabilecek bir entelektüel kusur sergileyebileceklerdir. Bu bağlamda Şekil 37 açık-fikirliliği geliştirmek için AFUK (d) maddesini yerine getirirse de aşırı meraklılık gibi entelektüel kusur geliştirme endişesi de yaratmaktadır. Erdemlerin doğası gereği deneyimlenmeleri gereklidir. Bir rehber olarak sosyal bilgiler öğretmenlerine de tam olarak burada iş düşmektedir.

Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı, coğrafya disiplini ekseninde ülkenin ekonomik faaliyetlerini öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır. Buna göre öğrenciler bu öğrenme alanı sayesinde ülke kaynaklarının sınırlı olduğunun farkına varacaklardır ve bilinçli tüketiciler olacaktır. Dolayısıyla ekonomik konuların tipik bir temasını sunmaktadır (MEB, 2023, s. 11). Açık-fikirlilik erdeminin geliştirilmesi öğrenme alanı içerisinde doğrudan farklı seslerin duyulmasını ya da öğrencilerin sahip olduğu inançları aşmasını sağlamaya çalışmamaktadır. Dahası dolaylı yoldan da açık-fikirliliği teşvik edebilmesi ancak bunu amaç edinmiş sosyal bilgiler öğretmenlerine bağlıdır. Tıpkı Şekil 37’de olduğu gibi AFUK (d) maddesinin gerekliliklerini yerine getirme potansiyeli vardır. Ancak öğrenciler ya bu amaç için gerekli rehberliğe sahip değildir ya da daha da kötüsü aşırı meraklılık gibi entelektüel kusur geliştirmesine giden yoldadırlar. Ancak yine de Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının açık-fikirliliği geliştirmeye yönelik potansiyelini reddetmek yanlış olacaktır. Sosyal

bilgilerin bu öğrenme alanı içerisinde açık-fikirliliği geliştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu destek yine kendi içerisinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinden gelecektir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenleri açık-fikirliliği geliştirmenin önemini ve zorluklarını kavrayabilirse Üretim, Tüketim ve Dağıtım öğrenme alanının potansiyelini kullanarak açık-fikirliliği öğrencilerde geliştirebilir.

4.6. Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu

Demokrasinin Temel İlkeleri

Millî Egemenlik: Demokrasi ile yönetilen ülkelerde egemenlik millete aittir. Millet bu hakkını seçtiği milletvekilleri aracılığı ile kullanır.

Eşitlik: İnsanlar dini, inancı, ekonomik gücü, cinsiyeti ya da ırkı ne olursa olsun yasalar önünde eşittir. Yasalar herkese aynı şekilde uygulanır.

Özgürlük: İnsanın doğuştan sahip olduğu temel haklardan biridir. Kişinin başkalarına zarar vermeden ve kanunlara aykırı olmadan dilediğini düşünebilmesi ve yapabilmesidir.

İnsan Haklarına Saygı: Demokratik yönetimler insan haklarına dayanır. Bu nedenle temel hak ve özgürlükler anayasa ile güvence altına alınmıştır.

Hukukun Üstünlüğü: Yöneten ve yönetilenlerin kurallar dâhilinde hareket etmelerini sağlar. Hukukun üstünlüğü ilkesi ancak bağımsız bir yargı ile mümkündür.

Katılımcılık: Demokratik yönetimlerde halk, seçme ve seçilme, sivil toplum kuruluşları kurma vb. yollarla ülke yönetimine katılır. Yönetimin aldığı kararlarda etkili olur.

Çoğulculuk: Herhangi bir konuda seçim yapmak için birden çok seçeneğin olması gerekir. Demokratik toplumlarda farklı görüşlerin farklı siyasal partiler ile temsil edilmesine “çoğulculuk” denir. Günümüzde tüm demokratik ülkelerde çok partili siyasal düzen benimsenmiştir.

Şekil 38. Demokrasinin temel ilkeleri. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 38, demokrasinin temel ilkeleri olan kavramları öğrencilere aktarmayı hedeflemektedir. Buna göre öğrenciler demokrasiyi meydana getiren temel kavramların ne anlama geldiğini fark edecek ve buradan hareketle demokrasi kavramının ne anlama geldiğini dolaylı yoldan kavrayacaktır. AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında Şekil 38, “özgürlük”, “insan haklarına saygı” gibi kavramlar aracılığıyla (a) maddesinin gerekliliklerini yerine getirmektedir. Buna göre açık-fikirli kişi farklı fikirleri samimi biçimde ciddiye almalıdır (Callan, 2006). Ancak bunu sağlamaktaki temel sorun, samimiyete giden yolun nasıl sağlanacağına dair belirsizliktir. Açık-fikirlilik doğası gereği rakip veya yabancı fikirleri görev olarak değil samimi olarak ciddiye almayı gerektirmektedir. Thornton

(2004) sınıf içerisinde öğrencilerin “-mış gibi” yapabilme endişesini dile getirmektedir. Buna göre öğrenciler aslında samimi olarak öğrenmeye motive olmadıkları ancak görev icabı ilgileniyor(muş) gibi yaptıkları kimi eğitim durumlarının özellikle sosyal bilgiler için yaratabileceği sorunlar göz önüne alındığında Şekil 38’in AFUK (a) maddesini sağlayabilmesi için ek desteğe ihtiyacı var gibi durmaktadır. Demokrasinin temel prensipleri farklılıklara değer verme ve onları samimi olarak ciddiye almayı telkin etmektedir. Ancak öğrenci sırf dersin gerekliliği olarak bu temel prensipleri benimsemiş gibi yapabilir. Dolayısıyla da açık-fikirliliğin geliştirilmesinin önünde bir engel oluşmaktadır. Daha da kötüsü sosyal bilgiler öğretmeni için “-mış” gibi yapmak öğrenciler tarafından hedeflere ulaşıldığına dair bir “tiyatro oynanmasına” neden olacaktır; okullar öğrencileri zorunlu olarak sisteme katar ve mezun olmaları için baskı yapar. Dolayısıyla öğrencinin bir şekilde sistemden başarılı olması gerekmektedir ve bunu da bir tür “-mış” gibi yapma ile aşabilirler. Nihayetinde öğretmenlerin süreci yanlış yorumlamasına neden olacaktır. Öbür taraftan Şekil 38 hala AFUK (a) maddesinin ihtiyaçlarını karşılamaktadır ve öğrenciler demokrasinin temel prensiplerini öğrenerek neden farklı ses ve inançlara samimi yaklaşımları gerektiğini kavrayabilmektedirler. Neticede Şekil 38, açık-fikirliliği geliştirmeye AFUK (a) maddesi gereği uygun durmaktadır.



Araştırılalım

Güncümüzde monarşi, oligarşi ve meşruti monarşi ile yönetilen ülkeler var mıdır? Araştırınız.



Cevaplayalım

Teokrasi yönetimi diğer yönetimlerle birlikte uygulanabilir mi? Tartışınız.



Cevaplayalım

Cumhuriyet, monarşi ve oligarşi yönetimlerini insanların sahip olduğu hak ve özgürlükler açısından karşılaştırarak açıklayınız.

Şekil 39. Araştırılalım ve cevaplayalım etkinlikleri. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 39 içerisindeki araştırılalım ve cevaplayalım etkinlikleri, temelde aynı amaca hizmet ettiği için tek bir şekil olarak incelemeye alınmıştır. Buna göre yukarıdaki metinler öğrencilerin eleştirel düşünerek farklı bakış açılarına erişebilmelerini amaçlamaktadır. Bu bağlamda AFUK (d) maddesinin ileri sürdüğü entelektüel meraklılık, entelektüel çalışkanlık

ve entelektüel azmi geliştirebilecek zemini hazırlamaktadır. Öğrenciler farklı yönetim biçimlerinin olduğu ülkeleri araştırırken zihnindeki tek tip inançları aşmak için de fırsat bulacaktır. Böylece AFUK (b) maddesinin de gerekliliklerini yerine getirmiş olacaktır. Frazee ve Ayers (2002) satranç oynamaya bilen bir kişiye yeni hamleler öğretmenin kolay olduğunu ancak satranca dair hiçbir fikri olmayan birine basit kuralları bile öğretmekte zorlanılabileceğini dile getirmektedir. Bu örneği sosyal bilgilere genişleten Frazee ve Ayers (2002) tıpkı satranç oynamayı bilen kişilere daha iyi stratejiler öğretmenin kolay olması gibi bazı bilgi ve becerilere sahip öğrencilere daha üst seviye eleştirel akıl yürütmeyi öğretmenin mümkün olduğunu dile getirmektedir. Şekil 39, öğrenciler farklı yönetim biçimlerini araştırmak, farklı ülkelerde farklı biçimler alabileceğini araştırmak ve fark etmek, Frazee ve Ayers'in ileri sürdüğü gibi öğrencilerin basit bilgi ve becerilere sahip olmasını sağlamakta etkili olacaktır. Dolayısıyla AFUK bağlamında (d) maddesi bu amaca hizmet ettiğinden açık-fikirlilik gibi daha üst düzey erdemlere giden yolu açmaktadır. Neticede Şekil 39, açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun gözükmektedir.



Şekil 40. Hazırlanalım etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 40 öğrencilere seslerinin duyulmamasının ne anlama geldiğini fark ettirmeye çalışmaktadır. Buna göre öğrenciler gündelik konular hakkında dahi sesleri duyulmadığında neler hissettiklerini dile getirerek başkalarının aynı durumu yaşamasının ne kadar “kötü” olduğunu fark edeceklerdir. AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında Şekil 40, (a) ve (b) maddelerinin gerekliliklerini yerine getirmektedir. Çoğu zaman kendi inançlarını aşmanın önündeki en büyük engel karşı tarafın hissettiklerini umursamamaktır. Buna göre önemsenmediği için konu hakkında fikri alınmayan kişinin ne hissettiğini umursamamak, dinlenip dinlenmemesini de umursamamak anlamına gelmektedir. Southworth (2021)’un açık-fikirliliğin perspektif alma ile empatiyi geliştirdiğini yeniden gündeme getirmek doğru

durmaktadır. Karşı tarafın ne hissettiğini deneyimlemek kişinin fikirlerini yeniden ele almasında etkili olabilmektedir. Brady (2018) acı çekmenin erdemleri geliştirmekteki rolünü vurguladığı eseri bağlamında ele alındığında öğrencinin fikirlerinin umursanmadığı senaryolar oluşturmak, açık-fikirlilik erdemini geliştirmek için uygun zemini oluşturmaktadır. Neticede öğrenci bu senaryonun sonucunda tıpkı Southworth (2021)'un asgari ücret örneğinde olduğu gibi dinlenmemesinin hissi neticesinde dışladığı ve umursamadığı diğerlerine dair fikirlerini yeniden ele almasını sağlayabilir. Dolayısıyla Şekil 40 açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durmaktadır.

Kararlara katılan ve onlara kendinden bir şeyler katan kişiler, bu kararları daha iyi benimser ve uygulanması için daha çok çaba gösterir. Topluca alınan kararlar bir kişinin kararından daha fazla kabul görür. Karara katılan kişiler kararların gerekçelerini bildikleri için uygulamada daha bilinçli olurlar.

Şekil 41. Kararlara katılma ile ilgili metin. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 41, öğrencilere kararlara katılmanın önemini fark ettirmek için çeşitli nedenler sunan bir metindir. Buna göre öğrenciler, karar almaya katılan kişilerin dayatmaların aksine karara uymada motivasyona sahip olduğunu anlayacaklardır. Dolayısıyla karar alma süreçlerine hem aktif katılmak için hem de diğerlerini bu sürece dahil etmenin önemini kavrayacaktır. AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında (a) ve (b) maddelerini doğrudan yerine getirirken (c) maddesi için de dolaylı olarak şartları sağlamaktadır. Aslında Şekil 41, Şekil 40'ı destekleyecek mahiyettedir. Buna göre öğrenci neden karar alma sürecine farklı seslerin katılması gerektiğini anlayacaktır. Dolayısı ile hem farklı inançları samimi olarak dinlemenin hem de kendi inançlarını aşmanın gerekçelerine sahip olacaktır. Dahası bunu yapmak için öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını göze önüne alarak basit gerekçeler sunmaktadır. Örneğin farklı sesleri dışlamanın sonuçlarına dair sosyal hayattaki olumsuz durumlara değinen karmaşık neden ağları yerine basit açıklamalar sunması, öğrencilerin epistemik uzmanlıklarının göz önünde bulundurulduğunu göstermektedir.

dadır. Demokrasi, kanun ve kuralların bağlayıcı olduğu hukukun üstünlüğü ve çoğunluğun yönetimiyle birlikte azınlığın haklarının da korunması ilkelerine dayanır.

Şekil 42. Demokrasi ve azınlık hakları ile ilgili metin. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 42, demokraside yalnızca çoğunluğun haklara sahip olmadığını aksine azınlıkların da değerli olduğunu öğrencilere aktarmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin çoğunluk tarafında olmasının azınlık konumunda olanları dışlaması hakkına sahip olmadıklarını anlamaları,

toplumun devamlılığını sağlamak için önemlidir. Bu bağlamda AFUK maddeleri bağlamında incelendiğinde (a) maddesinin gerekliliklerini yerine getirdiği görülmektedir. Demokrasinin gerekliliği olarak farklılıkların kabul edilmesi ve önemsenmesi gerektiğini dile getiren Şekil 42, öğrencilerin azınlıkların inançlarına saygı duymasını sağlamak için uygun durmaktadır.

Demokratik aile ve okul nihayetinde demokratik bir toplumu oluşturur. Demokratik toplumda insanlar sosyal yaşam içerisinde birbirleriyle olan ilişkilerinde hak ve sorumluluk ilkelerine dikkat eder. Böyle toplumlarda insanlar eşit muamele görür ve başkalarının hakkını ihlal etmeden fikirlerini özgürce ifade eder. Anayasa ve yasaların verdiği hak ölçüsünce istediğini yapabilen vatandaşlar, çeşitli yollarla yönetime katılabilir ve seçimlerde oy kullanıp istediği yöneticiyi seçebilir. Ancak demokrasinin insan-

Şekil 43. Demokrasi üzerine metin. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı. Ankara: MEB.

Şekil 43, demokrasinin sosyal hayata etkilerini dile getirmektedir. Buna göre öğrenciler demokrasinin gündelik hayatta bireyleri nasıl “eşit” olarak kabul ettiğini fark edeceklerdir. Dahası demokrasinin gerekliliği olarak farklı inançların da fikirlerini özgürce dile getirme ve eşit değer görme hakları olduğunu da fark edeceklerdir. AFUK bağlamında incelendiğinde Şekil 43, doğrudan (a) maddesinin şartlarını yerine getirmektedir. Öğrenciler demokratik bir toplum içerisinde yaşadıklarında demokrasinin gereği olarak diğer kişilere de saygı göstermeli ve seslerini samimi olarak dinlemelidirler. Dolayısı ile bu metin doğrudan açık-fikirliliğin şartı olan AFUK (a) maddesini yerine getirdiğinden açık-fikirliliği teşvik etmeye uygundur.



6.40: Toplumsal Hayatta Başarılarıyla Örnek Olan Kadınlarımız

Şekil 44. Dünden bugüne Türk kadını. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 44, bazı kadınların göstermiş oldukları başarıları öğrencilere sunmaktadır. Buna göre öğrenciler kadınların başarılarına şahit olarak “başarı” kavramının cinsiyetten bağımsız olduğunun farkına varacaklardır. Çoğu durumda açık-fikirlilik Riggs (2010)’in dile getirdiği gibi kişinin inançlarını aşmasını gerektirir ancak inançları aşmanın anahtarı buna dair kabulde yatmaktadır. Buna göre öğrenciler inançlarını aşmayı gerektirecek motivasyona sahip olmadığı durumlarda açık-fikirli olmaları da mümkün olmayacaktır. Fricker (2007, s. 150) feminist epistemoloji üzerinden inşa ettiği epistemik adaletsizlik kavramında hermenötik (yorumsal) adaletsizliği tanımlamak için Carmina Wood örneğinden yararlanmaktadır. Buna göre Wood, 70’lerin başında Cornell Üniversitesinin fizik bölümünde patronu tarafından ısrarlı bir şekilde cinsel tacize maruz kalmış ancak yaşadıklarının bir tanımının olmaması nedeniyle içerisinde bulunduğu durumu tam olarak anlamlandıramamıştır. Fricker (2007) yorumsal adaletsizliği sosyal yorumlama kaynaklarındaki tanımlama araçlarının eksikliğinden dolayı kişinin kendi deneyimlerini anlayamaması ya da ifade edememesi olarak tanımlamaktadır. Sınıf içerisindeki kız öğrencilerin birçoğu tıpkı Wood örneğinde olduğu gibi deneyimlerini tanımlayacak sosyal araçların eksikliğinden dolayı “adaletsizliğe” uğradıklarının farkına varamamaktadır. Bu adaletsizlik Wood örneğinde görüldüğü üzere taciz gibi ciddi boyutlarda olmak zorunda değildir. Aksine “cam tavan” gibi görünmeyen engellere takıldıklarının farkına varamamaları

da aynı derecede tehlikeli adaletsizlik durumları doğurmaktadır. Şekil 44, farklı kadınların başarılarını öğrencilere sunarak, özellikle kız öğrencilerin “başaramayacağına” ya da “o konuda etkili olamayacağına” dair algılarını yıkmak ve AFUK (b) maddesinin gerekliliğini yerine getirmek için uygun zemin hazırlamaktadır. Dahası Chinnery (2008) toplum içerisindeki barış ve adaleti sağlamak için çaba gösteren eğitim araçlarının marjinal grubunu “egzotik deneyimler” olarak sunmasını yanlış bulurken “adaletsizliğe uğrayan” kesimin de aciz durumda olmadığını dile getirmektedir. Buna göre toplumun sorunlarını çözme yükünü sadece onu yaratanların sırtına yüklemek de doğru olmayacaktır. Şekil 44 özelinde kız öğrencilerin toplumdaki katı rollerine dair inançlarını aşmalarını sağlayacak örnekler, mücadele yükünü “erkeklerin” üzerinden alıp “kızların” da taşıması için imkan sunmaktadır. Bu durumda Şekil 44, AFUK maddeleri bağlamında (b) maddesinin şartlarını yerine getirdiğinden açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durmaktadır.



Şekil 45. Okuyalım öğrenelim metni. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 45, Gaziantep’li kadınların ekonomik hayattaki başarılarını öğrencilere sunmaktadır. Buna göre tıpkı Şekil 44’te olduğu gibi öğrencilerin sahip olduğu sağlam inançlarını aşmak için fırsat sunduğundan AFUK (b) maddesinin şartlarını yerine getirmektedir. Şekil üzerinde ayrıntılı bir incelemeye gerek duyulmamıştır. Zira Şekil 44’teki açıklamalar Şekil 45 için de geçerli olacaktır. Nitekim ikisi de aynı temel amacı gütmektedirler.

Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı, siyaset, sosyoloji ve hukuk disiplinleri etrafında öğrencileri “etkin vatandaşlar” kılmayı amaç edinmektedir. Bu bağlamda Etkin Vatandaşlık, sosyal bilgilerin özünü teşkil ediyor gibi durmaktadır. Zira Barr, Barth ve Shermis (1977, s. 69) sosyal bilgileri tanımlarken “vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir” ifadesini kullanmaktadır. MEB (2023, s. 12) ise Etkin Vatandaşlık öğrenme alanının içeriğini tanımlarken “toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler” ifadesini kullanmaktadır. İki tanım karşılaştırıldığında bu öğrenme alanının sosyal bilgilerin doğası ile yakından ilişkisi olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısı ile açık-fikirlilik erdeminin sosyal bilgilere en çok yaklaştığı anın da bu öğrenme alanı olduğunu düşünmek hatalı olmayacaktır. Ancak karşımıza çıkan durumda Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı, açık-fikirliliği teşvik etmeye yatkın olsa da bunu bir rehber eşliği olmadan başarabilmesi mümkün durmamaktadır. Örneğin Şekil 44’te başarılı kadınlara dair örnekler sunulurken bunun kız öğrencilerin yaşadığı yorumsal adaletsizliği fark etmelerini sağlamak için açık-fikirliliği geliştirmeye dair fırsat olarak görmek ve yine bu doğrultuda metni yorumlamak ancak iyi bir sosyal bilgiler öğretmeni ile mümkün durmaktadır. Nitekim Şekil 44 yalnızca başarılı olmuş kadınlara odaklanmaktadır ve öğrencilerin bu kadınların başarılarına tanık olmak dışında başka bir şey yapmasını beklememektedir. Benzer biçimde Şekil 40, öğrencilere seslerinin duyulmamasının nasıl bir his olduğuna dair farkındalık yaratmak istese de öğrenciden “çok üzülürdüm” cevabını alması durumunda nasıl ilerleneceğine dair bir yol haritası sunmamaktadır. Buna karşın tez içerisinde Şekil 40’ın incelendiği bölümde görülebileceği üzere açık-fikirlilik erdemini teşvik etmek bağlamında AFUK (b) maddesinin talebi tam olarak yerine getirebilir. Buna göre öğrencilerin kötü deneyimleri tatması düşüncelerini başka bir açıdan ele alması için iyi bir sebep verebilir. Ancak “çok üzülecek” öğrenciye bunu fark ettirebilmek yine iyi bir sosyal bilgiler öğretmenin rehberliği ile mümkün olacaktır. Neticede Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı açık-fikirliliği teşvik etmek için potansiyeli olsa da tıpkı incelenen diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinin bunu dair çabalarına bağlı olarak başarılı ya da başarısız olma ihtimali bulunmaktadır.

4.7. Küresel Bağlantılar Öğrenme Alanı ve Açık-Fikirliliği Teşvik Etmeye Uygunluğu

Şekil 46. Atatürk'ün sözü. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 46, öğrencilere Atatürk'ün iç ve dış politikasını belirlemede etkili olan “yurtta sulh, cihanda sulh” sözünün ne anlama geldiğini araştırmalarını sağlamayı hedeflemektedir. Buna göre öğrenciler Atatürk'ün bu sözü üzerinden ülkelerindeki ve dünyadaki barışın neden önemli olduğunun farkına varmalı yine bu uğurda hareket etmenin neden önemli olduğunu açıklayabilmelerini hedeflemektedir. AFUK maddeleri bağlamında incelendiğinde Şekil 46, (a) maddesinin gerekliliklerini yerine getirmekte başarılı durmaktadır. Buna göre açık-fikirlilik farklı inançların samimi sunumuna dayanmalıdır. Barış kavramı farklılıkları kabul etmeye giden yolun başlangıcını temsil etmektedir. Diğerlerine karşı düşmanca tavırlar beslemek onların seslerini duymayı, inançlarını samimi olarak ele almayı engellemektedir. Zira düşmanınız olarak görülen tarafı ciddiye almak ve açık-fikirliliğin Adler (2004) ve Riggs (2010)'ın ileri sürdüğü gibi “yanılabilir olduğunu” düşünmek, dahil olunan taraf için “ihanet” olarak nitelendirilecektir. Tez içerisinde daha önce Walker (2006)'ın ahlaki tamirin gerçekleştirilebilmesi için müzakereci davranışların sergilenmesi gerektiğini vurgulayan çalışmasına değinilmişti. Bu bağlamda tartışmalı bir konu üzerinde öğrencilerin rakip inançlara karşı barışçıl yaklaşması dahil olduğu grup tarafından ihanet olarak nitelendirilebilir. Avcı ve Tarhan (2015) sosyal bilgiler içerisinde barış eğitimi verilmesini Ermeni Meselesi bağlamında incelemiştir. Buna göre öğretmen adayları ve akademisyenlerin Ermeni meselesini barışçıl yollarla çözülmesini istemesine karşın bir soykırım olmadığını da düşündüklerini dile getirmektedir. Baehr (2011b) açık-fikirliliğin sağlam inançları içermesini reddetmez ancak aynı zamanda kendi inançlarını aşmayı da gerektirmektedir. Bu bağlamda Ermeni meselesini barışçıl yollarla ele almak sadece tarafların birbirine fiziki saldırılarda bulunmasını içermez aksine aynı zamanda fikirleri samimi olarak dinlemeyi ve kanıtları takip etmeyi de içerir. Dolayısıyla sosyal bilgiler içerisinde barışı teşvik etmek Bilge (2020)'nin çarpıcı sloganı “masaya katıldık ancak hala menüdeyiz” ifadesini de aşmayı beraberinde getirmektedir. Öğrenciler sorunu çözemesi de Song (2017)'un ifade ettiği gibi müzakere masasını açık tutmayı başarmak için açık-fikirli olmalıdır. Atatürk'ün barışın önemini vurguladığı sözünü araştırmak öğrencilerde rakip inançları neden önemsemeleri ve onlarla barış yapmaları gerektiğini fark etmelerini

sağlayarak açık-fikirliliği teşvik edebilir. Bu bağlamda AFUK (a) ve (b) maddelerinin şartlarını yerine getirirken (d) maddesinin de gerekliliğini öğrencilere araştırma yapmalarını gerektiğini söyleyerek sağlamaktadır. Ancak öte taraftan (c) maddesinin endişesini aşmak için çaba göstermesi gerekmektedir. Aksi taktirde öğrencilerin barış için mücadele etmesi dahil oldukları epistemik çevreler tarafından “ihnet” ile suçlanmalarına neden olacaktır.



Araştırma

7.12: Tescilli Coğrafi İşaret –
Menşe Adı Logosu

Türkiye’de coğrafi işaret alan ürünleri araştırınız. Yaşadığınız bölgede bulunanları listeleyerek sınıfta paylaşınız.

Şekil 47. Araştırma etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 47, öğrencilerin coğrafi işaret kavramını keşfetmelerini sağlamak amacıyla bir araştırma yürütmelerini istemektedir. Buna göre öğrenciler bölgelerin karakteristik özelliklerini fark edecektir. AFUK bağlamında incelendiğinde Şekil 47, öğrencilerin açık-fikirli olmalarında önemli bir basamak olan entelektüel çalışkanlık ve entelektüel meraklılık geliştirmesini ön gören (d) maddesinin şartlarını sağlamaktadır. Öğrenciler farklı bölgelerin karakteristik özelliklerini ve ürünlerini araştırırken entelektüel anlamda çaba sarf edeceklerdir. Böylece öğrenciler açık-fikirliliğe sahip olmaları için Taylor (2014; 2016) tarafından ileri sürülen erdemleri kazanacaklardır.



Hazırlanma



Çizgi film karakterlerinden esinlenerek oyuncaklar üretilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz? Söyleyiniz.

7.23: Market

Şekil 48. Hazırlanma etkinliği. Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.

Şekil 48, öğrencilerin çizgi film karakterlerinin oyuncaklarının üretilmesinin olumlu ve olumsuz sonuçlarının farkına varması için akıl yürütmesini arzu etmektedir. Buna göre öğrenciler çizgi film karakterleri üzerinden popüler kültürün sorunları ile yüzleşmelidir. AFUK bağlamında ele alındığında ilk bakışta (d) maddesinin şartları yerine gelmiş gibi gözükmemektedir. Öğrenciler bir konu üzerine akıl yürütürken, entelektüel meraklılık, azim ve cesaret gibi farklı erdemleri kazanacaklardır. Ancak buradaki temel sorun Curzer ve Gotlieb (2019)’ın temel eleştirisinde yatmaktadır. Öğrencilerin çok azı karmaşık sorular ve meseleler üzerinde sonuç alabileceği soruşturmaları yürütebilecek epistemik uzmanlığa sahiptir. Genelde çoğu baş edemeyecekleri kadar zorlu epistemik soruşturmalar karşısında pes etmektedirler. Öte taraftan öğrencilerin bu soruya cevap vermesi, zor olmasının ötesinde değerli de olmayabilir. King (2020) entelektüel dayanıklılığın sadece kişilerin zorluklar karşısında pes etmesinde yatmadığını aksine yürüttüğü soruşturmayı değersiz görmesi sonucunda da meydana gelebileceğini dile getirmektedir. Buna göre öğrenci bilgiye karşı ilgisiz değildir ancak bilgi edinme yolundaki güdüsünü yitirebilir ve pes edebilir (King, 2020, s. 155). Şekil 48 öğrencilere üzerinde epistemik soruşturma yaparak entelektüel erdem kazanması için fırsat sunabilir. Ancak öbür taraftan çizgi film karakterlerinin oyuncaklarına dair düşüncelerini sorgulama gerekliliğine sahip olmalarını beklemek doğru gözükmemektedir. Zira birçoğu yaşları gereği çizgi film ve ürünlerini tüketme eğilimde olabilirler. Dahası King (2020, s. 156) bilgi ve hakikate dair entelektüel soruşturmalarını nerede bırakmaları gerektiği hakkında takıntılı bir tavır sergileyen “Entelektüel Uzlaşmazlardan” bahsetmektedir. Buna göre bu kişiler hakikati aramaya takıntılıdır ve soruşturmalarını bırakmaları gereken yeri bilemezler. Bu bağlamda Şekil 48 öğrencilere hangi konular hakkında ne kadar soruşturma yapabileceklerine dair çizgi çizme becerisi geliştirmekte başarısız durmaktadır. Gündelik hayatlarında eğlenceli tüketim araçlarına dair ders içeriği olarak ciddi bir soruşturma yürütmek öğrencilerin Entelektüel Uzlaşmazlara dönüşmelerine neden olabilir. Dolayısıyla AFUK (c) maddesinin endişelerinin gerçek olmasına neden olacaktır. Neticede Şekil 48, açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun olmamasının ötesinde öğrencilerde entelektüel uzlaşmazlık gibi entelektüel kusurların oluşmasına neden olabilir.

Küresel Bağlantılar öğrenme alanının amacı MEB (2023, s. 12) tarafından “gelişen dünyanın gündemini takip eden, karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilen etkin ve sorumlu Türk vatandaşları yetiştirmek” olarak tanımlanmaktadır. Öğrenciler bu öğrenme alanı içerisinde Türkiye’nin yakın ve uzak komşuları ile olan ilişkilerini keşfedecek ve “küreselleşme”

olgusu ile tanışacaklardır. Bu bağlamda Küresel Bağlantılar öğrenme alanı AFUK (a) maddesinin farklı inançları samimi olarak sunma şansına sahip olmalıdır. Ancak öğrenme alanı açık-fikirliliği teşvik etmesi bakımından AFUK maddelerince incelendiğinde oldukça az içeriğe sahiptir. Dahası Şekil 48 içerisindeki araştırma etkinliği, öğrencilerin entelektüel uzlaşmazlık gibi entelektüel kusur geliştirmesine neden olabilme potansiyeline sahiptir. Bu öğrenme alanı öğrencilerin özellikle dünyanın farklı yerlerinde farklı inançlar ile karşılaşma, onlarla etkileşime girme ve neticede açık-fikirli olmalarını sağlama imkanlarını yerine getirememektedir.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, sosyal bilgiler ders kitaplarının açık-fikirliliği teşvik etmeye uygunluğunun AFUK maddeleri bağlamında incelenmesi sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilmesi, sorunların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmaktadır.

5.1. Sonuç

Bu çalışma içerisinde açık-fikirliliğin yapısı, doğası ve açık-fikirliliğin eğitim içerisindeki önemi ortaya konmaya çalışılmıştır. Ardından da mevcut sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabının açık-fikirliliğin sosyal bilgilerdeki önemine binaen ne oradan öğrencilere teşvik edip edilemediğini ortaya koymak için açık-fikirlilik literatüründeki teorik tartışmalardan elde edilmiş AFUK maddeleri bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak açık-fikirlilik kavramının doğası ve yapısı ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Farklı eğitim felsefecilerinin ve epistemologların bu konudaki çalışmalarından yararlanılarak açık-fikirlilik kavramının entelektüel serüveninden bahsedilmiştir. Buna göre açık-fikirlilik kavramı, eğitim ile ilişkisinin başlangıcında öğrencilerin sağlam argümanlar ile karşılaştığında kendi inançlarında düzenleme yapma motivasyonu ve isteği olarak ortaya çıkmıştır. Ancak zaman içerisindeki tartışmalar kavramın yapısının yalnızca öğrencilerin sahip olduğu inançlarından vazgeçmesini değil aynı zamanda inançlarının doğruluğu hakkında yanılabilir olabileceklerine dair kabulü de içermesi gerektiğini vurgulayan bilişsel bir eğilim olarak değişim göstermiştir. Buna göre bazı felsefeciler açık-fikirliliği öğrencilerin sağlam argümanlarla karşılaştığında kendi inançlarını düzenleme isteklilikleri olarak kabul ederken kimi felsefeciler öğrencilerin sağlam argümanlara karşı bu tarz bir tepki vermesinin eğitimin sağlam inançlar oluşturmaya engel olabileceğini dile

getirmektedir. Dahası öğrencilerin devamlı farklı fikirleri ciddiye almasının bir noktada hiçbir sağlam inanca sahip olamayacakları anlamına da gelmektedir. Böyle bir açık-fikirlilik ve eğitim ilişkisi, açık-fikirliliğin yalnızca arzu edilebilir eğitim aracı olarak görülmesinin ötesine geçmektedir.

Açık-fikirlilik ve eğitim arasındaki ilişkinin kilidi ilerleyen bir zamanda kırılmış ve geçmiş açık-fikirlilik tanımının birinci-dereceden bir tanım olarak anılmasını sağlamıştır. Buna göre açık-fikirlilik doğası gereği inançları düzenlemeyi ve rakip sesleri duymayı içermektedir. Dolayısıyla bunu açık-fikirlilikten çıkartmanın onun doğasını bozacağından yaklaşımın değiştirilmesi daha doğru görülmüş ve ikinci-dereceden tutum olarak tanımlanan yeni bir yaklaşım eğitim felsefecileri ve epistemologlar arasında ilgi görmeye başlamıştır. Bundan sonra açık-fikirlilik bilişsel bir eğilim olarak kişinin yanılabilmesine dair kabulü içermektedir. Böylece öğrenci açık-fikirli olduğunda hem sağlam inançlara sahip olabilir hem de rakip inançların seslerine karşı duyarsız kalmadan düşüncelerini şekillendirebilir. Açık-fikirlilik için geliştirilen bu yeni yaklaşım onun tekrar eğitim içerisinde değer görmesini sağlamış ancak üzerindeki “kara bulutları” dağıtmak için yeterli olmamıştır.

Epistemologlar açık-fikirliliğin bu yeni tanımının başka sorulara yanıt vermesi gerektiğini ileri sürmüş ve hangi konularda hangi oranda açık-fikirli olunması gerektiğinin sınırının nasıl belirleneceğine dair temel bir soru yöneltmişlerdir. Buna göre öğrenci açık-fikirliliği sergilemek istediğinde nerede durmalı ya da hangi konularda açık-fikirli olması gerektiğine nasıl karar vermelidir. Marjinal grupların seslerinin duyulması ve sosyal adaletin sağlanabilmesi için açık-fikirliliğin ikinci-dereceden tutumu başarılıdır. Ancak öte taraftan marjinal grupların seslerinin ya da genel anlamda yabancı seslerin “iyi” olduğuna dair yanlış bir kanı oluşturmaktadır. Köleliğin serbest bırakılması ya da kadınların tüm haklarından mahrum bırakılarak ev işlerinde çalıştırılmasını savunan azınlık seslere karşı açık-fikirli olmak doğru olmayacaktır. Dolayısıyla öğrencilerin hangi fikirlere karşı ne oranda açık-fikirli olması gerektiği önemli bir konu olarak ele alınmalıdır.

Öte taraftan öğrenciler hangi seslere karşı açık-fikirli olması gerektiğini bilse dahi kimi durumlarda entelektüel uzmanlıklarının ötesindeki konularda kanıtları takip edemeyeceklerdir. Karmaşık toplumsal problemler, tartışmalı konular gibi alanlarda öğrencilerin entelektüel olgunluğu onların açık-fikirlilik düzeyini belirleyecektir.

Bunların ötesinde öğrenciler epistemik bir topluluğun üyesidir ve sahip oldukları inançların oluşmasında, düzenlenmesinde ve yeri geldiğinde değiştirilmesinde yine bu topluluğun

etkisini göz ardı etmek yanlış olacaktır. Buna göre öğrencilerin farklı inançları samimi olarak ciddiye alması ve kanıtları bir yere kadar takip etmesi, üyesi oldukları epistemik çevreler tarafından hoş karşılanmayabilir. Öğrencilerden tarihi bir karakterin aslında günümüz şartlarında “kahraman” olarak değil de “suçlu” olarak yargılanabileceğine dair bir fikri değerlendirmelerini beklemek ve neticede epistemik çevresinin sunduğu inançların aksini savunmasını beklemek bir “aile” felaketi ile sonuçlanabilir. Öğrenciler düzenledikleri yeni inançları ekseninde ailelerinin sergiledikleri inançların yanlış olduğunu fark etmeleri, öğrenci için bir yıkım olacakken ailesi için de çocuklarının ihaneti ile yüzleşmeleri anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bu bağlamda açık-fikirli olmak bir “aile yıkımına” neden olma tehlikesi taşımaktadır. Açık-fikirliliğin içerdiği bu endişelerin giderilmesi için erdem epistemologlarının çalışmaları etkili olmaktadır.

Erdem epistemologları modern dönem içerisindeki ahlaki doğruya nasıl ulaşılacağına dair yürüttükleri tartışmada ahlaki muhakemenin başarıya ulaşabilmesi ve ahlaki doğruyu bulabilmesi için kişinin erdemleri takip etmesi gerektiğini savunmaktadır. Buradan hareketle erdem etiği içerisindeki yeni bir yaklaşım yalnızca ahlaki doğru için değil doğru bilginin kendisi için de erdemlerin yararlı olabileceğini vurgulamıştır. Buna göre açık-fikirlilik entelektüel erdemlerin içerisinde konumlandırılmış ve yalnızca kişinin inançlarını aşması ile sınırlandırılmamıştır. Aksine bunu yapmasının temel motivasyonu olarak hakikate ulaşma isteği olduğu ileri sürülmektedir. Dolayısıyla açık-fikirli olmak bir aile faciasını körüklemek yerine hakikatin ne olduğunu ortaya çıkartmaya çalışan entelektüel bir erdem olarak öğrenciye hizmet etmektedir. Ancak bu yaklaşım açık-fikirliliğin salt entelektüel bir çaba olarak algılanması dolayısıyla eleştirilmiş ve ahlaki boyutuna etkisine dair değerinin göz ardı edilmemesi gerektiği ileri sürülmüştür. Buna göre açık-fikirlilik yalnızca doğru bilgiye ulaşmak için değerli değildir. Aynı zamanda zihinde gerçekleştirilen ahlaki muhakemenin gündelik hayatta uygulanabilmesi için taraflar arasında müzakere masasının açık kalması açısından da değerli olmalıdır. Böylece sorunlar çözülemese bile tarafların birbirine değer verdiğini göstermesini sağlar. Zira her şeye rağmen taraflar birbirini dinlemekte ısrarcıdır ve bu da açıkça değerlidir.

Açık-fikirliliğe dair tüm bu tartışmalar eğitim içerisindeki değerinin ortaya konması açısından önemlidir. Günümüz toplumlarında toplumsal barışın ve refahın önemli bir etkeni olarak bilgi göze çarpmaktadır. Bireyin doğru bilgiye ulaşma arzusu ve bu bilgidan faydalanma motivasyonu toplumsal refahın ve demokrasinin nasıl işlediğini belirlemektedir.

Dolayısıyla açık-fikirlilik demokratik bir vatandaşın sahip olması gereken temel özelliklerden biri gibi durmaktadır. Öte taraftan eğitim epistemologları açık-fikirliliğin değerinin daha iyi anlaşılabilmesi için araştırmalarda bulunmuştur. Bu çalışma içerisinde eğitim epistemologlarının eğitimin üç temel epistemik hedefine dair yaklaşımlarından hareketle ne ifade ettiği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Buna göre ilk olarak eğitimin mal temelli yaklaşımı ele alınmıştır. Bu yaklaşım kabaca öğrencilerin olabildiğinde epistemik ürünler elde etmesine dayanmaktadır. Eğitim olabildiğince öğrencilere bilgi sevgisi aşılamalı ve olabildiğince bilgi teşvik edilmelidir. Bu yaklaşım içerisinde açık-fikirlilik mal temelli eğitim yaklaşımının yeni ve karmaşık bir sonucu olan anlamamanın anahtarı rolündedir. Bir konu hakkında o konuyu oluşturan sistem çarklarının işleyişini kavramak ve “eğer öyle olmasaydı” sorusunun cevabını verebilmek için açık-fikirlilik önemlidir. Öğrenciler açık-fikirli olduklarında hakikatin peşinde koşmak için motive olmuşlardır ve kanıtların sağladığı imkanlar doğrultusunda bağlantıları çözmelerini sağlayacak zihinsel esnekliği bulacaklardır.

Diğer bir yaklaşım karakter temelli yaklaşımdır. Buna göre karakter temelli yaklaşımın amacı kabaca en temel hedefi öğrencilerin mutlu yaşamalarını sağlayacak aynı zamanda da demokratik idealleri benimsemiş kişiler olmasını sağlayan bazı karakter özellikleri geliştirmektir. Açık-fikirlilik bu eğitim yaklaşımı içerisinde bir entelektüel erdem olmasından dolayı bir değere sahip olacaktır. Zira erdemlerin kendisi, özleri gereği kıymetlidirler ve öğrencilerin hakikate ulaşmalarını sağlayacak araçlar olarak görev alabilirler. Açık-fikirliliğin entelektüel yapısı ve ahlaki değerinin birleşimi bu yaklaşım içerisindeki değerini arttırmaktadır. Buna göre açık-fikirlilik yalnızca epistemik iyiler elde etmekle kalmaz bunları elde etme ve kullanma motivasyonuna da etki eder.

Son yaklaşım ise yetenek temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşımı benimseyen eğitimciler kabaca öğrencilerin elde ettiği epistemik mallardan ziyade bu malların edinme ve kullanma sürecine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım temelinde anti-entelektüalist bir yapı sergilemektedir ve sınıf içerisindeki önermesel bilginin bir şeyin nasıl yapılacağına dair bilgidan daha değerli olduğunu reddetmektedir. Buna göre açık-fikirlilik bilginin edinilmesi ve kullanılmasındaki süreçte eleştirel düşünmeyi etkileyen bir faktör olduğundan değer görecektir. Dahası özellikle önermesel bilginin mahiyetine odaklanan yetenek temelli yaklaşım, açık-fikirliliğin eğitim içerisinde değer görmesini farklı açılardan sağlamaktadır. Buna göre özellikle bilginin tanıklık ile aktarılması ön yargıların bilgiyi kabul etme ve değerlendirmede “hak ettiği” değeri almamasına neden olabilmektedir. Konuşmacının kimliğinden dolayı dinleyici

tarafından düşük değer alması ve sunduğu bilginin de buna göre değerlendirilmesi eğitim ortamları içerisinde toplumsal kutuplaşmayı tetiklerken aynı zamanda da hedeflerine ulaşmasını engellemektedir. Burada açık-fikirlilik n yargıların aşılması ve hakikate ulaşılması noktasında eğitimcileri ve öğrencileri destekleyerek bilgi temelli adaletsizliklerin önüne geçebilir. Dolayısıyla açık-fikirlilik hem bir entelektüel erdem olarak hem de bilginin edinilmesi ve kullanılması süreçlerinde n yargıları engelleyerek yetenek temelli yaklaşım içerisinde değer görmektedir.

Açık-fikirliliğin eğitim içerisindeki değeri, doğasında iyi vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler için de geçerli olacaktır. Zira sosyal bilgiler eklektik yapısı ile sosyal olan konuları da bünyesinde barındırmaktadır. Ancak açık-fikirliliğin sosyal bilgiler özelindeki değerini daha iyi ortaya çıkartmak ve sosyal bilgiler araştırmacılarının bu değerin farkında olarak çalışmalarını yönlendirebilmek için çalışma içerisinde sosyal bilgiler ve açık-fikirlilik ilişkisi ayrı olarak ele alınmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler Dersi ğretim Programı kapsamında sunulan beceriler, açık-fikirliliğin sergilenebilmesi için doğasında yer alan gereklilikleri karşılamak için önemli durmaktadır. Dahası yine aynı program içerisindeki sosyal bilgilerin özel amaçları incelendiğinde açık-fikirliliğin sağladığı faydalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Öbür taraftan sosyal bilgiler tarihi serüveni içerisinde farklı amaçlar ve yaklaşımlar ortaya çıkartmıştır. Açık-fikirliliğin tüm tarihsel serüveni içerisinde ele almak ve açık-fikirliliğin değerini keşfetmenin maliyeti göz önüne alındığından sosyal bilgilerin doğasına dair sosyal bilgiler araştırmacıları tarafından sunulmuş yaklaşımlara odaklanılmıştır.

Buna göre ilk olarak vatandaşlık olarak sosyal bilgiler yaklaşımı ele alınmıştır. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerin kabaca en temel amacı toplumu bir araya getiren ortak değerlerin belirlenmesi ve sosyal bilgiler içerisinde öğrencilere aktarılmasıdır. Bu yaklaşım temelde öğrencilerin aktif olmasından ziyade sunulan değerleri benimsemesine dayandığından açık-fikirliliği dışlıyor gibi dursa da sosyal bilgilerin temelini oluşturan bu yaklaşım içerisinde vatandaşlığın tanımının değişmesi ile açık-fikirlilik değer görecektir. Dahası açık-fikirliliğin “ya hep ya hiç” olmadığı tez içerisinde gösterilmeye çalışmıştır. Bu bağlamda hakikate ulaşma anlamında vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgilerde değer görebilirken eleştirel sosyal bilgiler içerisindeki yaklaşımda farklılıklara samimi biçimde değer verme olarak değer görecektir.

Bir diğer yaklaşım sosyal bilimlerin öğretilmesi olarak sosyal bilgiler yaklaşımıdır. Bu

yaklaşımın temelinde öğrencilerin sosyal bilimlerin sunduğu bakış açıları ve düşünme biçimi ile dünyayı yorumlamaları yatmaktadır. Bu yaklaşım içerisinde bilginin ve bilgiye giden yolun önemi büyüktür. Buna göre bir kanıttan diğerine gitmek ve bu yoldaki engelleri aşabilmek için açık-fikirliliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak yaklaşımın entelektüel tavrı özellikle açık-fikirliliğe getirilen bu eleştiriden payına düşeni alacaktır. Nitekim sosyal bilimlerin öğretimi olarak sosyal bilgiler yaklaşımı, sosyal bilgilerin tarihi gelişimi içerisindeki eleştiriler de yine buradan doğmuştur.

Sosyal bilgiler içerisinde ele alınan diğer yaklaşım ise yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir. Buna göre bu yaklaşım önceden belirlenmiş değerleri aktarmak yerine öğrencilerin kendi değerlerini oluşturmak için fırsat yaratmayı amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşım gündelik sorunlarla baş edebilecek entelektüel olarak özerk öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle problem odaklı ve değerlendirmeye dayalı bu yaklaşım içerisinde açık-fikirlilik problemin fark edilmesi aşamasında önem arz etmektedir. Zira ön yargılar ve kalıp yargılar öğrencinin karşılaştığı durumu problem olarak ele almasını engellemektedir. Açık-fikirlilik kişinin yanılabilir olduğuna dair kabulü geliştirmesi ile bu yaklaşımda değer kazanacaktır.

Ancak açık-fikirliliğin sosyal bilgilere daha iyi entegre edilmesini sağlayacak bir diğer yaklaşım olarak entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler ele alınmıştır. Bu yaklaşım kabaca sosyal bilgilerin telosunu açığa çıkarabilmek için entelektüel erdemlere odaklanmayı savunmaktadır. Bu bağlamda bir entelektüel erdem olarak kabul edilen açık-fikirlilik doğası gereği sosyal bilgilerin içerisinde doğrudan değer görebilirken tez içerisinde değerinin entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler yaklaşımının sunduğu imkanlar daha detaylı olarak ele alınmıştır. Bu bağlamda zor bilgi olarak adlandırılan ve duyuşsal zorluğa atıfta bulunan kavram ile baş edebilmek için açık-fikirlilik önemli durmaktadır. Zira tarihsel gerçekler beraberinde yüzleşilmesi gereken zorlukları ve onarılması gereken ahlaki hataları da getirmektedir. Buna göre açık-fikirlilik öğrencilerin tarihteki hataları anlayabilmeleri ve günümüze dek taşınan problemleri çözebilmeleri için öğrencilerin sahip olması gereken erdemlerin başında gelmektedir. Dahası açık-fikirlilik mevcut duruma eleştirel yaklaşabilmeyi de beraberinde getirdiğinden sistemlerin hatalarını görmeyi ve düzeltmek için öğrencilerin çalışabilmelerini de sağlayacaktır. Buna göre kötü adamların kavramlaştırılmış ve asıl suçun genelden çok bir aktöre aktarıldığı senaryoların yarattığı problemleri aşabilmek ancak açık-fikirlilik erdemi ile mümkün

olacaktır. Zira öğrenci problemi fark edebilmek ve çözebilmek için açık-fikirli olmaya ihtiyaç duymaktadır.

Tüm bunlar açık-fikirliliğin sosyal bilgiler içerisindeki değerini ortaya koymaktadır. Ancak yine de sorun açık-fikirli olmanın değerine karşın eğitim sistemlerinin ve materyallerinin bunu öğrencilerde ne oranda gerçekleştirebildiğidir. Sosyal bilgiler özü itibari ile hedeflerini gerçekleştirememek ile eleştirilirken açık-fikirlilik gibi karmaşık ve ideal hedeflere bağlılığı ile bilinen bir entelektüel erdemin mümkün olabileceğine dair eleştirilerin birleşmesi, sosyal bilgiler eğitimcilerinin adeta “yel değirmenleri ile savaşmasına” neden olabilir. Yine de bu durumun düzeltilebilmesi ve açık-fikirliliğin sosyal bilgiler hedefleri doğrultusunda öğrencilerde geliştirilebilmesi için bir yol olduğu ileri sürülmektedir. Ancak bu yolun başarıya ulaşabilmesi için hem açık-fikirlilik hem de sosyal bilgiler özelinde dile getirilen eleştiriler dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda açık-fikirliliğin geliştirilebilmesi öğrencilerin epistemik uzmanlıklarının aşılmasına bağlıdır. Öğrenciler karşılaştıkları farklı inançların kanıtlarını takip edebilmek ve kendi inançlarını bu soruşturma ekseninde düzenleyebilmek için kendi entelektüel olgunluklarına bağlıdırlar. Dolayısıyla öğrencilerin epistemik uzmanlıklarının aşılması ya açık-fikirliliği geliştirmekten pes etmelerine ya da yanlış inançlar geliştirmelerine neden olacaktır. Dahası öğrenciler dahil oldukları topluluk tarafından açık-fikirli olmaları yüzünden eleştirilebilir dahası hainlik ile suçlanabilirler. Bu durumda öğrencilere açık-fikirliliği geliştirmemek doğru gözükebilir. Ancak sosyal bilgiler özelinde açık-fikirliliği teşvik etmenin doğru ve sorunsuz bir yolu var gibi durmaktadır. Ders kitapları veliler ve öğrenciler tarafından güven atfedilen eğitim materyalleridir. Bu durumda mevcut ders kitaplarının açık-fikirliliği teşvik etme durumunu ortaya çıkartmak, sosyal bilgilerin açık-fikirliliği geliştirmedeki sorunlarını aşmak için mevcut durumunu görmek ve sorunları tespit etmek açısından değerli durmaktadır. Bu tez içerisinde sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı, açık-fikirlilik literatüründeki tartışmalardan elde edilmiş bilgiler ışığında oluşturulan Açık-Fikirliliğe Uygunluk Kriterleri (AFUK) maddeleri bağlamında ele alınmıştır.

Buna göre bu maddeler açık-fikirliliğin doğasını ve endişelerini taşımaktadır. Öğrencileri açık-fikirli olmaya teşvik ederken nelere dikkat edileceğine dair sosyal bilgiler eğitimcilerine yol göstermeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin dahil oldukları epistemik çevreler, ön yargıları, epistemik uzmanlıkları, açık-fikirliliğe giden yoldaki diğer entelektüel erdemler, farklı inançları samimi olarak ele almak ve hakikate giden yolda entelektüel

dirençli öğrenciler yetiştirmek ideal zeminlerde ele alınmış ve tartışılmış konulardır. Ancak sınıflar ideal olmayan epistemik ortamlardan ve yargıları buna göre düzenlememek “Pirus zaferleri” ile yetinmeyi beraberinde getirmektedir. Öte taraftan AFUK maddeleri ideal olmayan zeminlerde sosyal bilgiler eğitimcilerinin doğru yargılara ulaşmasını sağlamayı hedeflemektedir.

Buna göre AFUK dört ana maddeden meydana gelmektedir. Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı da bu dört ana madde bağlamında öğrenme alanları açısından incelenmiştir. AFUK maddeleri şunlardır:

- (a) ders kitaplarının rakip ve yabancı inançları öğrencilere samimi biçimde sunmalıdır.
- (b) sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerin entelektüel kibirleri ile mücadele ederken, onların entelektüel olgunluğunu göz önüne almalı ve epistemik kanıtları buna göre sunmalıdır; başka bir deyişle ders kitaplarını öğrencilerin açık-fikirli olabilmelerini sağlamak için güvenli hale getirmelidir.
- (c) sosyal bilgiler ders kitapları açık-fikirliliği teşvik ederken toplumun rakip veya muhalefet olarak kabul ettiği grupların inançlarına aşırı tepki verdiği durumlarda öğrenci-aile arasında düşmanlığı başlatmaması için farklı inançları doğrudan öğrenciye sunmamalı, bunun yerine o inançları ciddiye almasını sağlayarak müzakere masasını aktif tutmalıdır.
- (d) sosyal bilgiler ders kitapları öğrencilerde entelektüel merakı, entelektüel cesareti ve entelektüel tevazu erdemlerini de geliştirmek için çaba harcamalıdır.

Oluşturulan bu maddeler aracılığıyla sosyal bilgiler içerisindeki yedi öğrenme alanının içerisindeki görseller, etkinlikler, araştırma etkinlikleri, metinler ve sorular açık-fikirliliği teşvik etmeye uygunluğu “yel değirmenleri ile savaşmadan” gerçek dünyanın koşulları içerisinde incelenmeye çalışılmıştır.

Ele alınan ilk öğrenme alanı Birey ve Toplumdur. Buna göre bu öğrenme alanı içerisindeki temel yaklaşım “ben” ve “biz” olmanın ne anlama geldiğini öğrencilere aktarmaktır. Bu bağlamda Birey ve Toplum öğrenme alanı AFUK maddeleri bağlamında incelendiğinde sonuç en genel çerçevede açık-fikirliliği teşvik edebileceğine uygun olduğu yönündedir. Örneğin Şekil 11’de, farklılıkların bir çiçeğe benzediğini ve birlikte bir çiçek bahçesini

oluşturduğunu dile getiren görsel ve başlık, öğrencilerin farklı inançlara değer vermesini ve samimi olarak dinlemesini sağlamak için AFUK (a) maddesi ve (b) maddesinin şartlarını yerine getirmektedir. Benzer şekilde Şekil 12'nin farklı cinsiyet rollerine dair algıyı yıkmak ve öğrencilerin kendi inançlarını aşmasını sağlamak için uygun olması ile AFUK (b) maddesine uyduğu görülmektedir. Dahası Şekil 14, öğrencilerin ön yargılarının olabileceğini fark ettirmesi bağlamında AFUK (b) maddesini yerine getirdiği görülmüştür. Ancak öte taraftan Şekil 5, bu öğrenme alanının açık-fikirliliği teşvik etmek bağlamında en başarılı örneği olarak karşımıza çıktığı görülmüştür. Buna göre Şekil 5 AFUK (a), (b), (c) ve (d) maddelerinin tamamını başarılı olarak yerine getirmektedir. Bunu başarabilmek için milli takımın galibiyetinden ve galibiyetin yarattığı sevincin canlandırdığı ortak duygular, sosyal bilgiler içerisinde öğrencilerin “toplum” olmasını sağlamak için açık-fikirliliği geliştirmeye en uygun örnek olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak yine de bu öğrenme alanı bireysellik ve toplumsallık arasındaki bağlantıyı ve önemi kavratmaya çalışırken öğrencilerin ön yargıları ile uğraşmak zorunda kalmaktadır.

Ele alınan ikinci öğrenme alanı Kültür ve Miras öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanı tarih disiplini eksininde gelişir ve milli bilinci geliştirmek için kültürel mirası aktarmaya odaklanmaktadır. Buna göre ilk bakışta bu öğrenme alanının açık-fikirliliği geliştirmek için endişeler taşıdığı görülmektedir. Zira geliştirmek istediği kesin inançlar var gibi durmaktadır ve bu inançlar öğrencilerin açık-fikirli olmasının önüne geçme ihtimali taşımaktadır. Ancak ele alınan şekiller neticesinde açık-fikirliliği geliştirme potansiyeli olduğu anlaşılmaktadır. Açık-fikirlilik yalnızca hakikati ortaya çıkartmak için faydalanılan bir entelektüel erdem değildir. Aksine aynı zamanda ahlaki doğrunun ortaya çıkartılması ve tarihsel sorunların çözümünü sağlamak için gerekli “yanılmayı” ve “özür dilemeyi” kabul etme eğilimleri de yaratmayı başarmaktadır. Ancak bu öğrenme alanı genelinde karşılaşılan tarihsel hakikatin öğrencilere analitik akıl yürütmeyi kullanırmak yerine tarihsel bilginin doğrudan aktırılmasıdır. Buna göre açık-fikirliliğin şartlarını sağlamaya uygun görmemektedir. Yine de öbür taraftan Şekil 23, tarihsel bir karakterin hakikati arama ve bu uğurda farklı inançlara kulak verme istekliliğini sunan metinler AFUK (a), (b) ve (d) maddelerinin yerine getirmektedirler. Erdemler doğuştan getirilmeyen bilişsel özelliklerdir ve deneyimlenmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda Şekil 23, öğrencilere açık-fikirli olmanın ne anlama geldiğini göstermek için uygun durmaktadır. Benzer şekilde Şekil 22, tarihsel ve dini bir şahsiyetin sözleri üzerinden farklılıkların samimi olarak ele alınmasını öğrencilere öğütlemek için kullanılabilecek epistemik dürtmeler yaratmaktadır. Bunların ışığında Kültür

ve Miras öğrenme alanı açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun durumdadır.

Ele alınan üçüncü öğrenme alanı İnsanlar, Yerler ve Çevrelerdir. Bu öğrenme alanı coğrafya disiplini bağlamında geliştirilmiştir. Bu öğrenme alanında ele alınan şekiller AFUK (a), (b), (c) maddelerinin şartlarını yerine getirmekte başarılı olduğu görülmüştür. Ancak (d) maddesinin şartlarını yerine getirmekte başarısız olduğu sonucuna varılmıştır. Buna göre öğrencilere entelektüel meraklılık, entelektüel cesaret ve entelektüel direnç gibi erdemleri kazandırmakta başarısız olduğu görülmüştür. Yine de bu öğrenme alanının açık-fikirliliği teşvik etmediğini ileri sürmek doğru değildir. Aksine Şekil 24, Şekil 25 ve Şekil 26 AFUK maddelerini yerine getirmekte başarılıdır ve açık-fikirliliğin “ya hep ya hiç” olmadığını hatırlatmakta önemlidir. Buna göre açık-fikirliliği geliştirmek için öğrenme alanları içerisinde ele alınan şekillerin dört AFUK maddesini birden yerine getirmesini beklemek doğru değildir. Burada getirilebilecek önemli bir eleştiri, tezin açık-fikirliliğe uygunluğu sınanırken gerçek dünyalarda çalışma vaadinin kitap içerişimdeki şekillere fazla imtiyaz sağlandığıdır. Buna göre gerçek dünyada hareket etmek beraberinde sert kararlar almayı da getirebilir. Tez içerisinde geliştirilen AFUK maddeleri, şekilleri değerlendirirken fazla müsamahakâr davranmakta ve küçük bir noktanın açık-fikirliliği geliştirmekte önemli olabileceğini savunmakla aşırı iyimser davranmaktadır. Bu eleştiri kısmen doğru kabul edebilir. Gerçek dünyadaki akış daha radikal yargıları da beraberinde getirebilir. Ancak eğitim ortamlarında öğrencilerden yerine getiremeyecekleri düzeyde beklentilere girmek ve fazla mükemmeliyetçi davranmak şimdiye kadar sosyal bilgilere başarı getirememiş gibi durmaktadır. Elbette bu standartların değersizleştirilmesi anlamına gelmemektedir. Aksine gerçek dünyada hareket etmenin gerekliliği öğrencileri olduğu gibi kabul etmek ve eldeki imkanları doğru kullanmaktır. Dolayısı ile kitap içerisindeki küçük noktalara büyük anlamlar yüklenmesinin altında yatan motivasyon öğrencilerin epistemik uzmanlığına uygun olmasıdır.

Ele alınan dördüncü öğrenme alanı Bilim, Teknoloji ve Toplumdur. Bu öğrenme alanı bilimsel gelişmenin süreçlerini, eleştirel düşünmenin bilimsel ilerlemedeki rolünü ve teknolojinin gündelik hayata etkisini öğrencilere göstermeyi hedeflemektedir. Buna göre bu öğrenme alanı AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında (a), (b), (c) ve (d) maddelerinin şartlarını yerine getirdiği görülmüştür. Sonuçta bu öğrenme alanının açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun olduğu anlaşılmıştır. Örneğin Şekil 29, öğrencilerin farklı sosyal bilimlerin düşünme biçimlerini deneyimler aracılığı ile aktardığından öğrencilerin kendi inançlarını

aşması ile entelektüel cesaret, entelektüel meraklılık ve entelektüel dayanıklılık geliştirmeleri için öğrencilere uygun ortam sunmaktadır. Benzer şekilde Şekil 32, teknolojinin zararlı etkilerini öğrencilere keşfettirmeye çalışması ile AFUK maddelerinden (b) ve (d) maddelerini sağlamakta başarılıdır. Ancak öte taraftan bu öğrenme alanı öğrencilerin epistemik uzmanlıklarını aşma endişesi de taşımaktadır. Örneğin Şekil 33, bir bilimsel araştırma geliştirmeyi ve yürütmeyi içermektedir. Ancak bir bilimsel araştırmanın başarıya ulaşabilmesi entelektüel dayanıklılık gerektirmektedir. Fakat öğrencilerin bu dayanıklılığı sergileyebileceğine dair inanç taşımak fazla iyimser olabilir.

Ele alınan beşinci öğrenme alanı Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanıdır. Bu öğrenme alanının bilinçli tüketici bireyler yetiştirmek ve ülke kaynaklarının sınırsız olmadığını fark etmelerini sağlamak için ekonomi ve coğrafya disiplini etkisinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu öğrenme alanı genel çerçeve içerisinde AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında açık-fikirliliği geliştirmeye uygun olduğu görülmüştür. Örneğin Şekil 36, farklı görevlere sahip insanların bu görevleri bağlamında ülke ekonomisi için değerli olduğunu göstermektedir. Dahası bu yaklaşım öğrencilerin farklı kimliklere sahip kişilerin de değerli olabileceğini fark etmesi ile AFUK (a) ve (b) maddelerinin şartlarını yerine getirmektedir. Ancak öbür taraftan Şekil 37, öğrencilere erdemleri sergilemenin ne demek olduğunu anlamlarını sağlayacak örnek sunmaktadır. Bu bağlamda erdemlerin ne anlama geldiğini görmeleri için değerli olsa da epistemik uzmanlıklarını aşma riski de barındırmaktadır. Buna göre öğrenciler Şekil 37 içerisindeki örneğin AFUK (d) maddesini geliştirmek için başarılı olsa da entelektüel meraklılığa dair çizgiyi nereye çekeceklerini fark etmelerini sağlamamaktadır. Dolayısı ile bazı felsefecilerin entelektüel kusur olarak kabul ettiği aşırı meraklılığı geliştirme ihtimalleri ortaya çıkmaktadır. Bu öğrenme alanı erdemleri sergilemenin ne demek olduğunu öğrencilere göstermek ile açık-fikirliliği geliştirmek için potansiyeli vardır.

Ele alınan altıncı öğrenme alanı Etkin Vatandaşlıktır. Bu öğrenme alanı sosyal bilgiler öğretimi içerisinde toplumsal kurumların temelini anlamaları ve gündelik sorunları çözebilecek beceri ve değerleri kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı açık-fikirliliği geliştirmek için uygun ortamı sağlamaktadır. Örneğin Şekil 44, AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında (b) maddesinin şartlarını sağladığı görülmüştür. Buna göre Şekil 44, özellikle feminist epistemoloji içerisinde gelişmiş epistemik adaletsizliğin aşılması için etkili durmaktadır. Özellikle kız öğrencilerin

“başarıya dair umutsuzluklarını” kırmak için ve toplum içerisinde adaletsizliğe uğrayan grupların haklarını alabilmeleri için mücadeleyi ezilenlere doğru genişletmektedir. Buna göre toplumsal adaleti sağlamak için marjinal grupları yalnızca masaya oturtmak yetmez aynı zamanda menüden de çıkartmalıyız. Ancak bunu yaparken yük yalnızca adaletsizliği yaratan grubun değil buna maruz kalan ezilen gruba da aittir. Böylece Şekil 44 öğrencilerin sağlam inançlarını aşmaları ve umutsuzluklarından kurtulması için açık-fikirliliği geliştirmesi için sosyal bilgilere fırsat sunmaktadır. Dahası Şekil 40, öğrencilere perspektif değiştirmeleri ve kendi inançlarını aşmaları için “acı dolu” bir duygusal deneyim yaşamalarını sağlamaktadır. Bazı erdem epistemologları erdemlerin geliştirilmesi için acı deneyimlerinin etkili olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda Şekil 40, öğrencilere seslerinin duyulmamasının ne anlama geldiğini deneyimlemesini sağlayarak dışlanan inançların durumunu anlama fırsatı tanır. Böylece sosyal bilgiler içerisinde öğrencinin düşüncelerini değiştirecek empatiyi değiştirmesini sağlayarak AFUK (b) maddesinin gerekliliğini yerine getirerek açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun olduğu görülmüştür. Sonuçta Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı sosyal bilgiler öğretimi içerisinde vatandaş olma konusunda öğrencilere yol gösterdiği birinci elden deneyimler sunarak açık-fikirliliği teşvik etmeye uygun olduğu anlaşılmıştır.

Ele alınan son öğrenme alanı Küresel Bağlantılardır. Buna göre bu öğrenme alanı, gelişen dünyanın gündemini takip ederek karşılaştığı sorunlara çözüm bulmaya çalışan öğrenciler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda AFUK (a) maddesinin gerekliliği olarak farklı inançları samimi olarak sunma ve öğrenciler tarafından da ele alınmasını sağlamaktadır. Ancak öğrenme alanı incelendiğinde AFUK maddelerinin uygulanmasına değer çok az içerik olduğu anlaşılmıştır. Dahası Şekil 48 içerisinde sunulan araştırma etkinliği, öğrencilerin açık-fikirliliği geliştirmenin ötesinde entelektüel uzlaşmazlık gibi entelektüel araştırmanın nerede biteceğine dair sınırı çekmekte zorlanan kişilerin sahip olduğu entelektüel kusuru geliştirme ihtimali bulunmaktadır. Sonuç olarak bu öğrenme alanı öğrencilerin özellikle dünyanın farklı yerlerinde farklı inançlar ile karşılaşma, onlarla etkileşime girme ve neticede açık-fikirli olmalarını sağlama imkanlarını yerine getirememektedir.

Şimdiye kadar ele alınan öğrenme alanları ve içerikler Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabının AFUK maddeleri bağlamında ele alındığında açık-fikirliliği geliştirme potansiyeline sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta “potansiyel”

kelimesidir. Buna göre ders kitabı bir potansiyele sahip olması bakımından değerlidir. Ancak açık-fikirliliği geliştirmek sosyal bilgiler için değerli iken potansiyelin değerlendirilmesi gerekmektedir. Buna göre öğrenme alanlarının incelenmesi sonucunda elde edilen genel sonuç, bu potansiyeli yerine getirebilecek iyi bir sosyal bilgiler öğretmenidir. Sosyal bilgiler öğretmeni açık-fikirliliği teşvik etmeye dair motivasyona sahip olduğunda ve buna dair entelektüel dayanıklılığa sahip olduğunda sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı öğrencilerde açık-fikirliliği geliştirmekte başarılı olacaktır. Ancak aksi taktirde kötü bir sosyal bilgiler öğretmenin elinde sosyal bilgiler ders kitabının açık-fikirliliği geliştirmesi mümkün durmamaktadır. Zira öğrenme alanları içerisinde ayrıntılı olarak gösterildiği gibi ders kitabı içeriği ancak açık-fikirliliği geliştirme motivasyonu ile ele alınıp düzenlendiğinde ve sunulduğunda hedefine ulaşacaktır. Dahası tez içerisinde geliştirilen AFUK maddelerinin ve buna bağlı olarak yapılan incelemenin çok iyimser kalacağıdır. Ancak öğrencilerin epistemik uzmanlıkları hesaba katıldığında ve dahil oldukları epistemik çevrelerin etkileri göze alındığında ideal ortamlardaki çalışmaların yel değirmenleri ile savaşmaktan farkı olmadığı görülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu tez sonunda ortaya konulabilecek bazı öneriler yer almaktadır. Bu öneriler farklı açılardan şu şekilde ifade edilebilir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Sosyal Bilgiler öğretmenleri sınıf içerisinde öğrencilerin farklı inançlar ile karşılaşmasını sağlayacak film, hikâye, örnek olaya ve araştırma ödevi gibi uygulamalarla ders kitaplarını desteklemelidir.
- Öğretmenler öğrencilerden açık-fikirli olmalarını talep ederken, üyesi oldukları epistemik topluluklara karşı düşmanca tavır sergilemelerinin de önüne geçmelidirler.
- Öğretmenler açık-fikirliliği geliştirirken ders kitaplarının zayıf yönlerini kapatmak için üretken yapay zekâ gibi çeşitli materyallerden faydalanmalıdır.
- Sosyal Bilgiler öğretmenleri açık-fikirliliğin doğasını keşfedebilecekleri bilimsel çalışma ve çalıştayları takip etmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Açık-fikirliliğin sosyal bilgilerdeki önemini ve yerini gösteren daha fazla teorik ve uygulamalı çalışma ortaya konmalıdır.
- Araştırmacılar sosyal bilgiler özelinde açık-fikirliliğin önünde ciddi bir engel teşkil eden epistemik çevrelerin yarattığı sorunları çözmek için diğer disiplinler ile kolektif çalışmalar yapmalıdır.
- Araştırmacılar ders kitaplarının açık-fikirliliği teşvik etme potansiyellerini teorik tartışmalardan yararlanarak uygulamalı çalışmalar ile sunmalıdır.
- Araştırmacılar Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin açık-fikirliliğin doğasını keşfetmelerini sağlayacak sınıf içi pratikler sunan açık ve uygulanabilir çalışmalar ortaya koymalıdır.

Ders Kitabı Yazarlarına Yönelik Öneriler

- Ders kitapları yazarları, oluşturdukları ders kitaplarının öğrencinin epistemik uzmanlığını aşacak görsel, metin ve etkinliklerden korumalıdır.
- Ders kitabı yazarları açık-fikirliliği teşvik edebilecek içerikler oluştururken uygulamalı ve teorik çalışmalardan yararlanmalıdır.
- Ders kitapları sosyal bilgiler öğretmenlerine açık-fikirliliği teşvik ederken yararlanabilecekleri uygun ve açık içerikler sunmalıdır.

KAYNAKLAR

- Adler, J (2004) Reconciling open-mindedness and belief. *Theory and Research in Education*. 2(2), 127–42.
- Adler, J. (2002). *Belief's own ethics*. Cambridge: MIT.
- Annas, J. (2003). The structure of virtue. In M. DePaul & L. Zagzebski (Eds.), *Intellectual virtue: Perspectives from ethics and epistemology* (pp. 15-33). Oxford: Oxford University.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1–19.
- Arpaly, N. (2011). Open-mindedness as a moral virtue. *American Philosophical Quarterly*, 48(1), 75-85.
- Arslan, E. (2021). *Turistik tüketimin kimlik inşasındaki rolü*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atkinson, P. A. & Coffey, A. (1997). Analysing documentary realities. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice*, (pp. 45–62). London: Sage.
- Avcı, C., & Tarhan, M., Barış eğitimi kapsamında sosyal bilgiler eğitimi ve Ermeni Meselesi (2015). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 1- 17.
- Baehr, J. (2010). Epistemic malevolence. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 189–213.
- Baehr, J. (2011a). *The inquiring mind: on intellectual virtues and virtue epistemology*. New York: Oxford.
- Baehr, J. (2011b). The Structure of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 41(2), 191–213.
- Baehr, J. (2013). Educating for intellectual virtues: From theory to practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 248–262.

- Baehr, J. (2016). Is intellectual character growth a realistic educational aim?. *Journal of Moral Education*, 45(2), 117–131.
- Bakhurst, D. (2016). Education and conversation. In D. Bakhurst & P. Fairfield (Eds.), *Education and conversation: Exploring oakeshott's legacy* (pp.5-25). New York: Bloomsbury Academic.
- Barr, R., Barth, J.L. & Shermis, S.S. (1977). *The nature of social studies*. California:ECT.
- Barth, J. L. (1991). *Elementary and junior high/middle school social studies surriculum, activities, and materials*. USA: University Press of America.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. New York: Routledge.
- Battaly, H. (2006). Teaching intellectual virtues: applying virtue epistemology in the classroom. *Teaching Philosophy*, 29(3), 191-222.
- Battaly, H. (2008). Virtue epistemology. *Philosophy Compass*, 3(4), 639-663.
- Battaly, H. (2017). Intellectual perseverance. *Journal of Moral Philosophy*, 14(6), 669- 697.
- Battaly, H. (2017). Testimonial injustice, epistemic vice, and vice epistemology. In I. Kidd, J. Medina, & G. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge handbook of epistemic injustice* (pp. 223–231). London: Routledge.
- Battaly, H. (2018). Can closed-mindedness be an intellectual virtue?. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 84, 23-45.
- Baudrillard, J. (2022). *Simülakrlar ve simülasyon* (O. Adanır, Çev.). Ankara: Doğu Batı.
- Beaney, M. (2023). Open-mindedness and ajar-mindedness in history of philosophy. *Metaphilosophy*. 54, 208-22.
- Ben-Porath, S. (2007). Civic virtue out of necessity: Patriotism and democratic education. *Theory and Research in Education*, 5(1), 41-59.
- Bevan, R. (2009). Expanding rationality: The relation between epistemic virtue and critical thinking. *Educational Theory*, 59(2), 167-179.
- Biesta, G. J. J. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam: Sense.

- Bilge, S. (2020). We've joined the table but we're still on the menu: Clickbaiting diversity in today's university 1. In J. Solomos (Ed.). *Routledge international handbook of contemporary racisms* (pp. 317-331). New York: Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Brady, M. S. (2018). *Suffering and virtue*. Oxford: Oxford University.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. New York: Routledge.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York.
- Büyüköztürk, Ş, Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş, & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrd, D. (2012). Social studies education as a moral activity: Teaching towards a just society. *Educational philosophy and theory*, 44(10), 1073-1079.
- Callan, E. (2006). McLaughlin on parental rights, *Journal of Philosophy of Education* 19(1), 115.
- Cannon, B. D. (1977). *The Camel and the wheel*. New York: Columbia University.
- Cassam, Q. (2019). *Vices of the mind*. Oxford: Oxford University.
- Chiang-Soong, B., & Yager, R. E. (1993). The inclusion of STS material in the most frequently used secondary science textbooks in the US. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), 339-349.
- Chinnery, A. (2008). Revisiting "The Master's Tools": Challenging common sense in cross-cultural teacher education. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 395-404.
- Clayton, M. (2015). Anti-perfectionist childrearing. In A. Bagattini & C. Macleod (Eds.), *The nature of children's well-being* (pp. 123-140). Springer
- Cocking, D., & Van den Hoven, J. (2018). *Evil online*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge Falmer.

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
- Croce, M. (2019). Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination. *Journal of Moral Education*, 48(3),1-12.
- Curren, R. (2000). *Aristotle on the necessity of public Education*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Curren, R., & Dorn, C. (2021). Patriotic education in a global age: A brief introduction. *Journal of Social Philosophy*, 52(3), 377-382.
- Curzer, H. J. (2023). *Virtue ethics for the real world: Improving character without idealization*. New York: Routledge.
- Curzer, H. J., & Gottlieb, J. (2019). Making the classroom safe for open-mindedness. *Educational Theory*, 69(4), 383-402.
- Çiydem, E. & Kaymakçı, S. (2021). Türkiye’de sosyal bilgiler dersinin yönelimi üzerine bir değerlendirme. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 179-207.
- DeCesare, A. (2022). The future is now: rethinking the role for children in democracy. *Philosophy of Education*.
- Dellsen, F. (2017). Understanding without justification or belief. *Ratio*, 30(3), 239-254.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Aldine.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. New York: D.C. Heath.
- Dewey, J. (2022). *Nasıl düşünürüz?* (H. Kayıkçı, Çev.). İstanbul: Fol.
- Doğanay, A. (2022). *Sosyal bilgiler öğretimi, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Douglas, H. (2004). The irreducible complexity of objectivity. *Synthese*, 138, 453-473.
- Elgin, C. (2007). Understanding and the facts. *Philosophical studies*, 132, 33-42.

- Epstein, T. L. (1994). Tales from two textbooks: A comparison of the civil rights movement in two secondary history textbooks. *The Social Studies*, 85, 121–126.
- Eren, A. & Hamarat, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde sanat ile umudun tesisi. *Alanyazın Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*. 3(2), 237-253.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde 'program geliştirme'*. Ankara: Yelkentepe.
- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?*. Teachers College.
- Fantl, J. (2018). *The limitations of the open mind*. Oxford: Oxford University.
- Fisher, M., Goddu, M. K., & Keil, F. C. (2015). Searching for explanations: How the internet inflates estimates of internal knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(3), 674-687.
- Fleisher, W. (2023). Intellectual courage and inquisitive reasons. *Philosophical Studies*, 180(4), 1343-1371.
- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. In U. Flick, E. von Kardorff, I. Steinke (Eds.), *A companion to qualitative research* (pp. 178-183). London: Sage.
- Fraze, B., & Ayers, S. (2022). Garbage in, garbage out: Expanding environments, constructivism, and content knowledge in social studies In J. S. Leming, L. Ellington & K. Porter (Eds.). *Where did social studies go wrong?*. Washington DC: Thomas B. Fordham Foundation.
- Freire, P. (2024). *Ezilenlerin pedagojisi* (E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford: Oxford University.
- Gardiner, G. (2022). The banality of vice In M. Alfano, C. Klein, J. de Ridder (Eds.). *Social Virtue Epistemology* (pp. 106-109). New York: Routledge.
- Gardner, P. (1993). Should we teach children to be open-minded? Or, is the Pope open-minded about the existence of God?. *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 39-43.

- Garrett, H. J. (2011). The routing and re-routing of difficult knowledge: Social studies teachers encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347.
- Gedik, H., Akhan, N. E., & KILIÇOĞLU, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 4(2), 113-130.
- Gersmehl, P. (2014). *Teaching geography*. New York: Guilford.
- Glaser, J., & Laudel, G. (2013). Life with and without coding: Two methods for early-stage data analysis in qualitative research aiming at causal explanations. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 14(2).
- Goldman, A. I. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford: Clarendon.
- Govier, T. (1997). *Social trust and human communities*. Montreal: McGill-Queen's.
- Grimm, S. R. (2014). Understanding as knowledge of causes. In A. Fairweather (Ed.). *Virtue epistemology naturalized: Bridges between virtue epistemology and philosophy of science* (pp. 329-345). Cham: Springer International.
- Grundmann, T. (2023). The possibility of epistemic nudging. *Social epistemology*, 37(2), 208-218.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1972). Knowledge and human interest (J. Shapiro, Çev.). London: Heinemann.
- Hamarat, E. (2014). *Sosyal bilgiler felsefesinin alan eğitimi uzmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hare, W. (1979). *Open-mindedness and education*. Montreal: McGill-Queen's.
- Hare, W. (2003). Is it good to be open-minded?. *International Journal of Applied Philosophy*, 17(1), 73-87.
- Hare, W. (2006). Why open-mindedness matters. *Think*. 5(13), 7-15.

- Hare, W., & McLaughlin, T. H. (1994). Open-mindedness, commitment and Peter Gardner. *Journal of Philosophy of Education*, 28(2), 239-244.
- Hart, D., & Youniss, J. (2018). *Renewing democracy in young America*. Oxford: Oxford University.
- Hartshorne, R. (1939). H. The character of regional geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 29(4), 436-456.
- Heersmink, R. (2017). A virtue epistemology of the internet: Search engines, intellectual virtues and education. *Social Epistemology*, 32(1), 1-12.
- Hertzberg, H.W. (1980). *Social studies Reform 1880-1980*. Social Science Education Consortium.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103–108.
- Holbrook, D. (1977). *Education, nihilism, and survival*. London: Darton, Longman & Todd.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell.
- Hürriyet (2024). *Trabzonspor- Fenerbahçe maçı bitiminde istenmeyen olaylar yaşandı! Bordo mavili taraftarlar sahaya girdi....* <https://www.hurriyet.com.tr/sporarena/live-trabzonspor-fenerbahce-maci-bitiminde-istenmeyen-olaylar-yasandi-bordo-mavili-taraftarlar-sahaya-girdi-42426455#post-1> sayfasından erişilmiştir.
- Inan, I. (2013). *The philosophy of curiosity*. New York: Routledge.
- Ions, S. E. (1977). *Against behaviouralism: A critique of behavioural science*. New Jersey: Blackwell.
- Johnson, D. (2000). WEB DuBois, Thomas Jesse Jones and the struggle for social education, 1900-1930. *The Journal of Negro History*, 85(3), 71-95.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.

- Kabapınar, Y. (2009). Yeni öğrenme anlayışının ışığında sosyal bilgiler ders kitapları, Cemil Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi İçinde* (ss. 367-401), Ankara: Pegem.
- Karadağ, M. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kettley, N. (2012). *Theory building in educational research*. London: Continuum Books.
- Khalifa, K. (2017). *Understanding, explanation, and scientific knowledge*. Cambridge: Cambridge University.
- Kidd, I. J. (2018). Epistemic corruption and education. *Episteme*, 16(2), 220-235.
- Kidd, I.J. (2020). Epistemic corruption and social oppression. In I. J. Kidd, Q.Cassam, & H. Battaly (eds.), *Vice epistemology* (pp. 69-85). New York: Routledge.
- Kidd, I.J., Battaly, H. & Cassam, Q. (2021). Introduction: From epistemic vices to vice epistemology. In I. J. Kidd, Q.Cassam, & H. Battaly (Eds.), *Vice epistemology* (pp. 1-18). New York: Routledge.
- King, N.L. (2021). *The excellent mind: intellectual virtues for everyday life*. Oxford:Oxford University.
- Kotsonis, A. (2022). A novel understanding of the nature of epistemic vice. *Synthese*, 200(1), 36-57.
- Kotzee, B. (2013). Introduction: education, social epistemology and virtue epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 157–167.
- Kotzee, B. (2017). Education and epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, and G. Pohlhaus Jr (Eds). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (pp. 324–335). New York: Routledge.
- Kotzee, B. (2018). Dewey as virtue epistemologist: Open-mindedness and the training of thought in democracy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(2), 359-373.
- Kotzee, B. (2018). Intellectual perfectionism about schooling. *Journal of Applied Philosophy*, 36(3), 436-456.

- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, emotions, and education*. Farnham: Ashgate.
- Kvanvig, J. L. (2003). *The value of knowledge and the pursuit of understanding*. Cambridge: Cambridge university.
- Kwong, J. M. (2015). Epistemic injustice and open-mindedness. *Hypatia*, 30(2), 337-351.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational evaluation and policy analysis*, 4(3), 387-400.
- Leming, J., Ellington, L., & Porter, K. (2003). *Where did social studies go wrong?*. Ohio: Thomas B. Fordham Foundation.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto.
- Levinson, M. (1999). *The demands of liberal education*. Oxford: Oxford University
- Levy, N. (2006). Open-mindedness and the duty to gather evidence. *Public Affairs Quarterly*, 20(1), 55-66.
- Levy, N. (2021). *Bad beliefs: Why they happen to good people*. Oxford: Oxford University.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. London: Bantam Books.
- Lickona, T. (1999). Character education: seven crucial issues. *Action in Teacher Education*, 20(4), 77-84.
- Loeb, S., Dynarski, S., McFarland, D., Morris, P., Reardon, S., & Reber, S. (2017). *Descriptive analysis in education: A guide for researchers (No. NCEE 2017-4023)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Loewen, J. W. (2007). *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong*. New York: Simon & Schuster.
- Lynch, M.P. (2016). *The internet of us: Knowing more and understanding less in the age of big data*. Liveright.
- Mason, L. E., Krutka, D., & Stoddard, J. (2018). Media literacy, democracy, and the challenge of fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 10(2), 1-10.

- Mays, N., & Pope, C. (2000). Assessing quality in qualitative research. *Bmj*, 320(7226), 50-52.
- McDowell, J. (1979). Virtue and reason. *Monist*, 62(3): 331-350.
- MEB. (2023). *Sosyal bilgiler 6.sınıf ders kitabı*. Ankara.
- MEB. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar) https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2023428142532575-2023_sosyal_bilgiler.pdf adresinden erişilmiştir.
- Meehan, D. (2020). Epistemic vices and epistemic nudging: A solution? In G. Axtell & A. Bernal (Eds.), *Epistemic paternalism: Conceptions, justifications and implications* (pp. 249–261). Maryland: Rowman & Littlefield.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merryfield, M. (2012). Four strategies for teaching open-mindedness. *Social Studies and the Young Learner*, 25(2), 18-22.
- Merzifonluoğlu, M. (2023). *Sosyal bilgiler eğitime yönelik yeni bir felsefi yaklaşım: entelektüel erdemlerin geliştirilmesi olarak sosyal bilgiler*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Merzifonluoğlu, S. & Hamarat, E. (2022). Epistemic injustice, social studies, and moral sensitivity. *Ethics and Education*, 17(4), 403-420.
- Meyer, M., Alfano, M., & De Bruin, B. (2021). Epistemic vice predicts acceptance of Covid-19 misinformation. *Episteme*, 1-22.
- Miller, B., & Record, I. (2013). Justified belief in a digital age: On the epistemic implications of secret Internet technologies. *Episteme*, 10(2), 117-134.
- Miller, B., & Record, I. (2017). Responsible epistemic technologies: A social-epistemological analysis of autocompleted web search. *New Media & Society*, 19(12), 1945-1963.
- Milson, A. J., & Chu, B.W. (2002). Character education for cyberspace: Developing good netizens. *The Social Studies*, 93(3), 117–119.

- Moore, G. E. (1993). "Moore's Paradox". In B. Thomas (ed.), *G. E. Moore: Selected Writings*. (pp. 207–212). London: Routledge.
- National Council for the Social Studies (2023). *What is social studies?*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/about>
- NCSS, (1992). *What is social studies?*. Retrieved from <https://www.socialstudies.org/standards/national-curriculum-standards-social-studies-executive-summary>
- Nguyen, C. T. (2022). Playfulness versus epistemic traps. In M. Alfano, C. Klein, J. de Ridder (Eds.), *Social Virtue Epistemology* (pp. 269-290). New York: Routledge.
- Nguyen, C. T. (2023). Hostile epistemology. *Philpapers*. Retrieved from <https://philpapers.org/archive/NGUHEL.pdf>
- Noddings, N. (1992). Social studies and feminism. *Theory & Research in Social Education*, 20(3), 230–241.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical explanations*. Cambridge. Harvard University Press.
- O'Neill, R. (1982). Why use textbooks?. *ELT journal*, 36(2), 104-111.
- Patrick, J. J. (1969). Implications of political socialization research for the reform of civic education. *Soc Educ.*33(1), 15-23.
- Patton, M. Q. (2001). *Qualitative research and evaluation and methods*. California: Sage.
- Pohlhaus, G. (2012). Relational knowing and epistemic injustice: Toward a theory of willful hermeneutical ignorance. *Hypatia*, 27(4), 715-735.
- Popper, K. (2022). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (İ. Turan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Pritchard, D. (2009). Knowledge, understanding and epistemic value. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 64, 19-43.
- Pritchard, D. (2013). Epistemic virtue and the epistemology of education. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 236-247.
- Pritchard, D. (2014). Knowledge and understanding. In A. Fairweather (Eds). *Virtue epistemology naturalized: Bridges between virtue epistemology and philosophy of science* (pp. 315-327). Cham: Springer International.
- Rawls, J. (1995). *Political liberalism*. New York: Columbia University.

- Riggs, W. (2010). Open-mindedness. *Metaphilosophy*, 41(1-2), 172-188.
- Ritter, H. (1986). *Dictionary of concepts in history*. Westport: Greenwood.
- Roberts, R.C. & Wood, J. (2007). *Intellectual virtues: An essay in regulative epistemology*. Oxford: Oxford University.
- Rosone, J. & Watson, M. (2016). *Interview with a terrorist*. South Carolina: Create Space Independent Publishing Platform.
- Ross, E. W. (2006). The struggle for the social studies curriculum. *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*, 3, 17-36.
- Ross, E. W. (Ed.). (2017). *The social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities*. Albany: State University of New York.
- Ross, E.W. (2000). Redrawing the lines: The case against traditional social studies instruction. In D.W. Hursh & E.W. Ross (Eds.), *Democratic social education: Social studies for social change* (pp. 43-64). New York: Routledge.
- Russell, B. (1950, June 11). Can we afford to keep open minds? *New York Times Magazine*, pp. 37-39.
- Ryle, G. (1946). *Knowing how and Knowing*. New York: Barnes and Nobles
- Saghai, Y. (2013). Salvaging the concept of nudge. *Journal of medical ethics*, 39(8), 487-493.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*. Oxford: Oxford university press.
- Seçgin, F. (2021). Kalıp yargı ve ön yargıyı fark etme becerisine yönelik kazanımların sosyal bilgiler dersi öğrenme alanları ve ders kitaplarına yansımaları. *The Journal of Social Sciences*, 50, 190-208.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking, and education*. New York: Routledge.
- Siegel, H. (2005). Truth, thinking, testimony and trust: Alvin goldman on epistemology and education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2), 345-366.
- Song, Y. (2018). The moral virtue of open-mindedness. *Canadian Journal of Philosophy*, 48(1), 65-84.

- Southworth, J. (2021). A Perspective-taking theory of open-mindedness: Confronting the challenge of motivated reasoning. *Educational Theory*, 71(5), 589-607.
- Spiegel, J. S. (2012). Open-mindedness and intellectual humility. *Theory and Research in Education*, 10(1), 27-38.
- Stanovich, K. E., & Toplak, M. E. (2023). Actively open-minded thinking and its measurement. *Journal of Intelligence*, 11(2), 27.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. California: Sage.
- Suissa, J. (2015). Character education and the disappearance of the political. *Ethics and Education*, 10(1), 105-117.
- Sürün, Ş. (2023). *A content analysis on open-mindedness of the ib language a guide and the turkish language and literature curriculum and associated grade 11 textbook*. Doctoral Dissertation, Curriculum and Instruction, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Talis, R. B. (2019). *Overdoing democracy: Why we must put politics in its place*. Oxford: Oxford University.
- Tanesini, A. (2016). Intellectual humility as attitude. *Philosophy and Phenomenological Research*, 96(2), 399-420.
- Tanrıöğren, A. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. İstanbul: Lisans.
- Taylor, C., & Gibbs, G. R. (2010). What is qualitative data analysis (QDA)? *Online QDA website*. Retrieved from http://onlineqda.hud.ac.uk/Intro_QDA/what_is_qda.php
- Taylor, R. M. (2013). Open-mindedness: An epistemic virtue motivated by love of truth and understanding. *Philosophy of Education*, 197-205.
- Taylor, R. M. (2016). Open-mindedness: An intellectual virtue in the pursuit of knowledge and understanding. *Educational theory*, 66(5), 599-618.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. New York: Sage.
- Thaler, R.H. & Sunstein, C.R. (2008) *Nudge*. London: Yale University.

- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American journal of evaluation*, 27(2), 237-246.
- Thornton, S. J. (2005). *Teaching social studies that matters: Curriculum for active learning*. New York: Teachers College.
- Thurmond, V. A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship*, 33(3), 253-258.
- Tillson, J. (2023). On Deciding the aims and content of public schooling. *Educational Theory*, 73(1), 90-115.
- Tucker, L. (2023). Open-mindedness: A double-edged sword in education. *Theory and Research in Education*, 21(3), 241-263.
- Turri, J., Alfano, M., & Greco, J. (1999). *Virtue epistemology*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/>
- Vallor, S. (2024). *The ai mirror how to reclaim our humanity in an age of machine Thinking*. Oxford: Oxford University.
- van Kessel, C., & Crowley, R. M. (2017). Villainification and evil in social studies education. *Theory & Research in Social Education*, 45(4), 427-455.
- Walker, M. U. (2006). *Moral repair: Reconstructing moral relations after wrongdoing*. Cambridge: Cambridge University.
- Walsham, A. (2017). Introduction: Past and presentism. *Past & Present*, 234(1), 213–217.
- Watson, L. (2016). The epistemology of education. *Philosophy Compass*, 11(3), 146-159.
- Watson, L. (2018). Curiosity and inquisitiveness. In H. Battlay (Eds). *The Routledge handbook of virtue epistemology* (pp. 155-166). New York: Routledge.
- Watson, L. (2022). Cultivating curiosity in the information age. *Royal Institute of Philosophy Supplements*, 92, 129-148.
- Wellington, J. (2015). *Educational research contemporary issues and practical approaches*. London: Bloomsbury.
- Wild, P. J., McMahon, C., Darlington, M., Liu, S., & Culley, S. (2010). A diary study of information needs and document usage in the engineering domain. *Design Studies*, 31(1), 46-73.

- Woodard, E. (2021). Epistemic atonement. In Shafer-Landau, R (Ed.). *Oxford Studies in Metaethics*, (pp. 163-190). Oxford: Oxford University.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1998). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H. & Yılmaz, M. (2023). *Sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford.
- Zagzebski, L. (2017). *Exemplarist moral theory*. Oxford: Oxford University.
- Zagzebski, L. T. (2012). *Epistemic authority: A theory of trust, authority, and autonomy in belief*. Oxford: Oxford University.
- Zembylas, M., & Bekerman, Z. (2019). Engaging with teachers' difficult knowledge, seeking moral repair: the entanglement of moral and peace education. *Journal of Peace Education*, 16(2), 155-174.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR