
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK TİPLERİNİN BELİRLENMESİ

Serdar Malkoç

DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2020

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin tezlim tarihinden itibaren ……(…) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

Adı: Serdar

Soyadı: Malkoç

Bölümü: Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

İmza:

Teslim Tarihi:

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi

İngilizce Adı: Determination Of The Citizenshıp Types Of Social Studies Teachers

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.

Yazar Adı Soyadı: Serdar Malkoç

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Serdar Malkoç tarafından hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tiplerinin Belirlenmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki juri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA

Tarih Eğitimi, Gazi Üniversitesi ……

Başkan: Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Gazi Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Hasan IŞIK

Tarih Eğitimi, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi ……

Üye: Doç. Dr. Yasemin ESEN

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Ankara Üniversitesi……

Üye: Doç. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa

Sosyal Bilgiler Eğitimi, Gazi Üniversitesi……..

……

Tez Savunma Tarihi:

Bu tezin Sosyal Bilgiler Bilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

TEŞEKKÜR

Bu tezin ortaya çıkmasında birçok insanın emeği olmuştur. Öncelikle bu tezin tüm aşamalarında desteklerini esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Bahri ATA'ya çok teşekkür ederim.

Tez süresince katkılarını esirgemeyen Tez İzleme Komitesi üyeleri hocalarım Sayın Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ'e ve Sayın Doç. Dr. Hasan IŞIK'a teşekkür ederim. Tezimi okuyan, eleştiri ve katkılarıyla dönütler veren tez jüri üyesi sayın Doç. Dr. Yasemin ESEN ve Doç. Dr. C. Cahit YEŞİLBURSA'ya teşekkür ederim.

Ayrıca öneri ve katkılarından dolayı Prof. Dr. A. Figen ERSOY hocama, Sayın Doç. Dr. Seher YALÇIN'a, Arş. Gör. Fatih ÖZTÜRK'e, Arş. Gör. Hayati ADALAR'a çok teşekkür ederim.

Kuşkusuz bu tezin ortaya çıkmasında doğrudan veya dolaylı birçok arkadaşımın desteği olmuştur. Onlara emekleri, destekleri ve katkıları için teşekkürü bir borç bilirim.

Tez çalışmamın önemli katılımcıları olan sosyal bilgiler öğretmenlerine sonsuz teşekkür ederim. Onlar olmasaydı sanırım bu çalışma ortaya çıkmazdı.

Serdar Malkoç

Haziran, 2020

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN VATANDAŞLIK TİPLERİNİN BELİRLENMESİ

(Doktora Tezi)

Serdar Malkoç

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Haziran, 2020

ÖZ

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemektir. Araştırma amacı kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığa bakışları bireysel, sosyal ve eğitsel boyutta ele alınmıştır. Karma araştırma modelinde yürütülen çalışmada karma desenlerden ardışık desen kullanılmıştır. Ardışık desende araştırmanın önceliğine göre iki araştırma türü (nicel ve nitel) belli bir sıralama takip edilerek yürütülür. Dolayısıyla bu desende araştırma sürecinde iki veri türü kullanılır. Bu araştırmada ise ilk olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. İki veri son bölümde birleştirilerek yorumlanmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak için bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemi, Ankara'da altı ilçede eğitim öğretim faaliyeti yürüten (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Keçiören) ortaokulları kapsamaktadır. İlçeler uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak durum ve örnek üzerinde çalışır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında ise *temel nitel araştırma* desenine göre yürütülmüştür. T*emel nitel araştırma*da bireylerin anlamları nasıl inşaa ettiklerini anlamamıza yerdım eden bir desen olarak açıklanmaktadır. Katılımcıların seçiminde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar ulusal ölçekte çalışma yürüten 4 büyük öğretmen sendikasına üye olan öğretmenlerden seçilmiştir. Katılımcılar her bir sendikadan 1 kadın 1 erkek olmak üzere 2'şer kişi olarak araştırmada yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nitel verilerin tümevarımcı içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin sonucunda iki vatandaşlık tipi ortaya çıkmıştır. Bu vatandaşlık tiplerinden ilki Geleneksel Vatandaşlık diğeri ise Demokratik Vatandaşlıktır. Öğretmenlerin her iki vatandaşlık boyutuna ilişkin ölçek puanları incelendiğinde Demokratik Vatandaşlık puan ortalamalarının bariz şekilde yüksek olduğu görülmüştür.

Geleneksel Vatandaşlık boyutunda ise “görev, sorumluluk ve vergi” temalarını temsil eden madde puan ortalamaları nispeten yüksek çıkmıştır. Nitel veriler sonucunda ise Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV) ile Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık (EKOV) olmak üzere iki vatandaşlık tipi ortaya çıkmıştır. DGOV tipi için değerler ve gelenek vatandaşlığı şekillendiren en önemli boyuttur. DGOV’ a göre vatandaşlık kimliğini tanımlayan şey onun tarih ve kültür ile olan organik bağıdır. Bu vatandaşlık tipine göre gelenek göreneklere bağlı olmak, geçmişin mirasına sahip çıkmak vatandaşlık kimliğinin önemli harcıdır. Söz konusu vatandaşın karakter olarak da bir takım özellikleri olmalıdır. Bu özellikler bireysel boyutta ahlaklı, vicdanlı ve dürüst olmaktır. Toplumsal anlamda ise vatansever, milli ve dini özelliklere sahip olmaktır. Dolayısıyla idealize edilen vatandaş, kimlik boyutunda kültüre atıfla, karakter boyutunda ahlaki değerlere atıfla yorumlanmaktadır. DGOV tipinde önemli bir diğer kavram da görev ve sorumluluktur. Görev ve sorumluluk değer ve gelenek etrafında şekillenmektedir. Eğitimi için ise “vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler” yaklaşım benimsenmektedir. EKOV vatandaşlık kavramını eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok “haklar” boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gerekebilir. Bu vatandaşlık yaklaşımının tanımlamasında bu söylem “vatandaşlık bilinci” olarak adlandırılmaktadır. EKOV bakış açısında bir başka yön sorumluluktur. Ancak buradaki sorumluluk çevreye yani yaşadığımız toplumsal ve fiziksel çevreye karşı gösterilen duyarlılıktır. Dolayısıyla sorumluluk vatandaşların ortak sorunlara karşı hareket edebilme becerisidir. Bu anlamda gösteri ve protesto yürüyüşleri düzenlemek, dilekçe vermek, sivil toplum kuruluşu altında örgütlenmek gereklidir. Bunun bir gerekçesi toplumu ilerletmek, dönüştürmektir. Eleştirel yaklaşımda vatandaş aslında politik bir özne olarak ele alınmaktadır. Bu vatandaşlık tipinde vatandaşlar aktif ve katılımcı özellikleriyle kamusal alanda etkinlik göstermelidir. Vatandaşlık eğitimi için ise eleştiri ve sorgulama temelli, “yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler” ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık Tipleri, Vatandaşlık Eğitimi, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri
Sayfa Adeti:
Danışman: Prof. Dr. Bahri ATA

DETERMINATION OF THE CITIZENSHIP TYPES OF SOCIAL STUDIES TEACHERS

(PhD Thesis)

Serdar Malkoç

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

June, 2020

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the citizenship types of social studies teachers. Teachers' perspectives on the concept of citizenship are structured in order to determine their citizenship types, taking into account the individual, social and educational context. In this research, a mixed methods research was used to create a rich data source for this purpose. The research process was carried out in accordance with sequential design, one of the mixed research models. In the sequential pattern research, firstly, after the quantitative data were collected and analyzed, the qualitative data were collected and analyzed Therefore, two data types are used in the research process in this design. In this research, firstly, after the quantitative data were collected and analyzed, the qualitative data were collected and analyzed. The two data are combined and interpreted in the last section. In the research, a scale was developed to collect quantitative data. The sample of the study covers secondary schools (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Keçiören) that carry out educational activities in six districts in Ankara. Districts were selected by using convenience sampling method. In the convenience sampling method, the researcher works on the situation and the sample starting from the most accessible responders until they reach a group that is the size they need. SPSS program was used in the analysis of the quantitative data obtained in the research. In the second part of the study, it was carried out according to the basic qualitative research pattern. In basic qualitative research, it is explained as a pattern that allows us to understand how individuals construct meanings. Maximum variation sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the participants. Participants were selected from teachers who are members of 4 major teacher unions working on a national scale. The participants took part in the research as 2 people, 1 woman and 1 man from each union. Semi-structured interviews were conducted with the

teachers who participated in the research. Qualitative data were analyzed using inductive content analysis. Two types of citizenship have emerged as a result of quantitative data. The first of these citizenship types is Traditional Citizenship and the other is Democratic Citizenship. When the scale scores of both citizenship dimensions were examined, it was seen that Democratic Citizenship scores were significantly higher. In the traditional Citizenship dimension, item average scores representing the themes of "duty, responsibility and tax" were relatively high. As a result of qualitative data, two types of citizenship have emerged: Value and Tradition Oriented Citizenship (DGOV) and Criticism and Participation Oriented Citizenship (EKOV). Values and tradition are the most important dimensions shaping citizenship for the DGOV type. According to DGOV, what defines citizenship identity is its organic connection with history and culture. According to this type of citizenship, sticking to traditions and protecting the heritage of the past is an important charge of citizenship identity. The citizen in question must also have some characteristics as a character. These features are individual moral, conscientious and honest. Socially, it has patriotic, national and religious characteristics. Therefore, the idealized citizen is interpreted with reference to culture in identity dimension and with moral values in character dimension. Another important concept in DGOV type is task and responsibility. Duties and responsibilities are shaped around value and tradition. For education, "social studies as citizenship transfer" approach is adopted. EKOV interprets the concept of citizenship in the axis of criticism and questioning. In this type of citizenship, the "rights" dimension of citizenship is seen to be more important. Rights may need to be protected and further developed. In the definition of this citizenship approach, this discourse is called "citizenship transmission". Another direction from the EKOV perspective is responsibility. However, the responsibility here is the sensitivity shown to the environment, the social and physical environment we live in. Therefore, responsibility is the ability of citizens to act against common problems. In this sense, it is necessary to organize demonstrations and protest marches, to petition, to organize under a non-governmental organization. One reason for this is to advance and transform society. In the critical approach, the citizen is actually treated as a political subject. In this type of citizenship, citizens should be active in the public sphere with their active and participatory characteristics. For citizenship education, criticism and inquiry-based "reflective thinking" come to the fore.

Key Words : Citizinship Types, Citizenship Education, Social Studies Teacher

Page : 202

Supervisor : Prof. Dr. Bahri ATA

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZ ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xiv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xv**
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xvi**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **1**
1.2. Araştırmanın Amacı **4**
1.3. Araştırmanın Önemi **5**
1.4. Sınırlılık **6**
1.5. Varsayımlar **6**
1.6. Tanımlar **6**
BÖLÜM II **7**
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**
2.1. Yurt İçinde Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Araştırmaları **7**
2.2. Yurt Dışında Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Araştırmaları **21**
BÖLÜM III **33**
KAVRAMSAL ÇERÇEVE **33**
3.1. Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlığın Oluşumu **33**
3.1.1. Vatandaşlığın Oluşumu **33**
3.2. Vatandaşlık Yaklaşımları **36**
3.2.1. Liberal Vatandaşlık **36**
3.2.2. Cumhuriyetçi Vatandaşlık **37**
3.3. Vatandaşlık Eğitimi **38**

3.4. Türkiye'de Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi 40
3.5. Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi 47
BÖLÜM IV 51
YÖNTEM 51
4.1. Araştırma Modeli 51
4.1.1. Nicel Araştırma Deseni 55
4.1.2. Nitel Araştırma Deseni 55
4.2. Çalışma Grubu 58
4.2.1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu 58
4.2.2. Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu 60
4.3. Veri Toplama Araçları 62
4.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı 62
4.3.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Vatandaşlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi (SBÖVÖ) 62
4.3.1.2. AFA Sonuçları Üzerinde Yapılan Istatistiksel Işlemler 65
4.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı 67
4.4. Verilerin Analizi 68
4.4.1. Nicel Verilerin Analizi 68
4.4.1.1. AFA İçin Varsayımların Testi 69
4.4.1.2. DFA İçin Varsayımların Testi 69
4.4.2. Nitel Verilerin Analizi 70
4.4.2.1. Kodlama Prosedürü 72
4.5. Araştırmacının Rolü 73
4.6. Veri Toplama Süreci 74
BÖLÜM V 77
BULGULAR 77
5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları 77
5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Geliştirilen Vatandaşlık Ölçeğine İlişkin Bulgular 77
5.1.1.1. DFA Sonuçlarına İlişkin Bulgular 77
5.1.1.1.2. Ölçeğin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular 78
5.1.2. Demokratik Vatandaşlık Faktörüne Yönelik Bulgular. 79
5.1.2.1. Demokratik Vatandaşlık Ölçeği Maddeleri Frekans ve Yüzde Dağılımları 79
5.1.2.2. Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Faktörünün Cinsiyet Değişkeni için T Testi Sonuçları. 82

5.1.2.3. Demokratik Vatandaşlık Faktörü ile Mesleki Deneyim Değişkeni İçin t Testi 82
5.1.2.4. Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Durumu Anova Sonuçları 83
5.1.2.5. Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumları ANOVA Sonuçları 83
5.1.3. Geleneksel Vatandaş Faktörüne İlişkin Bulgular 84
5.1.3.1. Öğretmenlerin Geleneksel Vatandaşlık Faktörüne Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular 84
5.1.3.2. Geleneksel Vatandaşlık Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları. 87
5.1.3.3. Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mesleki Deneyim T Testi Sonuçları 87
5.1.3.4. Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Durumu ANOVA Sonuçları 88
5.1.3.5. Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumlarının ANOVA Sonuçları 88
5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları 88
5.2.1 Öğretmenlerin Vatandaşlık Yaklaşımına İlişkin Bulgular 89
5.2.1.1. Bireysel Boyutta Vatandaşlığa Bakış 89
5.2.1.1.1. Ortak Değerler ve Birlik Duygusu 89
5.2.1.1.2. Vicdanlı ve Dürüst Vatandaş 91
5.2.1.1.3. Vatan Sevgisi 93
5.2.1.1.2. Eleştiri ve Sorgulama 95
5.2.1.1.2.1.Vatandaşlık Bilinci 95
5.2.1.1.2.2. Politik Özne 96
5.2.1.2. Toplumsal Düzeyde Vatandaşlığa Bakış 98
5.2.1.2.1. Sorumluluk ve Kurallar 98
5.2.1.2.2. Pasif Katılım 102
5.2.1.2.3. Aktif Katılım 106
5.2.1.3. Eğitsel Düzeyde Bakış 108
5.2.1.3.1. Değer ve karakter Eğitimi 108
5.2.1.3.2. Toplumsal Problem Merkezli 110
5.3. Katılımcıların Vatandaşlık Anlayışına Toplu Bir Bakış 119
BÖLÜM VI 123
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 123
6.1. Sonuç 123
6.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar 123

6.1.1.1. Araştırmanın Birinci Nicel Alt Amacına Ilişkin Sonuçlar 123
6.1.1.2. Araştırmanın İkinci Nicel Alt Amacına İlişkin Sonuçlar 123
6.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü Nicel Alt Amacına İlişkin Sonuçlar 124
6.1.1.3.1. Cinsiyet 124
6.1.1.3.2. Mesleki Deneyim 124
6.1.1.3.3. Mezun Olunan Branş 125
6.1.1.3.4. Mezuniyet Durumu/En Son Tamamlanan Eğitim Durumu 125
6.1.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar 125
6.1.1.5. Araştırmanın Beşinci Nicel Alt Amacına İlişkin Sonuçlar 126
6.1.1.5.1. Cinsiyet 126
6.1.1.5.2. Mesleki Deneyim 126
6.1.1.5.3. Branş 127
6.1.1.5.4. Mezuniyet Durumu 127
6.1.2. Nitel Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar 127
6.1.2.1. Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık 127
6.1.2.2. Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık 129
6.1.3. Nitel Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar 131
6.1.3.1. DGOV ve EKOV Tiplerinin Benzer ve Farklı Yönleri 131
6.1.3.1.1. Toplum İdeali ve Vatandaşlık 131
6.1.3.1.2. Siyasal Katılım 132
6.1.3.1.3. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları 133
6.2. Tartışma 134
6.2.1. Vatandaşlık Ölçeği 134
6.2.2. Vatandaşlık Tipleri 137
6.2.2.1. Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık 137
6.2.2.2. Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık 142
6.2.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Yorumlanması 147
6.3. Öneriler 148
6.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler 148
6.3.2. Araştırmaya Dönük Öneriler 149
KAYNAKLAR 151
EKLER 165
EK 1. Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları 166
EK 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Vatandaşlık Ölçeği 167
EK 3. Görüşme Soruları 169

EK 4. Ölçeğin İlk (AFA) Formundaki Tüm Maddelerin Ortalama, Ortanca ve Mod Değerleri.....170

EK 5. Ölçeğin Asıl (DFA)Formundaki Maddelerin Ortalama, Ortanca ve Mod Değerleri.....172

EK 6. Araştırmacının Aldığı Nicel ve Nitel Araştırma Dersleri 173

Ek 7. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni 174

EK 8. Vatandaşlık Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (Path Diagram).....175

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Araştırma Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.* *58*
Tablo 2. *Araştırma Çalışma Grubunun Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı.* *59*
Tablo 3. *Araştırma Çalışma Grubunun Branşa Göre Dağılımı* *59*
Tablo 4. *Araştırma Çalışma Grubunun Mesleki Deneyime Göre Dağılımı* *60*
Tablo 5. *Araştırmanın Katılımcı Özellikleri* *61*
Tablo 6. *Görüşme Sürelerine İlişkin Bilgiler* *68*
Tablo 7. *Ölçeğin DFA Uyum İyiliği Değerleri* *77*
Tablo 8. *Vatandaşlık Faktörüne Ait Güvenirlik Değerleri (Cronbach Alfa)* *78*
Tablo 9. *Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Ölçeğine Yönelik Yanıtları* *80*
Tablo 10. *Demokratik Vatandaşlık Faktörünün Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.* *82*
Tablo 11. *Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mesleki Deneyim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları* *82*
Tablo 12. *Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Anova Sonuçları* *83*
Tablo 13. *Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumları Anova Sonuçları* *83*
Tablo 14. *Geleneksel Vatandaşlık Faktörüne İlişkin Madde, Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamaları* *84*
Tablo 15. *Öğretmenlerin Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları.* *87*
Tablo 16. *Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mesleki Deneyim T-Testi Sonuçları* *87*
Tablo 17. *Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Anova Sonuçları* *88*
Tablo 18. *Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumları Anova Sonuçları* *88*
Tablo 19. *Sendikalara Göre Vatandaşlık Referansları* *119*

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Karma yöntem çalışmasında nicel ve nitel aşama örneği. 53
Şekil 2. Açıklayıcı ardışık desen. Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (M. Sözbilir. Çev.). Ankara. Pegem. 54
Şekil 3. Ardışık desen için uygulanan araştırma prosedürü. 57
Şekil 4. Pilot uygulama için yapılan AFA sonucuna ilişkin yamaç birikinti grafiği. 65
Şekil 5. Yamaç birikinti grafiği 66
Şekil 14. Vatandaşlık tiplerinin kavramsal ilişkisi. 122

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu
STK	Sivil Toplum Kuruluşu
DGOV	Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık
EKOV	Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık
SBÖVÖ Ölçeği	Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Vatandaşlık

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın "Problem Durumu", "Araştırmanın Amacı" "Araştırmanın Önemi", "Araştırmanın Sınırlılıkları", "Sayıltılar" ve "Tanımlara" yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Vatandaşlık en yalın biçimiyle birey ile devlet arasındaki statüyü tanımlayan bir kavramdır. Bu yönüyle vatandaşlık bireylerin siyasal, sosyal ve ekonomik hak ve ödevlerini, yönetime katılım biçimlerini belirler. Ancak pek çok disiplinin çalışma konusu olan vatandaşlık sadece bu tanımla sınırlı değildir. Günümüzde vatandaşlık, siyaset bilimi, hukuk, sosyoloji, eğitim gibi disiplinlerin çalışma konusu olmaktadır. Her bir disiplin vatandaşlığa farklı yaklaşmakta ve sorunsallaştırmaktadır. Vatandaşlığın eğitime konu oluşu ülkenin geleceğine yön verecek bireylerin yetiştirilmesi ve demokrasi kültürünü sürdürmek bakımından öneme sahiptir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi, vatandaşlığın siyasal yönüyle birlikte sosyal katılım boyutlarını da içeren bilgi, beceri ve değerleri genç kuşaklara kazandırmayı hedefler. Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi demokrasi kültürünü yaşatmayı ve sürdürmeyi amaçlar. Ortaokullarda program amaç ve kazanımları bakımından bu sorumluluk sosyal bilgiler dersine aittir. Sosyal bilgiler dersinin birincil amacının vatandaşlık eğitimi olduğu ulusal ve uluslararası alanda tartışmasız kabul edilmiştir. Ülkemizde ulusal politikalara yön veren Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sosyal bilgileri *"bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir."* (2005, s.46) şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca sosyal bilgilerin "demokratik değerleri benimsemiş vatandaşlar olarak öğrencilerin içinde yaşadığı topluma uyum sağlamalarını ve öğrencilere bu bilgi birikimini yaşama geçirebilecek donanımlar kazandırmayı amaçlamaktadır" (MEB, 2005, s.46). Tanımlamadan, sosyal bilgilerin vatandaşlık

eğitiminde çağdaş yönelimleri, demokrasiyi ve etkin katılımı dikkate aldığı görülebilir. Çünkü vatandaşlık, demokratik siyasal yönetimlerin bir özelliği çerçevesinde tanımlanmaktadır. Sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi demokratik toplumların beklentileriyle uyumludur (Ata, 2009; Ochoa-Becker, 2007). Demokrasi siyaset alanını belirleyen bir kavram olmasının yanında sosyal alanı da şekillendiren bir kavramdır. Bunun için demokratik toplumlarda vatandaşlar demokrasi kültürünün önemli bir göstergesi olurlar. Hem siyasal hem de sosyal alanda donanımlı bireyler demokrasi kültürünün teminatı daha da önemlisi taşıyıcısıdırlar (Ersoy, 2019; Hahn, 1998; Ochoa-Becker, 2007). Dewey (1965) demokrasiyi yönetimin işleyişine dair belli ilkeleri ifade eden bir kavramdan çok daha geniş anlamda ele almamız gerektiğini demokrasinin, aslında bir birlikte yaşama kültürü inşaa etmek olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla demokratik siyasal ve toplumsal kültüre karakterini veren vatandaşlardır.

Bu bağlamda belki de en çok yanıt aranan soruların başında ne tür vatandaşların yetiştirileceği gelir. Çünkü demokratik toplumlarda hangi tür vatandaşların, demokratik yaşama katkı sağlayacağı ve onu geliştireceği önemli bir sorudur (Westheimer ve Kahne, 2004). Alan yazın incelendiğinde konuyla ilgili çeşitli bağlamlarda ulusal ve uluslararası alanda çalışma yapıldığı görülebilir. Öğretmen adaylarının algı ve görüşleri (Acun, Demir ve Göz, 2010; Altıntaş, 2016; Doğanay, 2009; Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007; Çakmak, 2011; Kaya, 2013; O'Brien ve Smith, 2011; Öztürk, 2019; Şentürk, Şimşek, Tıkman ve Yıldırım, 2017; Thornberg ve Oğuz, 2016; Yeşilbursa, 2015; Yiğit, 2017) lise ve ortaokul öğrencilerinin algı ve görüşleri (Doğanay ve Sarı, 2009; Doğanay, 2010; Mısırlı-Özsoy, 2010; Kızılay, 2015) çalışmıştır. Ülkemizde öğretmenlerle yapılan vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi çalışmalar ise öğretmenlerin vatandaşlık ve sivil toplum kuruluşlarına yönelik algıları (Eryılmaz, Bursa ve Ersoy, 2018). Vatandaşlık eğitiminden yaşanan sorunlar (Ekici, 2018). sosyal bilgilerde politik konuların tartışılması (Kuş & Tarhan, 2016) öğretmenlerin etkili vatandaşlık uygulamaları (Ersoy, 2007) aktif vatandaşlık uygulamalarını engelleyen faktörler (Ersoy, 2014a). Vatandaşlık ve yurtseverlik algıları (Bakioğlu & Kurt, 2009) gibi bağlamlarda yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan diğer bazı çalışmalar ise çeşitli dönemlerde (1998, 2010, 2015) farklı sınıf düzeylerinde okutulan, 1998 yılında 8. sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları, 2010 yılı Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi sonraki yıllarda (2015-2016) ilköğretim 4. sınıflarda İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi gibi vatandaşlık eğitimi dersleriyle ilgilidir. (Bulandere, 2014; Balbağ, Bayır, & Ersoy, 2017; Çelik, 2009; Ersoy, 2016; Göz, 2010; Güven, Tertemiz, & Bulut, 2009; Güven, 2010; Güdücü, 2008). Ulusal ölçekli alan yazında vatandaşlık ve ne tür

vatandaşların yetiştirilmek istendiği sorunu odağında yapılan tartışmalar ağırlıklı olarak ders kitaplarına ve öğretim programlarına odaklanmaktadır (Altındağ, 2013; Akagündüz, 2017; Akhan, Çiçek & Mert, 2019; Alabaş, 2018; Aslan, 2011; Aktan, 2006; Çelik, 2008; Dandiboz, 2014; Elkatmış, 2014; Gürses, 2010; Kayaalp, 2015; Kuş & Ozan, 2019; Keskin, 2002; Nalçacı, 2001; Sel & Sözer, 2018; Üstel, 2014). Ancak doğrudan öğretmenlerin vatandaşlık algı ve görüşlerini temele alan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Yurt dışında ise doğrudan öğretmenlerin vatandaşlığa bakış açısını ve inançlarını kavramsallaştıran çalışmalar dikkati çekmektedir (Anderson, Avery, Pederson, Smith & Sullivan; 1997; Davies, Fülöp, Hutchings, Ross & Berkics, 2004; Cohen, 2010; Hahn, 2015; Horst, Erdal & Jdid 2019; Lee & Fouts, 2005; Marri, Michael-Luna, Cormier, & Keegan, 2014; Osler, 2011; Patterson, Doppen & Misco, 2012; Phipps, 2010; Sim, 2008; Sim, Chua, & Krishnasamy. 2017; Shelly, 1996; Stuen, 1998; Thapa, 2016; Weasthemer and Khane, 2004; Zaman, 2006). Öğretmenler, yasal olarak öğretim programlarının uygulayıcısı ve dersi yürütmekle sorumlu kişilerdir. Dolayısıyla öğretim faaliyetinde kilit bir konuma sahiptirler. Öğrencilerin politik katılım konusunda bilinçlenmeleri ve kendilerini ifade eden bireyler olarak yetişmelerinde öğretmenlerin etkili olduğu görülmektedir. Thornton (1989) sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarını incelediği çalışmasında, öğretmen uygulamalarının düşünülenden çok daha çeşitlilik gösterdiğini, bu çeşitliliği yaratan şeyin ise programdan çok öğretmenlerin sosyal bilgilerin doğasına ilişkin inanç ve bakış açıları olduğunu göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin inançlarının ve kararlarının öğrencilerin siyasal yatkınlığına etki ettiği söylenebilir. Barr, Barth ve Shermis (1977) öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve içerik seçimlerinin onların sosyal bilgiler öğretimindeki yaklaşımlarıyla yakından ilgili olduğunu göstermiştir. Hahn (1998, 2006) öğretmenlerin politik duruşlarının ve vatandaşlığa ilişkin algılarının onların vatandaşlık eğitimi uygulamalarına yansıdığını ve dolayısıyla farklı "iyi vatandaşlık" algılarının sınıf içinde kendini gösterdiğini ileri sürmüştür. Bir başka deyişle öğretmenlerin vatandaşlık inançları ile etkili vatandaşlık uygulamaları arasında bir bağ kurdukları söylenebilir (Kuş & Aksu, 2017). Öğretmenlerin tutum, davranış ve kararlarının vatandaşlık eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu ve öğrencilerin politik sosyalleşmesinde etkili olduğu görülmektedir (Phipps, 2010; Weasthemer & Khane, 2004). Öğretmenlerin vatandaşlık bakış açıları uygulama ve öğretime doğrudan yansımaktadır. Programın vizyonu bir anlamda öğretmenlerin vizyonuna, bakış açısına bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemek bir anlamda onların gelecek vizyonları hakkında bilgiler sunabilir. Çünkü program, bizzat öğretmenlerin ortaya koyduğu şeydir. Bir başka deyişle öğretmenler programı kendi bakış açılarına göre

yorumlayıp uygulamaktadır. Ersoy (2014b) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin siyasal eğilimlerinin vatandaşlık anlayışlarını etkilediğini bireysel vatandaşlık (liberal) algısına sahip öğretmenlerin hak ve özgürlükleri vurgularken; toplulukçu vatandaşlık algısına sahip öğretmenlerin ise daha çok devlete karşı olan sorumlulukları ve görevleri vurguladığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak farklı bağlamlarda yapılan çalışmalar öğretmenlerin, öğretim programlarını uygularken kendi inanç, görüş ve tutumlarını öğrenme ve öğretme süreçlerine yansıttığını ortaya koymuştur. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığa ve vatandaşlık eğitimine bakış açılarını kavramsallaştırmayı önemli hale getirmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemektir. Araştırma karma yöntem araştırması olduğundan nicel ve nitel araştırma soruları farklı alt amaçlar şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Nicel Alt Amaçları

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanan vatandaşlık ölçeği öğretmenlerin vatandaşlık türlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmekte midir?
2. Öğretmenlerin Demokratik vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşlerinin tepki kategorilerine göre dağılımı ve her maddeye ilişkin tepki ortalamaları nasıldır?
3. Öğretmenlerin Demokratik vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşleri
    a) Cinsiyete
    b) Mesleki deneyime
    c) Branşa
    d) Mezuniyet durumuna göre değişmekte midir?
4. Öğretmenlerin geleneksel vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşlerinin tepki kategorilerine göre dağılımı ve her maddeye ilişkin tepki ortalamaları nasıldır?
5. Öğretmenlerin geleneksel vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşleri
    a) Cinsiyete
    b) Mesleki deneyime
    c) Branşa
    d) Mezuniyet durumuna göre değişmekte midir?

Araştırmanın Nitel Alt Amaçları

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumlamaktadır?

2. Farklı sendikalara üye öğretmenlerin vatandaşlığa yaklaşımında benzer ve farklı yönler nelerdir

1.3. Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemeye çalışan bu araştırmada birkaç açıdan önemli bir yere sahiptir. Öncelikle alan yazın incelendiğinde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülebilir. Bu çalışmaların ağırlıklı bir kısmı sosyal bilgilerde vatandaşlık eğitimi ve öğretim programı bağlamında öğretmen görüşlerine odaklanmaktadır. Vatandaşlık eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar ise çoğunlukla öğretmen adaylarının algı ve görüşlerine odaklanmaktadır. Çok az sayıda çalışma ise öğretmenlerin vatandaşlık algı ve görüşleri ile ilgilidir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerini vatandaşlık tiplerini belirlemek alan yazına yapacağı katkılar bakımından önemli görülmektedir.

İkinci önemli nokta araştırmanın bakış açısından kaynaklanmaktadır. Kovalchuk ve Rapoport (2018) batı dışı toplumlarda vatandaşlık eğitimi araştırmalarını konu aldığı çalışmalarında Kuzey ve Batı bakış açısının yansımalarını incelemiştir. Araştırmada üç tip vatandaşlık eğitimi çalışma yöntemi saptamıştır. İlki mekanik bir şekilde Batı teorik çerçevesini Batı dışı toplumlara uygulamak ancak bağlamın kendine özgü yanlarını dikkate almamak, özellikle veri analizinde. ikincisi, Batı teorik çerçevesini uygulamak fakat Batı dışı toplumların gerçekliklerini dikkate almak ve bağlama oturtmak, özellikle data analizinde ve böylece süre giden tartışmalara katkı sunmak. Üçüncüsü ise yerel bağlamları dikkat alan vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi kavramlarını kullanmaktır. Kovalchuk ve Rapoport, ikinci ve üçüncü çalışma tarzının gerçekçi sonuçlar üretebileceğini vurgulamaktadır. Bu anlamda bu çalışma ikinci tip araştırma yaklaşımına uygun olarak uluslararası alandaki üretilen kavramları kullanırken vatandaşlık eğitiminin ülkemize özgü bağlamlarını dikkate almıştır. Ülkemizde vatandaşlığın gelişiminde imparatorluk sonrası ulus devlet modelinin yönetici kadronun yönlendirmesi sonucu yukardan şekillendirilmesi klasik Batı uluslaşmasından ve ABD geleneğinde ayrılan yönüdür. Dolayısıyla ülkemizde toplumsal mücadelelerle şekillenmiş bir vatandaşlık statüsünden ayrı bir siayasal kültür söz konusudur. Son olarak araştırmada öğretmenlerin vatandaşlığa ilişkin bakış açılarını araştırmak için her iki araştırma yönteminin güçlü yanlarından yararlanarak karma araştırma desenini benimsemiştir. Araştırma bu anlamda hem geniş bir veriye dayanarak vatandaşlığa ilişkin bilgimizi arttıracak hem de özel olarak konuya odaklanmamızı sağlayacaktır. Diğer yandan araştırma katılımcılarının üye oldukları öğretmen sendikasına göre seçilmiştir. Ülkemizde faaliyet yürütülen öğretmen sendikalarının yasal dökümanları incelendiğinde amaç ve

ilkeleri incelendiğinde farklı önceliklerin olduğu görülmektedir. Bu öncelikler sendikaların siyasal bakış açılarının farklılığından kanaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin sendikal düzeyde farklılıkları alan yazına yapacağı katkı bakımından önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılık

Araştırma karma yöntem araştırması gibi kapsamlı veri setine dayanan bir araştırma olsa da çeşitli sınırlılıklar içermektedir.

1. Araştırma Ankara il sınırlarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz ve bahar döneminde yapılan yapılandırılmış görüşmeler ve ölçek yoluyla elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendi fikir ve görüşlerini hiçbir yönlendirme ve baskı olmadan içtenlikle ifade ettikleri varsayılmıştır.
2. Benzer şekilde ölçek maddelerine verdikleri yanıtlarda tamamen kendi inanç ve kabullerini yansıttıkları varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Bilgiler; *"Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık konularını yansıtan, öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir"* (MEB, 2005, s.46).

Vatandaşlık: Birey ve devlet arasındaki statüyü, haklar, sorumluluklar ve özgürlükler bağlamında belirleyen bir kavramdır (Turner, 2012).

Vatandaşlık Eğitimi: Genç kuşakların siyasal sosyalleşmelerini sağlamak ve demokratik bir toplumda ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarını hedefleyen bir süreçtir (Ersoy, 2007).

BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi üzerine yapılan yurt içinde ve yurt dışındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Yurt İçinde Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Araştırmaları

Öztürk (2019) "*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşlık anlayışlarına yönelik bir anlatı sorgulaması"* adlı doktora tezinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık anlatıları ve deneyimlerine odaklanmıştış. Öğretmen adaylarının ideal vatandaşlığı nasıl yapılandırdıklarını onların deneyimleri ışığında anlamaya çalışmıştır. Araştırmaya 4 farklı üniversiteden 15 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri öğretmenlerle 2 veya 3 kez yapılan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile üretilmiştir. Araştırma bulgularına göre iki vatandaşlık anlatısının ortaya çıkmıştır. Araştırmacı anlatıları a) demokratik vatandaşlık anlatısı ve b) vatansever vatandaşlık anlatısı olarak nitelemiştir. Demokratik vatandaşlık anlatısı, farklı kültür, fikir ve inançlara karşı saygıyı çokça önemsemektedir. Ülkenin birliği için demokratik kültüre ihtiyaç olduğunu düşünmektedirler. Vatansever anlatı ise dış tehdit algısına karşı bir konumlanış sergilemektedir. Vatandaşlar her daim, ülkenin politik ve toplumsal yapısı zayıf olduğu için, dış ve iç tehditlere karşı uyanık olmalıdırlar. Vatansever anlatı, vatandaşların devletin iyiliği doğrultusunda kendi yaşamına çeki düzen vermeleri gerektiğini savunmaktadır.

Yıldırım, Öntaş ve Egüz (2018) "*Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*" adlı makalelerinde sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya 183 sınıf ve 202 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Verilerin toplanmasında üç ölçek kullanılmıştır; Vatandaşlık Algısı Ölçeği, Politik Katılım Ölçeği, Politik İlgi Ölçeği. Araştırmada öğretmenlerin vatandaşlık algısı boyutları incelendiğinde Liberal vatandaşlık algı ortalamasının en yüksek ortalamaya sahip olduğu buna karşın Cumhuriyetçi vatandaşlık ortalamasının en düşük olduğu görülmüştür. Politik ilgi açısından ise öğretmenler temel düzeyde ilgi ortalamasına sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre erkeklerin her üç ölçekten daha fazla ortalama puana sahip olmuşlardır. Ancak cinsiyet ve mezuniyet değişkeninde vatandaşlık algısı, politik katılım ve politik ilgi arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Eryılmaz, Bursa ve Ersoy (2018) *"Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations"* adlı makalelerinde sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerin vatandaşlığa ve sivil toplum kuruluşları algılarını incelemişlerdir. Araştırmaya 11 öğretmen ve 24 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ve öğrenciler çoğunlukla etkin vatandaşlığı hak ve sorumlulukları bilmek olarak algılamakta, siyasal ve sosyal katılım boyutuna değinmemektedir. Öğretmen ve öğrencilerin etkin vatandaşlık konusunda hem fikir olduğu noktalar etkin vatandaşlığın haklarını ve sorumluluklarını bilen, çalışkan, dürüst ve duyarlı kişiler olarak görmeleridir. Farklı olarak öğrenciler fedakâr, bilinçli tüketici, milliyetçi, kötü alışkanlıkları olmayan özelliklere sahip kişileri etkin vatandaş olarak tanımlamışlardır. Hem öğretmenler hem de öğrenciler sivil toplum kuruluşlarına katılımın etkin vatandaşlıkla ilişkili görmemişlerdir. Sadece bir sendika üyesi öğretmen sivil toplum kuruluşlarını siyasal katılım ve etkin vatandaşlıkla ilişkilendirmiştir.

Yiğit (2017) "*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı"* makalesinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin vatandaşlığa ve Türk vatandaşlığına yönelik bakış açılarının ve bu konulardaki algılarının belirlenmesine odaklanmıştır. Araştırmanın katılımcıları 129 ikinci sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmacı, araştırma problemini "Vatandaşlığın ve Türk vatandaşı olmanın sosyal bilgiler öğretmen adayları için ne ifade ettiği" olarak formüle ettiği bir açık uçlu veri toplama aracıyla elde etmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlığı ve Türk vatandaşlığını hak ve özgürlüklerden ziyade görev ve sorumluluklar temelinde ele almışlardır. Askere gitmek, vergi vermek, oy kullanmak en vatandaşlığın en önemli özellikleri olarak belirtilmiştir. Ayrıca diğer bulgulara bakıldığında, devlet ve vatandaş kavramları arasına bir sınır çizmiş oldukları ve devleti vatandaşın dışında ve üstünde bir olgu olarak değerlendikleri, vatandaşlığı siyaset bilimi ile eşdeğer tuttukları, vatandaşlıkla ilgili konularda temel bilgi kaynaklarının sosyal medya ve internet olduğu, kendilerini vatandaşlık konusunda yeterli görmedikleri bulgularına ulaşılmıştır.

Kuş ve Aksu (2017) "*Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları"* adlı makalesinde vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançlarını incelemiştir. Araştırmaya 12 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Öğretmenler, vatandaşlıkla ilgili ağırlıklı olarak "iyi vatandaş" a vurgu yapmışlardır. Ancak öğretmenlerin iyi bir vatandaş inancı farklılık göstermekle birlikte

genel olarak, görev ve sorumlulukları bilen, topluma uyum sağlayan kişiler "iyi vatandaş" olarak tanımlanmıştır. Az sayıda bir öğretmen ise vatandaşlık eğitiminde amacın "aktif vatandaş" yetiştirmek olduğu görüşündedir. Öğretmenlerin aktif vatandaşlık inancı, haklarını bilen ve bir haksızlık karşısında haklarını arayan, topluma katılan bireylerdir. Öğretmenlerin vatandaşlıkla ile ilgili bu görüşlerinden, öncelikli olarak aktif vatandaş yetiştirmekten ziyade "iyi bir vatandaş" yetiştirmeyi hedefledikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler, etkili vatandaşın anlamı ifade ederken en fazla olarak "görev" kavramına vurgu yapılmıştır. Yani sosyal bilgiler öğretmenleri etkili vatandaşı, devlete karşı görevini yerine getiren ve kurallara uyan vatandaş olarak tanımlamıştır. Öğretmenler özellikle saygı, sevgi, yalan söylememe, dürüst olma, büyüklere saygı, vatansever olma, bir arada olma, çevreye saygılı olma gibi değerlerin öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin etkin vatandaş olabilmeleri için haklarını bilmeyi, sorumlulukları yerine getirmeyi, çevresine duyarlı olmayı, üzerine düşün görevi yerine getirmeyi, öğrencilere öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğine inanmaktadırlar.

Thornberg ve Oğuz (2016) "Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences" adlı makalelerinde Türk ve İsveçli öğretmen adaylarının vatandaşlık ve değerler eğitimi amaçlarını incelemiştir. Araştırmaya 198 İsveçli ve 190 Türk öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçekle toplanmıştır. Araştırma sonucunda iki vatandaşlık tipi ortaya çıkmıştır. İlk vatandaşlık tipi *a) geleneksel-muhafazakar* olarak ikincisi ise b*) eleştirel-ilerlemeci* olarak adlandırılmıştır. Araştırmada Türk öğretmen adaylarının ahlaki değerlere İsveçli öğretmen adaylarından daha fazla önemli bulmuşlardır. Buna karşın İsviçreli öğretmen adayları demokratik siyasal ideal, eşitlik, insan hakları ve sosyal adalet lehine daha büyük derecede vurgu yapmışlardır. Ayrıca Türk öğretmen adaylarının %20'si geleneksel-muhafazakar yaklaşımı tercih ederken İsveçli öğretmen adaylarının %2'si bunu tercih etmiştir. İsveçli öğretmenlerin %56'lık bir kısmı tamamen eleştirel-ilerlemeci yaklaşımı tercih ederken Türk öğretmen adaylarının sadece %20'si eleştirel-ilerlemeci yaklaşımı tercih etmiştir. Araştırmanın bulgularından bir diğeri ise her iki ülkenden de öğretmenlerin eleştirel-ilerici eğitsel amaçları geleneksel-muhafazakar amaçlara göre daha önemli bulmuştur. Ancak Türk öğretmen adayları kendilerini geleneksel-muhafazakar yaklaşıma daha bağlı oldukları görülmektedir.

Kadıoğlu, Keyman . & Çakmaklı (2016) İstanbul Politikalar Merkezi ve KONDA araştırma şirketinin işbirliği ile yaptığı *"Vatandaşlık Araştırması" Bulgular Raporu*" saha araştırmasında Türkiye'de vatandaşlığın toplum içinde nasıl tanımlandığına ve algılandığına

odaklanılmıştır. Araştırma verileri 61 maddelik bir anket formuyla toplanmıştır. Araştırma 28 ilin merkez dahil 110 ilçesine bağlı 150 mahalle ve köyünde, 2587 kişiyle hanelerinde yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre 4 tip vatandaş ortaya konmuştur; *a) Pasif vatandaşlık,* daha çok görev ve sorumluluk odaklı olan haklarını kullanmayı bilmeyen ve onun için harekete geçmeyen, siyaseti ve sivil toplumu etkileyebileceğini düşünmeyen vatandaşları tanımlamaktadır. b) *Utangaç vatandaşlık,* eyleme geçmeyen, eyleme geçmek için gerekli sorgulama veya araştırmayı yapmayan ancak tamamen pasif de kabul edemeyeceğimiz bir grubu temsil etmektedir. Bu bireyler sadece belli konularda veya kısıtlı durumlarda eyleme geçen bireyler olabilir. *c) Sorgulayan vatandaşlık*: Sorgulayan vatandaşlık bir aktif vatandaşlık örneğidir. Burada sergilenen aktiflik eyleme geçmek olmasa da karşılaştıkları hak ihlalleri ile ilgili ne yapmaları gerektiğini araştıran ve sorgulayan bireyleri kapsar. *d) Eyleme geçen vatandaşlık:* Eyleme geçen vatandaşlık aktif vatandaşlığın en aktif halidir. Eyleme geçen vatandaş olarak tanımlanan bireyler, karşılaştıkları veya şahit oldukları haksızlıklar karşısında sorgulama, şikayet etme, protesto etme, hukuki süreçlere başvurma gibi eylemler ile mağduriyetleri azaltma çabası gösterenlerdir. Aynı zamanda siyasette ve sivil toplumda etki yaratabileceğini düşünen ve bu alanlarda aktif olan bireyleri kapsamaktadır.

Çolak (2015) "*Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi"* adlı doktora çalışmasında, Türkiye'de Sosyal Bilgiler (4.-5. ve 6.-7.) dersleri ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi kapsamında küresel vatandaşlık eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretim programlarının yanı sıra öğrenci ve öğretmen görüşlerinde küresel vatandaşlık kavramının ve küresel vatandaşlık eğitiminin yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırma, yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında tarama araştırmasından, nitel kısmında ise temel nitel araştırmadan faydalanılmıştır. Sosyal Bilgiler 4.-5. ve 6.-7. sınıf öğretim programları ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretim Programı ise araştırmanın veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla öğretim programları üzerinden doküman incelemesi yapmak üzere Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programları analiz formundan yararlanılmıştır. Bunun yanında katılımcılarla ilgili olarak; öğrenciler için küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri anket formu ve küresel vatandaşlık hakkında öğrenci görüşleri açık uçlu anket formu kullanılırken, öğretmenler için de küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri anket formu ve küresel vatandaşlık hakkında öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır.

Araştırmanın neticesinde Sosyal Bilgiler ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi öğretim programlarının; "küresel vatandaş", "küresel vatandaşlık", "küresel vatandaşlık eğitimi" kavramlarını doğrudan içermemesi ve bu yöndeki eğitime dolaylı yoldan yer vermesi gibi sebeplerle küresel vatandaşlık eğitimi hususunda yetersiz durumda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ve öğretmenlerin küresel vatandaş veya küresel vatandaşlık kavramları hakkında genel olarak olumlu görüşe sahip olmalarının yanında bu kavramlar hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ve öğretmenlerin Sosyal Bilgiler İle Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi derslerini küresel vatandaşlık eğitimi noktasında yetersiz bulduğu tespit edilmiştir.

Çelikten (2015) "S*ınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişk"i* adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada, Şahin ve Çermik tarafından (2014) hazırlanan "Küresel Vatandaşlık Ölçeği"; Schwartz'ın değer sınıflandırması kullanılarak Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) tarafından hazırlanan "Değer Tercihleri Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas İli Şarkışla ilçesine bağlı il merkez ve köy okullarında 2014-2015 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri: a) Cinsiyet b) Mesleki Kıdem c) Lisansüstü Eğitim d) Yetiştiği Aile Tipi e) Yurtdışına Çıkma f) Sivil Toplum Örgütlerine Üyelik gibi farklı değişkenlere göre incelenmiş ve araştırma sonucunda, öğretmenlerin küresel vatandaşlık düzeylerinin mesleki kıdem ve sivil toplum örgütlerine üyelik değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği saptanmıştır. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile en çok evrenselcilik olmak üzere öz yönelim, güç, güvenlik, geleneksellik, uyarılım değerleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte evrenselcilik alt boyutunun küresel vatandaşlık ölçeği toplam ortalama puanı ve alt boyutlarının tümünde pozitif yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu görülürken; uyarılım, güç ve güvenlik değerlerinin sadece küresel sivil katılım ve küresel yetkinlik alt boyutlarında ortak olarak anlamlı pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Uyma, başarı, iyimserlik ve hazcılık gibi değer alt boyutları ile küresel vatandaşlık ölçeği alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Yeşilbursa (2015) "*Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship*".adlı makalesinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "iyi vatandaşlık"

algılarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmaya 6 farklı üniversiteden toplam 580 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri bir açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuyla toplanmıştır. Araştırmada öğretmen adayları iyi vatandaşlığın en önemli ögesini dürüstlük olarak görmüşlerdir. Ayrıca yurtseverlik, otoriteye bağlı olmak, kurallara uymak ağırlıklı olarak vurgulanan diğer öğeler olmuştur. Westeimer ve Kahne (2004) sınıflamasının referans alındığı araştırmada öğretmen adayları şahsi sorumluluğa sahip geleneksel bir vatandaşlık portresi çizmişlerdir.

Utku (2015) "*Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*" üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısını incelemiştir. Araştırmaya İibf, Hukuk, Eğitim, Mühendislik Ve İlahiyat fakültelerinde öğrenim gören toplam 710 öğrenci katılmıştır. Veriler iki farklı ölçek kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin vatandaşlık algı düzeyi %69 ile pasif- iyi vatandaş tipine uygun iken; sosyal medya vatandaşlık algı düzeyi %58 ile pasif vatandaş özelliğindedir.

Ersoy (2014a) "*Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms"adlı makalesinde* sosyal bilgiler sınıflarında aktif ve demokratik vatandaşlık koşullarını incelediği çalışmasında 6 sosyal bilgiler öğretmeni ve 30 öğrenci katılmıştır. Araştırmacı katılımcılarını alt, orta ve üst olmak üzere farklı sosyo-ekonomik düzeylerden okullardan seçmiştir. Araştırmanın verileri katılımcı gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin politik görüşleri ve eğitim alt yapıları vatandaşlık algılarıyla bağlantılı görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin aktif ve demokratik vatandaşlık algısına sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler vatandaşlık eğitiminin amacını "vatandaşlık görevlerimizi öğretmek" olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu vatandaşlık eğitimini yasalara uymak ve saygı göstermek, askere gitmek, vergi vermek ve oy kullanmak ile bağlantılı ele almışlardır. Bazı öğretmenler ise sivil toplum kuruluşlarına katılarak sosyal sorumluluk almak ve iyi insan olmakla ilişkilendirmiştir. Kendisini liberal olarak adlandıran bir öğretmen derslerinde genellikle insan haklarına ve özgürlüğe vurgu yapmıştır. İfade özgürlüğü, başkalarının düşüncelerine saygı, sivil toplum kuruluşlarında görev almanın önemi üzerinde durmuştur. Kendisini muhafazakar olarak tanımlayan öğretmenler ise vatandaşlık konularını devlete hizmet etmek, milliyetçi olmak ve inançla ilişkili ele almıştır.

Bulandere (2014) "*Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri*" adlı yüksek lisans tezinde, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin kazanımlarının öğrenciler üzerinde etkisini ve öğrencilerin

derse ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma hem nicel hem de nitel yaklaşım ile ele alınmıştır. Nicel olarak deney-kontrol grupsuz öntest-sontest desen, nitel olarak da yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve açık uçlu etkinlik değerlendirme formu kullanılmıştır. Erzurum iline bağlı bir ilköğretim okulunda okuyan sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülen çalışma 31 katılımcıdan oluşmaktadır. Veri toplamak için oluşturulan anket öğretmen kılavuz kitabı ile Tebliğler Dergisi incelenerek hazırlanmıştır. Kazanımlara dayalı olarak hazırlanan etkinlik değerlendirme formu öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenciler arasından seçilen 9 kişiyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Anket sorularına verilen yanıtlar ışığında öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciler etkinlik değerlendirmelerinde, etkinliklerden hoşlandıklarını, etkinliklerin ders konusunda faydalı olduğunu ve günlük yaşamda kendilerine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Dersin sonunda yapılan görüşmelere göre ise öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersini önemli buldukları, bu dersin gerek okul içinde gerekse günlük yaşamda kendilerine katkı sağladığı şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Göl (2013) "*Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*" adlı yüksek lisans tezi öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin değişip değişmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma yöntem olarak betimsel ve nicel bir araştırma niteliği taşımaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için araştırmacı tarafından geliştirilen Küresel Vatandaşlık Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeyleri yüksek derecede olumlu çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinde, cinsiyet, sınıf farkı, coğrafi bölge, siyasal olayları takip düzeyi, sivil toplum kuruluşlarına katılım durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmüştür.

Kaya (2013) *"Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi*" adlı doktora tezinde (1) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algısını, politik ilgi ve katılımlarını, (2) vatandaşlık algısı ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ile araştırmacı tarafından geliştirilen Vatandaşlık Algısı Ölçeği algısı (liberal vatandaşlık, cumhuriyetçi vatandaşlık ve küresel vatandaşlık), Politik Katılım Ölçeği ve Politik İlgi Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre; vatandaşlık kavramını öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu özellikle erkek öğretmen adayları, vatandaşlık görevlerini yerine getirme, dayanışma ve devlete bağlılık gibi kavramlarla ifade ederek

cumhuriyetçi vatandaşlık özelliklerine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu iyi vatandaşın, vatandaşlık görevlerinin farkında olan, bu görevleri yerine getiren ve ülkesine faydalı olan kişi olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlık görevlerinin mutlaka yerine getirilmesini istemektedir. Ancak insan hakları ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmen adayları insan hakları ile vatandaşlık görevlerini birbirine karıştırarak haklar konusunu daha çok karşılaştıkları sorunlarla birlikte ele almışlardır. Liberal vatandaşlık ve cumhuriyetçi vatandaşlık algısı boyutunda öğretmen adaylarının üniversiteye gelmeden önce yaşadıkları coğrafi bölgeye göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu eğitim - öğretim hayatları boyunca aldıkları vatandaşlık eğitimi ile ilgili derslerin teorik olarak işlendiğini belirtmişlerdir. Eğitim görülen şehrin büyüklüğüyle orantılı olarak öğretmen adaylarının öğrenci kulüplerine, sivil toplum kuruluşlarına ve konferanslara daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Politikaya ilgi konusunda erkek öğretmen adaylarının politikaya ilgilerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Nicel bulgularda da benzer şekilde politikaya ilgi açısından erkeklerin lehine olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Politikaya katılım açısından kız öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun katılımı oy kullanma ile sınırlı kalmıştır. Erkek öğretmen adaylarının ise oy kullanmanın dışında ileri düzey politik aktivitelere de katıldıkları belirlenmiştir. Politikaya temel düzeyde katılım aşamasında cinsiyete göre ve üniversiteye gelmeden önce yaşanılan bölgeye göre anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Politik bilgi konusunda kız öğretmen adayları kendilerini bilgisiz olarak değerlendirirken erkek öğretmen adayları ise bilgili ya da kısmen bilgili olarak değerlendirmiştir. Öğretmen adaylarının cumhuriyetçi vatandaşlık algısı ile politik ilgisi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki görülürken; temel düzey politik katılımları ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık algısı ile politik ilgisi arasında orta düzeyde, ileri düzey politik katılımları ile arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Kocadağ (2012) "Ö*ğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi"* adlı yüksek lisans tezinde, Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi ve öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları puanların belirlenen değişkenler açısından incelemiştir. Tarama modelinde olan çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada 1063 öğretmen adayı ile ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı tarafından zaman ve maliyet açısından

ekonomik, uygulamasının kolay ve puanlamasının pratik; geçerlik ve güvenirlik düzeylerinin yüksek olduğu yedi boyutlu bir ölçek geliştirilmiştir. İkinci aşamada Dijital Vatandaşlık Ölçeği'nin 2200 öğretmen adayına uygulanarak dijital vatandaşlık düzeylerinde cinsiyet, yaş, ailesinin ortalama gelir düzeyi gibi özelliklere göre manidar farklılıklar olup olmadığının belirlenmesine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Cinsiyetlere göre dijital vatandaşlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkında erkek öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital Vatandaşlık Ölçeği'ne göre örneklem kapsamındaki öğretmen adaylarının %0,36'sının aşırı zayıf, %33,32'sinin çok iyi düzey içerisinde yer aldığı görülmüştür.

Elban (2011) "*Ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi"* adlı yüksek lisans tezinde, ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile tutucu ve yapıcı vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Tarih Dersi Tutum Ölçeği ve Yurtseverlik Tutum Ölçeği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin tarih dersine yönelik tutumlarıyla yapıcı vatanseverlik tutumları arasında orta düzeyde anlamlı, tutucu vatanseverlik tutumlarıyla da düşük düzeyde anlamlı korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin vatanseverlik tutum düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin yüksek düzeyde yapıcı vatansever tutumlara, orta düzeyde tutucu vatansever tutumlara sahip olduğu anlaşılmıştır. Diğer boyutta, ne yapıcı ne de tutucu vatanseverlik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fakat okul türüne göre öğrencilerin yapıcı vatanseverlik tutumlarında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir.

Çakmak (2011) "*Öğretmen adaylarının siyasal katılımı ve siyasal katılıma ilişkin tutumları"* adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının siyasal katılım ve tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya, bir üniversitenin eğitim fakültesinde 11 programda öğrenim gören toplam 938 birinci ve dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anketle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların büyük çoğunluğu kendilerini bir siyasal görüşe yakın hissetmektedir. Buna karşın katılımcılar siyasilere ve siyasete güven duymamaktadır. Siyasal katılım biçimi olarak oy kullanmayı tercih etmektedirler. Siyasal tercihlerine temelde aile ve kitle iletişim araçları yön vermektedir.

Güven (2010) "*İlköğretim birinci kademede vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması" adlı doktora tezinde* İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımları çerçevesinde ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin bu kazanımlara ulaşma düzeyleri ile öğretmenlerin eğitim programlarındaki vatandaşlık

anlayışına yönelik algı ve görüşlerini tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama yönetimi kullanılmıştır. Araştırmanın öğrenci evrenini 2074 kadar 5. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın öğretmen çalışma grubunu, 28 5. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenlerle ilgili veriler nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda öğretmenler İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplin kazanımları doğrultusunda vatandaşlık eğitimi gerçekleştirdikleri ve öğrencilerine bu kazanımları kazandırdıkları yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, vatandaşlık bilincinin oluşmasında aile, çevre, medya gibi faktörlerin olumsuz rolü olduğunu ve eğitim sisteminin aktif katılımcı, hak ve sorumluluklarının farkında vatandaşlar yetiştirdiğini belirtmişlerdir.

Göz (2010) "*İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi*"adlı yüksek lisans tezinde Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vatandaşlık konularına ilişkin bilgi, bu konulara atfettikleri önem ve sergiledikleri davranış düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 240 Sınıf öğretmeni ve 79 Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 319 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama arcı olarak bir grup araştırmacı tarafından geliştirilmiş Vatandaşlık Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekilde ifade edilebilir: Öğretmenlerin vatandaşlık bilgi ve davranış düzeylerine incelendiğinde genellikle yüksek seviyede oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin en çok bilgi ve davranışa sahip oldukları kategori ise "Demokrasi: Saygı ve Eşitlik" tir. Öğretmenlerin önemsedikleri konular ele alındığında önemseme düzeyleri en yüksek olan kategori "Çevreye Duyarlılıktır". Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan yola çıkılarak bayan öğretmenlerin "Aktif Katılım" ile "Üretim, Tüketim ve Ekonomi" kategorisindeki maddeleri önemseme düzeyleri erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise "Küresel Konular" kategorisine ait bilgi düzeyi ve "Çevreye Duyarlılık" kategorisindeki maddeleri önemseme düzeylerinin bayan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin vatandaşlık konularıyla ilgili bilgi düzeyleri arttıkça, vatandaşlık konularını önemseme düzeyleri de artmaktadır.

Güven, Tertemiz, Bulut (2009) "*Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri* adlı makalesinde öğretmenlerin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını 5 ilköğretim okulundaki 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anket aracı ile 30 öğretmenin yazılı görüşü alınarak elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler vatandaşlığı hak ve sorumluluklarını bilme, vatansever olma,

toplumsal değerlerin benimsenmesine vurgu yapmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin başında hak ve sorumluluklarını bilme, vatanseverlik, toplumsal değerlerin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki en önemli faktörlerin aile, okul ve çevre olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki olumsuz faktörlerin başında ekonomik nedenlerin olduğu bunun yanı sıra eğitimsizlik, medya ve çevrenin de olumsuz rolü olduğunu belirtmişlerdir.

Doğanay (2009) *"Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi*" adlı bildirisinde öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ile eylemlerini siyasal toplumsallaşma bağlamında incelemiştir. Araştırma bir eğitim fakültesinin 9 farklı bölümünde eğitim gören üçüncü ve dördüncü sınıf 494 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma verileri "Vatandaşlık Algısı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Aktif Vatandaşlık Ölçeği" toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının daha çok geleneksel vatandaşlık anlayışını benimsediklerini göstermiştir. Sosyal-aktif vatandaşlık anlayışını benimseyen öğretmen adaylarının aktif vatandaşlığın birçok boyutunda geleneksel anlayışı benimseyenlere göre anlamlı olarak daha aktif ve katılımcı bir rol üstlendiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile eylemleri arasında bir ilişki olduğu, sosyal-aktif vatandaşlık anlayışını benimseyenlerin eylemlerinde de aktif vatandaşlık özelliklerini diğerlerine göre daha fazla yansıttıkları görülmüştür.

Doğanay ve Sarı (2009) "*Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi"* tarafından yapılan çalışmada lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörler incelenmiştir. Üç farklı sosyo-ekonomik (alt, orta, üst) düzeyde liseden 11 ve 12. sınıf öğrencileri araştırmanın katılımcıları olmuştur. Araştırmada 105 kız, 133'ü erkek olmak üzere toplam 238 öğrenci katılmıştır. Veriler"Vatandaşlık Algısı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin 209'u geleneksel, 24'ü ise sosyal-aktif vatandaşlık algısına sahiptir. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha geleneksel vatandaşlık algısına sahip olduğu görülmüştür. Ailesi orta-üst gelir grubunda olan öğrenciler daha çok sosyal-aktif vatandaşlık algısına sahiptir. Öğrencilerin hem geleneksel hem de sosyal-aktif vatandaşlık algıları arasında annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklar bulunurken, babanın eğitim düzeyi yalnızca sosyal-aktif vatandaşlık algılarında anlamlı bir fark yaratmıştır. Öğrencilerin vatandaşlık algıları arasında kendini tanımlama biçimi ve etnik kökene göre her iki boyutta anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ülkeyi/dünyayı ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmaya çalışırken kullanılan bilgi

kaynaklarından bazılarının geleneksel vatandaşlık algısıyla; bazı bilgi kaynaklarının ise sosyal-aktif vatandaşlık algısı ile anlamlı ilişki gösterdiği bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, ortaöğretim öğrencilerinin aileye ve dine bağlılık düzeyleri ile "Geleneksel Vatandaşlık Algısı" alt ölçeğinden aldıkları puanlar arasında pozitif yönlü; ailenin siyasete ilgisi ve arkadaşlarıyla siyasi tartışmalara katılma sıklığıyla "Sosyal-Aktif Vatandaşlık Algısı" alt ölçeğinden alınan puanlar arasında pozitif yönlü; dine bağlılık ile "Sosyal-Aktif Vatandaşlık Algısı" alt ölçeğinden alınan puanlar arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çelik (2009) "*Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri"* isimli doktora tezi çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla 605 Sosyal Bilgiler öğretmenine anket uygulanmış ve 30 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile de görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlık eğitimini en çok vatandaşlık görev ve sorumluluklarının öğrenilip uygulanması bağlamında tanımlamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu okulda verilen vatandaşlık eğitiminin önemli olduğunu düşünmektedir. Okul dışında en etkili unsurun ise aile olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, küresel düzeyde geçerli vatandaşlık özelliklerinin kazandırılmasının vatandaşlık eğitiminin amaçları içinde yer alması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilerine "vatanına milletine ve ulusal değerlere bağlı olmak" özelliğini kazandırmak istemektedir.

Alpaslan (2008) "*Küreselleşme sürecinde ulus-devlet ve vatandaşlık ilişkisi vatandaşlığın dönüşümü"*adlı yüksek lisans tezinde, .küreselleşme sürecinde ulus devlet ve vatandaşlık ilişkisini ele aldığı yüksek lisans tezinde vatandaşlık kavramının siyasal, sosyal, ekonomik bağlamlarda dönüşümünü uluslararası arenada yaşanan gelişmeleri dikkate alarak incelemiştir. Ulus devletlerin küreselleşme karşısında yaşadıkları kimlik krizinin vatandaşlık kavramını etkilediğini ileri sürerek küresel vatandaşlık idealini gerçekleştirmeye dönük "uygun ve işletilebilir koşullarını belirleyecek etkili katılım araçlarının geliştirilmesi" üzerinde durmuştur.

Güdücü (2008) "*İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik Manisa örneği"* adlı yüksek lisans tezinde İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi öğretmenlerinin derse ilişkin görüşlerini belirlemek ve değerlendirmektir istemiştir. Bu amaçla, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersine ilişkin amaçlarının gerçekleşme düzeyi, konuların amaçlara, öğrencilerin gelişim düzeylerine, bilgi ve gereksinimlerini karşılamaya ve sosyal tutumlarını geliştirmeye uygunluğu, kullanılan öğretim yöntem-teknikleri, ders kitabının özellikleri,

kullanılan sınav türleri ve öğretmen davranışları üzerinde durulmuştur. Veri toplama aracı olarak Koca (1998) tarafından geliştirilen, Arıkan (2002) tarafından değiştirilip uygulanan anketten yararlanılmıştır. Öğretmenler, programda yer alan amaçların tam olarak gerçekleşmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre "İnsan haklarının bütün insanlar için ayrım gözetilmeden, doğuştan gelen, vazgeçilmez, devredilmez, dokunulmaz haklar olduğunu kavratma" , "Atatürk' ün insan haklarına verdiği önemi kavratabilme" ve "Vatandaş hak ve sorumluluklarını kavratabilme" amaçları diğer amaçlara göre daha fazla gerçekleşmektedir. Ancak, "İnsan haklarının korunmasında kişinin rolünü kavratabilme" , "İnsan haklarının etik boyutunu tanıtabilme" ve "Temel hak ve özgürlükleri kullanmaya istekli olma" amaçları diğer amaçlara göre daha az gerçekleşmektedir.

Caymaz (2007) "*Türkiye'de vatandaşlık: resmî ideoloji ve yansımaları"* adlı araştırmasında vatandaşın gözünden vatandaşlığın ne anlama geldiğine odaklanmıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinden, yaş, meslek ve cinsiyet çeşitliliğine dayalı olarak 60 kişiyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulgularına göre vatandaşlık bireysel bir olgu olmaktan çok milli duyguların ağır bastığı toplulukçu bir örüntü ortaya çıkarmıştır. Bireysellik yerine bir devlete ve ulusa ait olma vatandaşlığın en önemli göstergesi olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı araştırma bulgularına göre üç ideal tip vatandaşlık önermektedir; a*) kendinde vatandaş***,** vatandaş olup olmadığının farkında olmayan, zorunluluktan ötürü vatandaşlık görevlerini yerine getiren, dışsal denetim ve otorite ile harekete geçebilen, hakları konusunda bilgisi olmayan, ekonomik olarak dar gelirli yoksul vatandaşları tanımlanmıştır. *b) fedakar vatandaş,* bireysel olarak harekete geçmeyen, vatan, millet ve devletin beklentileriyle kendi beklentilerini örtüştürmüş, otoriteye karşı onaylayıcı ve olumlayıcı milli vatandaş olarak tanımlanmıştır. *c) kendi için vatandaş,* bireysel düzeyde hak ve özgürlüklerini bilinçli bir şekilde kullanmaya çalışan, hakkını aramaktan çekinmeyen, kentli, sadece devlete değil topluma karşı da sorumlu hisseden, vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye çalışan bir vatandaş olarak tanımlanmıştır.

Bakioğlu ve Kurt (2007) "*Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi*" adlı makalesinde öğretmenlerin demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik algılarını incelemiştir. Araştırmasına 22'si kadın 23'ü erkek toplam 45 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Westheimer ve Kahne (2004) sınıflaması referans olarak alınmıştır. Öğretmenler ağırlıklı olarak "şahsi sorumluğa sahip vatandaş" sınıflamasında olduğu görülmüştür. Bu sınıflamada görev ve sorumluluk, itaat ön plana çıkmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenler siyasal katılım biçimi olarak oy kullanmayı vurgulamışlardır. Sivil toplum kuruluşlarına bakış ise o kuruluşun siyasal gündeme dahil olup olmamasına

göre değişmektedir. Son olarak araştırmacı araştırma bulgularına göre, "Bilinçli-Aktif Vatandas" kavramını bir vatandaşlık tipi olarak önermektedir. Bilinçli-aktif vatandaş yerel ve küresel bilince sahip, aktif vatansever ve fedakâr tanımlanmıştır.

Doğanay, Çuhadar, Sarı (2007) "*Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi*" adlı makalesinde öğretmen adaylarının siyasal katılımının demokratik vatandaşlık bağlamında incelemişleridr. Araştırmaya bir eğitim fakültesinin dördüncü sınıfında okuyan 370 öğretmen adayı katılımıştır. Araştırmacılar veri toplamak için için "Katılımcılığı Etkileyen Etmenler Anketi" ve "Üniversite Öğrencileri Siyasal Katılımcılık Anketi" kullanılmıştır. Analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre; siyasal katılımcılık düzeyleri oldukça düşük olan öğretmen adaylarının en sık katıldıkları siyasal etkinlik oy kullanmadır. Öğretmen adayları, siyasal katılımcılığı en yüksek oranda "toplumsal olaylara duyarlılığın bir ifadesi" olarak görmektedir. Siyasal katılımcılık düzeyi ailesi siyasete ilgili olanlar; erkekler; dine hiç bağlı olmayanlar; kendini etnik kökeniyle tanımlayanlar; arkadaşlarıyla güncel siyaseti her zaman tartışanlar; öğrenci konseyi seçimlerinde aday olanlar; bir partiye üye olanlar ve gelecekte bir sendikaya üye olmayı düşünenler lehine anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Ersoy (2007) "S*osyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*" adlı doktora çalışmasında, öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde etkili vatandaşlık eğitimi için gerçekleştirdikleri uygulamaları ve vatandaşlık eğitimi konusundaki eğitim gereksinimlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmacı yöntem olarak tarama modeli kapsamında yöntem çeşitlemesinden yararlanmıştır. Araştırmaya ilk etapta 24 öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ikinci etapta 404 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, etkili vatandaşı; haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, başkalarının haklarına saygılı olan kişi olarak tanımlamışlardır. Öğretmenler sınıf ortamını oluştururken sınıf kararlarına katılma, kurallara uyma ve saygılı olma ilkelerine dikkat etmektedirler. Öğretmenler, vatandaşlıkla ilgili konuların öğretiminde en çok aile, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisini, görsel ve yazılı basının olumsuz etkisini ve toplumdaki yanlış inanışları Sosyal Bilgiler dersinde, vatandaşlık eğitiminde en önemli sorunlar olarak görmektedirler.

Güven (2002) "*İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulmakta olan vatandaşlık ve insan hakları dersini veren öğretmenlerin nitelikleri ve derste karşılaştıkları problemler"* adlı yüksek lisans tezinde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi'ni veren öğretmenlerin nitelikleri ve karşılaştıkları problemleri incelemiştir. Yaş, cinsiyet, mezun oldukları branş, mesleki

deneyim, mezun olunan eğitim programı, bu derse ilişkin özel bir eğitim alıp almadıkları, ne zamandan beri dersi yürüttükleri gibi sorulardan oluşan bir anket ile veriler toplanmaya çalışılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından toplam 77 okula anket gönderilmiş olup 59 okuldan 70 öğretmen anketi cevaplamıştır. Sonuç olarak, Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersini farklı branşlarda öğretmenlerin yürüttüğü anlaşılmıştır. Öğretmenler araç gereç konusunda ders planının uygulanması ve geliştirilmesi konusunda ve dersin sınıf dışı ortamlarda işlenmesi konusunda yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu dersle ilgili gelişmeleri takip edemediklerini ve dersle ilgili hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler dersin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve dersin hedeflerinin gerçekleştirilemediğini belirtmişlerdir. Bu dersi yürütmekte olan öğretmenler dersin amaçlarına göre Türk toplumunun geleneksel yapısının ve diğer öğretmenlerin tutumlarının çelişkili olduğunu düşünmektedirler.

2.2. Yurt Dışında Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Araştırmaları

Sim, Chua, & Krishnasamy, (2017) *"Riding the citizenship wagon': citizenship conceptions of social studies teachers in Singapore"* adlı araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmada, 14 sosyal bilgiler öğretmeni 13 farklı okuldan seçilmiştir. Veriler sınıf gözlemleri ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre üç vatandaşlık tipi önerilmektedir; a) karakter eksenli vatandaş, bu tip vatandaş için yüksek ahlaklı ve iyi karaktere sahip olarak nitelenmiştir. Bu tip vatandaşlığı benimseyen öğretmen öğrencilerine değerler ve ahlak odaklı bir eğitim vermeyi önemsemektedir. Bu vatandaşlık tiplemesinde bağlılık ve sorumluluğa sahip olmak en önemli vatandaşlık özelliği olarak görülmektedir. Bu tip vatandaşlığa sahip öğretmenler haklardan çok sorumluluğu ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca milliyetçilik, sadakat ve apolitik duruş diğer özellikler olarak ifade edilmiştir. Vatandaşlık bilgisi ve aktarımı bu tip vatandaşlık özelliklerine sahip öğretmenlerde öne çıkan öğretim tarzıdır. İkinci tip vatandaş ise b) sosyal katılımcı vatandaştır, bu grupta yer alan öğretmenler aktif bir biçimde toplumsal yaşama katılmayı savunmaktadır. Toplumsal sorunları önemseyen ve gerektiğinde bunun için sorumluluk alabilen bir vatandaşlık anlayışı sergilemektedir. Dolayısıyla toplumu geliştirebilmek için ben ne yapabilirim sorusuyla hareket ederler. Ulusal ve uluslararası gelişmeleri ilgiyle takip edip ülkelerini bu gelişmelerin nasıl etkilediğinin farkındadırlar. Uluslararası olumlu gelişmelerin ülkelerinde de olmasını istemektedirler. Ayrıca toplumsal sorumluluk, toplumsal fayda, empati, bencil olmamak, işbirlikli çalışmalar önemli kavramlar olarak vurgulanmıştır. Öğretim teknikleri

olarak okul gezileri, gerçek yaşam problemleri gibi yöntemler kullanmaktadırlar. Son olarak c) eleştirel yansıtma vatandaşlık, bu vatandaşlık tipinde belirgin bir politik duruş söz konusudur. Toplumsal ve siyasal sistemi adalet ve eşitlik temelinde sorgularlar. Vatandaşlığı sabit değil akışkan bir kavram olarak görürler. Bu öğretmenler toplumsal yapıları geniş bir perspektiften eleştirmeye meyillidirler. Çoklu bakış açısından meselelere yaklaşmaları için öğrencilerini yönlendirirler. Toplumsal sorunlara eleştirel bakış açısı getirip çözümler önerirler. Öğretmenler yaşadıkları toplumda sosyal adaletsizliğin ve eşitsizliklerin farkında olmalarına rağmen sınıf içinde bu tarz konulara girmekten korkmaktadırlar. Bu tipleme içerisinde yer alan öğretmenler öğrencilerini verili olan resmi söylemlere karşı uyanık olmalarını ve her şeyi olduğu gibi kabul etmemelerini istemektedirler. Öğretmenler kedi söylediklerini de tartışmaya açarak öğrencilerin eleştirel bakabilmelerini sağlamaktadırlar.

Thapa (2016) "*A phenomenological study of the lived experiences of social studies teachers: constructing ideas about democratic citizenship and teaching*" adlı doktora çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiyi nasıl kavramsallaştırdıklarını, demokratik vatandaşlık hakkında fikirlerini ve bakış açılarını öğretime nasıl yansıttıklarını araştırmıştır. Çalışmada nitel araştırma tasarımının fenomenolojik yaklaşımı kullanılmıştır. Moustakas'ın aşkın fenomolojisi çerçevesinde 6 katılımcı ile çalışmasını yürütmüştür. Katılımcılar demokrasiyi politik bir sistem, sivil katılım ve yönetime katılım süreçleri çerçevesinde kavramsallaştırmışlardır. Demokratik vatandaşlık hakkında, aile üyeleri, ağ oluşturma, vatandaşlık projeleri, mesleki gelişim eğitimi, siyasi katılım, seyahat ve toplum hizmetlerine katılım gibi birçok kaynaktan yararlanarak bir içerik geliştirdikleri ve teknoloji kullanarak bunu uygulamaya yansıttıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler demokratik vatandaşlık uygulamalarını katılımcı etkinliklerle ilişkili görmektedirler. Öğretmenler okulların demokratik vatandaşlığı kazandırmada kendilerinden çok ailelerin önemli bir role sahip olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu, demokratik deneyimler kazanmada okullarında çok az etkiye sahip olduklarını, ancak yetişkinlerin aile üyelerindeki rollerinin büyük rol oynadığını açıklamıştır.

Lowham and Lowham (2015) "*Civic meanings: Understanding the constellations of democratic and civic beliefs of educators*" adlı makalesinde öğretmenler ve yöneticilerin vatandaşlığa bakışlarını dört kategoriye ayırmıştır. Elit, katılımcı, liberal ve toplulukçu(cemaatçi).

Castro (2013) "*What makes a citizen? critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills"* adlı makalesinde öğretmen adaylarının ideal vatandaşlığı nasıl tanımlandığına odaklanmıştır. Öğretmenlerin ideal vatandaşlık tanımlarını

sınıf ortamında en çok önem verdikleri vatandaşlık becerileri ile ilişkilendirmiştir. 12 kadın 3 erkek öğretmen adayı ile yürüttüğü çalışma sonucunda iki tip vatandaşlık anlayışına ulaşmıştır. Castro, söz konusu vatandaşlık tiplerinden ilkini "değer temelli muhafazakar vatandaş" diğerini ise "farkındalık temelli vatandaş" olarak adlandırmıştır. Değer temelli-muhafazakar (a conservative-values-based) vatandaşlığın iyi ahlaklı ve karakterli olmayı vatandaşlık özellikleri olarak öne çıkardığı buna karşın farkındalık temelli vatandaşın toplumsal sorunların farkında ve bunun için toplumsal değişime vurgu yapmıştır. Farkındalık temelli vatandaşlık yaklaşımına sahip öğretmenler öğretme süreçlerine eleştirel düşünme, çoklu perspektif ve tartışmalı konuları önemsemektedir. Farkındalık temelli vatandaşlık bakışı Westheimer & Kahne (2004) katılımcı ve aktif vatandaşlık tanımıyla uyumluluk göstermektedir. Ayrıca çalışma öğretmenlerin vatandaşlık inançlarının altında yatan dünya görüşünün temelde etkili olduğunu ileri sürmüştür.

Wells (2015) "*Teaching to transform: an examination of pre-service social studies teachers' citizenship conceptions and their pedagogical practice"* adlı doktora tezinde çoklu durum çalışması yaklaşımına göre yürüttüğü çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlığı nasıl kavramsallaştırdıklarını ve sosyal bilgiler öğretim yöntemi dersi boyunca nasıl eleştirel vatandaşlık bakışını geliştirdiklerine odaklanmıştır. Kurs sonunda demokratik vatandaşlık anlayışının geliştiği söylenebilir. Öğretmenlerin başlangıçta, katılımcı, sorumluluk ve değer odaklı yaklaşımları sahiplenirken kurs sonunda ise eleştirel vatandaşlık yaklaşımına yakınlaştıkları görülmüştür.

Hahn, (2015) "*Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark*. adlı makalesinde iki farklı ülkenin vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarını belirlemeye çalışmıştır Danimarka ve Büyük Krallık karşılaştırmalı yaptığı çalışmada, görüşme, gözlem, doküman analizi ve odak grup görüşmesi yöntemlerini kullanmıştır. 7 İngiltere 7 Danimarka'dan öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme yapmış ve 5 öğretmenle informal görüşme yapmıştır. Danimarkalı öğretmenler vatandaşlık kavramı yerine, bir toplumda demokratik karar verme sürecine etki etme ve katılım boyutuna vurgu yapmışlardır. Her iki ülkenin öğretmenleri de haklar ve sorumluluklar arasında tamamlayıcı bir ilişki olduğunu vurgulamış bu iki boyutu insan hakları ile aynı toplumda paylaşılan sorumluluklar ile bağdaştırmıştır. Danimarkalı öğretmenler ayrıca Danimarka kültürel özelliği olarak refah sistemi ve ifade özgürlüğü üzerinde durmuştur. İfade özgürlüğünün önemini basına yansıyan siyasi karikatür olayını örnek vermişlerdir. Araştırmanın bir diğer bulgusu ise, her iki ülkeden öğretmenler

yurtseverlik, Avrupa vatandaşlığı ve resmi statüyü vatandaşlığın bir özelliği olarak görmemektedir.

Marri, Michael-Luna, Cormier, & Keegan, (2014). "*Urban pre-service K- 6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risksm mand rewards* adlı makalelerinde, Westheimer and Kahne (2004) çalışmalarında yaptıkları tipleştirmeye sadık kalarak öğretmen adaylarının lisans boyunca aldıkları eğitim ile vatandaşlığı ve vatandaşlık eğitimini nasıl kavramsallaştırdıklarına odaklanmışlardır. Araştırmaya 15 öğretmen katılmıştır. Araştırmada çoklu veri toplama yoluna gidilmiştir. Sınıf içi etkileşimler, online tartışma ortamları, ders dökümanları, araştırmacı notları, odak grup görüşmeleri, yüz yüze görüşmeler veri kaynakları olmuştur. Araştırma sonucunda ağırlıklı olarak öğretmenler "şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlık" anlayışını dile getirmişlerdir. Çok az sayıda (3 kişi) kadın öğretmen adayı adalet odaklı tavır almışlardır. Öğretmen adayları siyasal katılım olarak oy kullanmayı, yönetimin işleyişi ve yerel toplumun sorunlarının farkında olmayı, (tarihini bilmek, hukuki prosedürleri bilmek, yöneticileri vb bilmek gibi konuları vatandaşlık için önemli görmüşlerdir. Araştırmada, adalet odaklı vatandaşlığı savunan öğretmen adaylarının aslında bunun kendileri için risk yarattığının farkında olduklarını dile getirmişlerdir. Çünkü kendileri öğrenme öğretme süreçlerinde toplumda tartışmalı konuları ele alarak (sosyal sınıf, cinsiyet eşitsizlikleri gibi) ki bunların belki de çoğu veliler veya okul idarecileri tarafından onaylanmayacağı için ileriki iş yaşamlarını riske atmış olduklarını düşünmekteler. Dolayısıyla öğretmen adayları adalet odaklı vatandaşlığın taşıdığı dezavantajların farkında olduklarını dile getirmişlerdir.

Geboers, Geijsel, Admiraal, & ten Dam, (2014) "*Typology of student citizenship" adlı makalede* 38 farklı okulda ilk ve ortaokul kademesinde 11-16 yaş arasında 7,768 öğrencinin katıldığı geniş bir örneklem grubuna Vatandaşlık Yeterlilik Anketi uygulamışlardır. Çalışmada daha önce yapılmış olan Uluslararası Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Çalışması'nın (ICCS, 2010) belirlediği boyutlar dikkate alınarak bir sınıflamaya gidilmiştir. Çalışmada dört vatandaş tipi belirlemişlerdir; a) adamış vatandaş, toplumsal meselelere karşı kendi görüşlerini savunabilen ve topluma katılmaya yeterli düzeyde istekli olan kişileri ifade etmektedir. b) ilgisiz vatandaş, görece olarak toplumsal meselelere ilgisiz, kendi fikirleri olmayan ve sosyal katılım göstermeye isteksiz kişileri tanımlamaktadır. c) sıradan vatandaş, söz konusu alanlarda sınırda puanlar alarak ve katılımcıların en geniş kesimini temsil etmektedirler Bu öğrenciler, vatandaşlık bilgisinin iki alanı için ortalama puanlar almışlardır; toplumsal ilgi, sosyal katılım yeteneği, yansıtıcı düşünme ve atılganlıkta nispeten düşük puanlar gösterirler. d) kendinden emin vatandaş, toplumsal konularda bilgili, kendi

görüşlerini ifade etmekten çekinmeyen ve girişkenlik puanları yüksek kişileri tanımlar. Yansıtıcılık puanları düşük olsa da girişkenlik puanları yüksektir.

Cohen (2013) "*Conceptions of citizenship and civic education: lessons from three ısraeli civics classrooms*" adlı doktora tezinde vatandaşlık tiplerini disiplinize olmuş, katılımcı ve eleştirel" olarak üç tipe ayırmıştır. "Disiplinize olmuş vatandaşlar "apolitik, bireysel, pasif ve düzene uyan" vatandaşlardır. Aktif vatandaşlar ise "politik, kollektif, aktif olarak tamamen sosyal politik yaşama etki eden yetenekleri" kabul ederler. Öğretmenlerin hangi vatandaşlık biçimini belirlediğine göre öğrencilerine sunacağı uygulamalar farklılaşmaktadır. Cohen öğretmenlerin kişisel yaklaşımlarının vatandaşlık öğretimine önemli etkileri olduğunu ileri sürmüştür. Cohen'in öğretmenlerin benimsediği yaklaşıma göre farklı yöntem ve teknikler, araçlar kullandığını gözlemlemiştir. Örneğin disiplinize yaklaşımda geleneksel vatandaşlığa uyan, vatandaşların görevleri, sorumlulukları, yönetimin işleyişi konuları kalıplaşmış örneklerle verilirken, katılımcı yaklaşımı benimseyen öğretmenler güncel olayları sınıfa taşıyan ve sınıf tartışmasına önem veren, eleştirel vatandaşlık yaklaşımı benimseyenler ise birinci el kaynakları, filim ve videoları, alan gezilerini kullanan bir tarza sahiptirler.

Patterson, Doppen, & Misco, (2012) "*Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education*" adlı çalışmalarında karma yöntem kullanarak 155 sosyal bilgiler öğretmeniyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl kavramsallaştırdıklarına odaklanmışlardır. Westheimer & Kahne (2004) tarafından literatüre kazandırılan üçlü sınıflamayı (şahsi sorumluluk odaklı vatandaş, katılımcı vatandaş, adalet odaklı vatandaş) referans almışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu şahsi sorumluluk odaklı vatandaşlık yaklaşımını benimsemiştir. Öğretmenlerin 102'si şahsi sorumluluk, 39'u katılımcı vatandaşlık, 6 ise adalet odaklı vatandaşlık, 8 belirsiz olarak kodlanmıştır. Üç tip vatandaşlık Westheimer & Kahne, 2004).

O'Brien ve Smith (2011) "*Elementary education students' perceptions of "good" citizenship"* adlı makalede Westheimer and Kahne (2004) şemasını kullanarak iyi vatandaşın kim olduğunu sorgulamışlardır. Farklı demokrafik ve coğrafi özellikler dikkate alınarak 9 eyaletten 309 öğretmen adayının iyi vatandaş kimdir sorusuna verdiği yanıtları kodlayarak iki temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların 180'ni toplumsal bağlılığı ve başkalarına yardım etmeyi en önemli iyi vatandaşlık özelliği olarak görürken, 163 kurallara uymayı en önemli vatandaşlık özelliği olarak görmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Westheimer and Kahne (2004) tipleştirmesinde şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlık özelliği gösterdiğine ulaşılmıştır.

Osler, (2011) "*Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities"* adlı makalede küreselleşme çağında değişen toplumsal demografilere uygun bir vatandaşlık anlayışının tekrar gündeme alınması gerektiği fikrinden yola çıkarak İngiltere'deki resmi programları ve raporları analiz etmiştir. Ayrıca ülkenin üç farklı kuzey bölgesinden coğrafya tarih ve vatandaşlık branşlarından 8 öğretmenle görüşme yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin küresel değil yerel bir bakış açısına sahip oldukları ve vatandaşlık söylemlerinde milliyetçi ve ırkçı vurgular görülmüştür. Ayrıca Avrupa vatandaşlığına hiç vurgu yapmamışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları daha küresel ve kozmopolit bir bakış açısını ortaya koymuşlar ve öğrencilerine bunu kazandırmayı hedeflediklerini vurgulamışlardır.

Phıpps (2010) *"High school social studies teachers beliefs and education for democratic citizenship"* adlı doktora tez çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkındaki inançlarına odaklanmıştır. Araştırmada anketin yanı sıra, görüşme gözlem ve doküman incelemesi gibi çoklu veri kaynaklarına başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler üç farklı vatandaşlık anlayışı sergilemişlerdir: (1) etik, saygılı davranış olarak vatandaşlık, (2) birden fazla topluluğa bağlılık olarak vatandaşlık ve (3) yerel sosyal sorunların farkında olma ve bunları tartışma becerisi olarak vatandaşlık.

Leenders, Veugelers, & De Kat, (2008) "*Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands"* adlı makale çalışmalarında Hollanda'da öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi uygulamaları ve vatandaşlığı nasıl kavramsallaştırdıklarına odaklanmışlardır. 150 ikinci kademe düzeyindeki okullarda görev yapan toplamda 600 öğretmenden 254'ü ankete katılmıştır. Öğretmenler Hollanda dili ve edebiyatı, vatandaşlık, ekonomi ve sanat gibi branş alanlarındandır. Araştırmada, öğretmenlerin vatandaşlık eğitiminde üç vatandaşlık amacını önemli görmüştür; disiplin, eleştirel düşünce, otonomi ve sosyal bağlılık. Öğretmenlerin üçte biri disiplin ve sosyal bağlılık en önemli vatandaşlık amacı olarak ifade ederken sadece beşte biri eleştirel düşünce ve otonomiyi vurgulayan bireysel bir vatandaşlık yaklaşımına öne çıkarmıştır. Az sayıda öğretmen demokratik vatandaşlık odaklı bir vatandaşlığı amaçlamaktadır. Bu öğretmenler eleştirel düşünce ve otonomiyi ve sosyal bağlılığı demokratik vatandaşlığın bir özelliği olarak bir araya getirmektedir. Görece çok bir sayıda öğretmenin, eleştirel demokratik yönelimli olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin vatandaşlık tipleri sadece eğitim amaçları ile sınırlandırılmamış programın amaçları bakımından da incelenmiştir. Bu bakımdan öğretmenler uyum odaklı öğretmenler ve eleştirel demokratik odaklı öğretmenler olarak sosyal alana bireysel odaklı öğretmenlerden daha fazla önem vermişlerdir. Bireyci

yaklaşımda toplumsal sorunlar öğrenme sürecinin gerçek bir parçası olmamıştır. Ayrıca bireyci yaklaşım çok dar bir biçimde toplumsal alana ilişkin sosyal ve siyasal katılıma ilişkin dikkat çekmişlerdir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise araştırmaya katılan daha yaşlı öğretmenlerin eleştirel demokratik yaklaşım yönelimliyken genç öğretmenlerin bireyselci ve eleştirel olmadığıdır. Sonuç olarak araştırmacı bu bağlamda üç vatandaşlık tipi ortaya koymuştur a) toplumsal uyum odaklı vatandaş, yansıtıcı düşünmeye ve özerkliği daha az önemseyen ama değer ve kurulları daha fazla vurgulayan, b) bireyselci vatandaş, sosyal değerlere ve kurallara daha az vurgu yapan özerkliğe ve uyuma vurgu yapan c)eleştirel demokratik vatandaş, özerkliğe, sosyal değerlere ve kurallara vurgu yapan ama disipline çok az vurgu yapan. Öğretmenler söz konusu vatandaşlık amaçları ile öğrencilerin bu amaca ulaşmaları arasında bir fark olduğunu vurgulamaktadır.

Martin (2008) "*Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship*" adlı makalesinde öğretmen adaylarının vatandaşlığa ilişkin bakış açılarını ve gelecekte vatandaşlık ile ilgili vizyonlarını incelemiştir. Araştırmaya 39 sınıf öğretmeni, 36 sosyal bilgiler öğretmeni toplamda 75 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, gözlem, görüşme ve anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmada ilk olarak "İyi vatandaş olmak ne demektir?" sorusuna en çok kurallara uymak ve başkalarına yardım etmek cevabı almıştır. İkinci olarak "Kendi ifadelerinizle, iyi vatandaşlık gösteren bir şey yapıp yapmadığınızı söyleyebilir misiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adayları başkalarına yardım etmek ve oy kullanmayı en çok dile getirmiştir. Son olarak "Önümüzdeki on yılda iyi vatandaş olarak ne yapmayı planlıyorsun?" sorularına cevap aranmıştır. Sonuç olarak yasalara uymak ve yardımsever olmak en çok tekrarlanan iyi vatandaş özellikleri arasında olmaktır. Başkalarına yardımcı olmak, gerek sınıf gerekse sosyal bilgiler öğretmen adayları için en önemli görmüşlerdir.

Sim (2008) *"What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools*" adlı makalesinde tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığı nasıl algıladıkları incelenmiştir. Araştırmaya farklı sosyo ekonomik, cinsiyet, ırk dikkate alınarak 8 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. veriler araştırma katılımcılarıyla yaptığı yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Araştırmada üç vatandaşlık tiplemesi ortaya konmuştur. Milliyetçi vatandaş, sosyal ilgili vatandaş ve kişisel odaklı vatandaşlık. Tüm öğretmenler vatandaşlığı bir kimlik olarak görmektedir fakat kimliğin tanımlanmasında/referans noktaları üç anlayışa göre farklılaşmaktadır. Araştırmada milliyetçi vatandaşlığa sahip öğretmenler daha geleneksel ve otoriteye bağlı iken diğer iki grupta yer alan öğretmenler reform yanlısı olmuşlardır. Reform ve değişime meyilli

öğretmenlere göre toplumu değiştirmek ve ilerletmek için çaba göstermek gerekmektedir. Araştırmacı diğer önemli bir bulgu ise Singapur için tek boyutlu ulusal sadakate dayalı bir vatandaşlık anlayışının değiştiğine ilişkin bulguların ortaya çıkmasıdır.

Zaman (2006) "*Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: A comparative study*" adlı doktora tezinde ABD, İngiltere ve Hong Kong üç ülkede öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl kavramsallaştırdıkları ve vatandaşlık anlayışlarının öğrenme ve öğretme süreçlerine yansımalarını incelemiştir. Uluslararası alanda hazırlanan Yurttaşlık Eğitimi Araştırması (CIVED), Uluslararası Eğitimsel Başarıyı Değerlendirme Derneği (IEA) isimli çalışmaların 28 ülkede uyguladığı ölçekten elde edilen veriler ikinci bir analize tabi tutularak düzenlemiştir. Araştırmaya Hong Kong'tan 440 öğretmen İngiltere'den 343 ve Amerika'dan 116 öğretmen verisi dahil edilmiştir. Araştırmada üç tip vatandaşlık ortaya çıkmıştır; yurtsever vatandaşlık, katılımcı vatandaşlık ve eleştirel vatandaşlık. Genel olarak üç ülkede de iyi davranışlar, kurallara uymak ve çok çalışmak, bilgi boyutunda ise ülke tarihini bilmek ifadeleri üzerinde hem fikir olunduğu görülmüştür. Ancak askere gönüllü olarak gerektiğinde katılmak ifadesine İngiliz öğretmenler katılmazken Hong Kong'lu öğretmenler çekimser tepki vermiştir. Amerikalı öğretmenler askere gönüllü katılımı iyi vatandaşlığın bir özelliği olarak görmüşlerdir. Siyasal katılım açısından oy kullanmak en yüksek ortalamaya sahip katılım özelliği olurken bir siyasi partiye üye olmak en düşük ortalamaya sahip özellik olmuştur.

Davies, Hutchings, Ross & Berkics (2004) "*Citizenship and enterprise: Issues from an investigation of teachers' perceptions in England and Hungary*" Macaristan ve İngiltere'de karşılaştırmalı olarak vatandaşlık algısı ve girişimciliği araştırmışlardır. Araştırmaya 40 İngiltere 40 Macaristan olmak üzere toplam 80 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri çeşitliliğini arttırmak için ilk ve ortaokuldan bölge olarak da kırsal ve merkezi yerler seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre İngiltere'deki öğretmenler toplumsal meseleleri ve sosyal olarak aktif olmayı Macar öğretmenlere göre daha fazla vurgulamışlardır. Macar öğretmenlerin sivil toplum ve hükümet hakkındaki fikirleri daha az olumlu ifadelere sahipken yurtseverlik hakkındaki ifadeleri daha olumludur. Her iki ülkede de kurallara bağlı olmak kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler merkezdeki öğretmenlere göre daha önemli görülmüştür. Her iki ülkede ortaokullardan ziyade ilköğretimde vatandaşlık eğitimi için daha büyük bir önem atfetme söz konusudur. Her iki ülkeden öğretmenler vatandaşlık eğitimini gençlerin sorunları araştırmaya ve inisiyatiflerini ve kapasitelerini geliştirmeye teşvik edildiği yapıcı bir sosyal girişim (ekonomik bir işletme değil) olarak nitelendirme eğiliminde

olmuşlardır. Tüm öğretmenler, gençlerin ikilemlerle sosyal ve politik meseleleri keşfetmelerine izin verilen işbirliğine dayalı ve geniş tabanlı bir pedagojik yaklaşımı desteklemiştir. Her iki ülkede de vatandaşlık iyi bir insan olmakla ilgili görülmüştür. Ulusal ve küresel boyutu göz ardı edilmemekle birlikte vatandaşlık "barış içinde yaşama, çalışma, çevrenizde güvende olma, ailenin ve diğer insanlara karşı sorumlu olma" olarak görülmektedir.

Kahne ve Westheimer (2004) "*What kind of citizen? The politics of educating for democracy*" adlı makalelerinde öğretmenlerin vatandaşlığa ilişkin görüşlerini vatandaşlık türlerini iyi vatandaşları yetiştirmenin yolları olarak üçe ayırmıştır. 1)"şahsi sorumluluğa sahip vatandaş", 2)"katılımcı vatandaş", 3)"adalet odaklı vatandaş". Şahsi sorumluluğa sahip vatandaşların özelliklerini "topluma karşı sorumluluklarıyla hareket eden, vergi ödeyen, yasalara uyan, kriz dönemlerinde yardımcı olmaya gönüllü" olarak tanımlamıştır. Bu vatandaş tipinin göstereceği davranış biçimlerinden biri "gıda dağıtım çalışmalarına gıda yardımı yapmak"dır. "Şahsi sorumluluğa sahip" vatandaş tipi "toplumsal problemleri çözmek ve toplumu ilerletmek için vatandaşların iyi karaktere sahip olması, dürüst olması, sorumluluk sahibi olması, yasalara saygılı olması" gerektiğini düşünmektedirler. Bu tip vatandaşlar geleneksel vatandaş sınıflamasına uyan bir bakış açısına sahip olarak değerlendirilir. Ülkelerine bağlılıklarında eleştirel bir yaklaşım yoktur.

Buna karşın "katılımcı vatandaşlar" "toplumsal organizasyonun aktif üyesi olarak toplumu ilerletmeye gayret göstermek, toplumun ihtiyaçlarıyla ilgilenmeye önem vermek, ekonomik gelişme ve çevreyi temiz tutma konusunda çaba göstermek" özelliklerine sahiptirler. Yönetimin çalışma işleyişini bilirler, kollektif görevlerin güçlendirme stratejilerini bilirler. Örneğin bir gıda yardımı organizasyonunu kurmaya çalışırlar. Bu tip vatandaşlar "toplumsal problemleri çözmek ve toplumu ilerletmek için vatandaşlar aktif bir şekilde toplumsal organizasyonlara katılmalı ve toplumsal yapı içerisinde lider bir rol üstlenmesini" önemli görürler.

Adalet odaklı vatandaş ise "görünüşteki olayların altında yatan nedenleri görebilmek ister bunun için eleştirel bir biçimde toplumu, politikayı ve ekonomik yapıyı"analiz ederler. Adaletsizliğin temelinde yatan nedenleri araştırırlar. Demokratik sosyal hareketlerin bir sistemde değişikliklere neden olacağını bilirler. Örneğin. İnsanların neden aç olduklarını araştırırlar ve bu sorunun kökenlerine inip çözmeye çalışırlar. Bu bakış açısı "toplumsal problemleri çözmek ve toplumu ilerletmek için vatandaşlar soru sormalı, tartışmalı ve yerleşmiş sitemi ve zamanla adaletsizlik biçimlerini tekrar ve takrar üreten yapıları değiştirmelidirler" şeklindedir. Katılımcı vatandaş ile adalet merkezli vatandaş türlerinin

birlikte kullanılması demokratik toplum inşasında önemli bir işleve sahip olacaktır. Ancak kişisel sorumluluğa sahip vatandaş tipinin sosyal politik ve ekonomik yapıyı sorgulamadığı anlaşılmıştır. Sınıflamanın ağırlıklı yönelimini vatandaşlığa yüklenen anlam ve tutumlar oluşturmaktadır.

Stuen, (1998) *"Elementary teachers' perceptions of the characteristics and development of good citizenship*" adlı doktora tezinde ilköğretim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada demokratik toplumlarda iyi vatandaş olmanın anlamının ne olduğuna odaklanmıştır. Araştırmaya 437 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Vatandaşlık Anketi kullanarak toplanmıştır. Anket sonrasında araştırmaya katılan 20 öğretmenle yüz yüze görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir. Nicel veriler yaş, cinsiyet, coğrafi bölge, etnik kimlik gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir fark çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iyi vatandaşlık tanımlamalarında ahlaki ve etik davranmak, aileye karşı sorumluluk, önemli görülürken, dünya hakkında bilgi sahibi olmak ise en düşük ortalamaya sahip olmuştur. Aynı zamanda görev ve sorumluluk en önemli bir tema olarak çıkmıştır. Araştırmanın alt problemlerine göre 20-50 arası yaş aralığında olanlar 51-60 yaş aralığında olanlara göre daha çok görev ve sorumluluk odaklı vatandaşlık vurgusu yapmışlardır. Ayrıca kadınlara göre erkekler yurtseverlik, görev ve sorumluluğu iyi vatandaşlık için daha önemli görmektedir. Araştırmanın görüşme bulgularına göre öğretmenler için gönüllü çalışmalar yapmak, toplumda yardımsever olmak, toplumla ilgili olmak önemli vatandaşlık sorumlulukları içerisinde görülmektedir. Bireysel boyutta ise kurallara uymak ve onları takip etmek, saygı ve sorumluluk, rol model olmak, kendi iç huzurunu ve mutluluğunu sağlamak önemli görülmüştür. Diğer bir bulgu ise vatandaşlık konusunda en önemli etkiye sahip olan kurumun aile olarak ifade edilmiştir.

Anderson vd. (1997) "*Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers"* adlı makalesinde Amerika'da ilk ve orta okul öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimini nasıl tanımladığına ilişkin yaptıkları çalışmada dört tip bakış açısına ulaştılar. Bunlar: "eleştirel düşünce, yasal bakış açısı, kültürel çoğulculuk ve asimile edici" olarak sınıflanmıştır. Eleştirel vatandaşlar vatandaşlık eğitiminin öğrencilere statükoyu sorgulatmasına yardımcı olması gerektiğini düşünmektedirler. Eleştirel düşünceyi, sorgulama becerililerini, açık görüşlülüğü ve hoşgörüyü destekleyecek bir vatandaşlık eğitimini savunurlar. Yasal bakış açısı vatandaşlık eğitiminin kurallara uymayı vurgulaması gerektiğini düşünürler buna göre siyasal sitemin temel yapısını öğretmeli ve öğrencilere hakları ve sorumlukları aktarılmalıdır. Kültürel çoğulculuk, farklılıkların ve çoğulculuğun önemini vurgularlar. Bu nedenle amaç siyasal yapıyı

öretmekten çok dünya görüşlerinin çeşitliliğini göstermektir. Asimile edici bakış açısı yasal bakış açısının benimsediği özelliklerin yanı sıra çocuklara toplumun baskın değerlerini aktarmak isterler.

Sears and Hughes (1996) "*Citizenship: Education or indoctrination*" Canada'da vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık için kullanılan yasal dökümanlardan yola çıkarak ideal vatandaşlık sınıflamasını ikiye ayırmıştır: "ulus temelli ve liberal" Devletin kurumları, değerleri ve normlarına vurgu yapan yaklaşım "ulusal temelli", kişisel becerilere önem veren ve bireyi temele alan yaklaşım "liberal" olarak değerlendirilmiştir.

McLaughlin (1992) *"Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective* " adlı makalesinde vatandaşlık eğitiminin doğası gereği çelişkili ve gerilimli olduğuna dikkate çeker. Bunun için benimsenen yaklaşımlar uygulamada farklılaştığını vurgular. Bu çelişki ve gerilimi anlamak için vatandaşlığın "minimum ve maksimum" biçimleri arasındaki yorumlamanın dikkate alınmasını önerir. Minimalistik minimal yaklaşımın vatandaşlığı sadece devletle birey arasındaki bir statü olarak ele aldığını (yasal, formal hukuksal) hakları ve sorumlulukları olan ve belli kuralları takip eden vatandaşlık olarak ele alındığına değinmiştir. Minimal bakış bağlılık/sadakat ve sorumluluk gerekli bir karakter özelliği olarak görülür. Dolayısıyla kurallara uyar, komşularına yardım eder. Minimalist yaklaşıma sahip olan kişiler vatandaşlık eğitiminde statükoya bağlı bir sosyalleşme sunarlar. Dolayısıyla bu tip vatandaşlar eleştirel yansıtma anlayışa sahip değillerdir. Buna karşın maksimal bakış kimlik meselesine çok boyutlu yaklaşır. Maksimalist vatandaşlık tipinde statü sadece oy kullanmak yada bir pasaporta sahip olmak gibi ele alınmaz. O kimliği sosyal kültürel ve psikolojik bir perspektifte ele alır. Dolayısıyla vatandaş içinde yaşadığı toplumun demokratik kültürünün farkında olarak haklarının ve sorumluluklarının bilincinde toplumsal faydayı gözetir. Maxsimalist bakış daha kapsamlı bir bakış açısı yakalayabilmek için aktif katılımdan yanadır. Böylece sorunlar için sorumluluk alır ve evrensel bir bakış açısı ile adaleti geliştirmek için çalışır. Bütün vatandaşlar için koşulların düzeltilmesini ister. Bir ölçüde siyasal katılımla ve onun parçası olmakla ilgilenir. Bu tür vatandaşlar sosyal, kültürel, psikolojik koşulları dikkate alırlar. Maksimalist vatandaşlık tipi demokratik prensipleri, değerleri, vatandaşlığın parçası olan bu süreci, bütün kapasitesi ile birlikte demokratik vatandaşlığa katılım için isterler.

BÖLÜM III

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Vatandaşlık Kavramı ve Vatandaşlığın Oluşumu

Vatandaşlık ilk olarak Eski Yunan devletlerinde kullanıldığı kabul edilen bir kavramdır. Vatandaşlık Yunan polis devletlerinden günümüze kadar birçok anlama gelecek biçimde kullanılmıştır. Tarihi süreçte toplumsal yapıların kurumsallaşması ile birlikte vatandaşlık bireysel boyut da dahil olmak üzere, sosyal, siyasal, hukuksal, hatta evrensel çerçevede farklı tartışmaların odağında olmuştur. Dolayısıyla vatandaşlık bireyin siyasal otoriteyle bağını tanımlamanın yanı sıra çok daha karmaşık anlam kazanmıştır. Çünkü bu bağın sadece hukuksal olmadığı sosyolojik, siyasal, kültürel, ekonomik ve sosyal gerçeklerle çevrelendiği vurgulanır (Ünsal, 1998).

Vatandaşlık kavramı modern toplumlarda bireylerin devletle olan ilişkilerini tanımlayan bir kavramdır. Modern toplumlarda, bireylerin devletle olan bağını meşrulaştırması bakımından vatandaşlık statüsü gerekli görülür. Vatandaşlığın modern anlamına kavuşmasında etkili olan üç süreç (siyasal, sivil, sosyal) toplumların siyasal-sosyal kültürüne göre farklılaşmaktadır. Üç vatandaşlık statüsünün her zaman aynı biçimiyle var olmadığını söyleyebiliriz. Kadıoğlu (2012a) bir ülkedeki siyasal ve toplumsal sistemin vatandaşlık statüsünün geçirdiği evreler açısından (siyasal, sivil, sosyal) incelendiğinde o siyasal sistemin karakteri hakkında çıkarımlar yapılabileceğini ileri sürmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletler'i gibi kimi ülkelerde "sosyal haklar" vatandaşlık tanımı içerisinde görülmez. Antik Yunanda şehir devletlerinde "vatandaş" kavramının tanımlayan özellikler günümüzde anlaşılandan pek çok bakımdan farklılaşmaktaydı. Bu anlamda bireyin devletle kurduğu bu ilişki o siyasal yapının karakterine göre biçimlenir. Modern toplumlarda bu ilişki biçiminin demokrasi ilkelerine uygun olması beklenir (Isın&Turner, 2002).

3.1.1. Vatandaşlığın Oluşumu

Modern devletlerin çıkışından önce de vatandaşlık kavramının farklı anlamları olduğu bilinmektedir. Vatandaşlık Antik Yunan polis devletlerinde üst sınıflardan insanları tanımlayan bir kavramdır. Ortaçağ döneminde ise serflere bağlılık ile oluşan bir kimlik

biçimidir. Modern dönemde ise vatandaşlık ulus devlet sınırları içerisinde yaşayan bireylerin medeni, siyasi ve sosyal statü biçimlerini tanımlamıştır.

Vatandaşlığın tarihsel yolculuğunu Yunan şehir devletleri ile başlatılmasını Heater (2007) üç gerekçeyle ileri sürmektedir. İlk olarak, katılımcı siyasal bir toplum modelinin daha önceki toplum yapılarında görülmemesi, ikincisi; şehir devletlerinin oluşturduğu katılımcı sistemin dönemin filozofları tarafından irdelenmesi, son olarak, tarihsel olarak Sparta'da filizlenen bu statünün (vatandaşlık) günümüze kadar korunabilmiş olması (s.16).

Heater (2007) vatandaşlığın oluşumunda beş ana kimlik biçiminden bahseder. Bu kimlik biçimleri feodalite, monarşi, tiranlık, ulus devlet aşamalarından geçmiştir. *Feodal* ilişki uşak ile lord (efendi) arasındaki hiyerarşik bir statüyü ifade eder. Bireyin bu sistemdeki ilişki biçimi astın hizmeti, üstün himayesidir. *Monarşik* sistemde hükümdar, o siyasal yapıya bağlı olan tüm insanlardan hükümdarın şahsına ve tacına bağlılık göstermesini bekler. Uyruktan beklenen itaat etmesidir. *Totaliterlik ve diktatörlükler* de dahil tüm otoriter yönetim biçimlerini tanımlamak için kullanılan *tiranlık yönetimi*, bireyin statüsü daha da alçalarak tiranın rejimini her şeyiyle destekleyecek düzeye iner. Siyasal duygu tiranın kişiliğine beslenen coşkun bir sevgidir (s.10). Heater (2007) tüm bu kimlik biçimleri içerisinde vatandaşlığın öncelikle ulus kimliği ile biçimlendiğini ileri sürer. Bu oluşum 1800'lü yıllardan 2000'li yıllara dek, devlet ve ulusun bir arada olması gerektiği yaygın kanısına dayanmıştır (Heater 2007 s. 11). Dolayısıyla yurttaşlık on sekizinci yüzyılın sonlarından itibaren "iyi vatandaş" olmaktan bağlılık koşulunu merkeze alan daha kapsayıcı demokratik ulusal yurttaşlığa bırakmıştır. (Heater, 2007, s.13).

Marshall (2000) vatandaşlığın üç önemli unsuru olan medeni, siyasal ve sosyal hakların evrimi üzerinde durur. Medeni haklar, bireysel özgürlük, konuşma özgürlüğü, düşünce ve inanç özgürlüğü, mülk edinme ve sözleşme yapma özgürlüğü gibi hak ve özgürlüklerdir. Siyasal haklar, karar alma sürecine, seçmen ve seçilen olarak katılma haklarını belirler. Sosyal haklar ise, yaşadığımız toplumun standartları ölçüsünde ekonomik refah ve sosyal güvenlik haklarına sahip olmaktan tutun da, çağdaş bir birey gibi yaşayabilme hakkına kadar geniş bir yelpazedir (s.21). Marshall vatandaşlığın bu üç bileşeninden medeni hakların on sekizinci yüzyılda, sosyal hakların on dokuzuncu yüzyılda, siyasal hakların ise yirminci yüzyılda şekillendiğini belirtir.

Marshall, feodal toplumlarda bireyin statüsü olmadığından, kendisinin üzerinde durduğu vatandaşlık kavramının yerel değil ulusal bir nitelik taşıdığına dikkat çeker. Bu süreç ilk olarak, 17. Yüzyılda kaynağını Kraldan alan yargı sisteminin, bireylerin medeni haklarını yerel hukuka göre değil ulusal hukuka göre belirlendiği aşamayla başlar. Anayasal anlamda

parlamenter sistemin güçlenmesi ve siyasal hakların şekillenmesiyle devam etmiştir. Son olarak kaynağını köy topluluklarından, kentlerden ve localardan alan sosyal haklar, ekonomide yaşanan değişim sonucu başka bir form almıştır (s.23).

Vatandaşlığın oluşum sürecinde Fransız Devrimi önemli bir aşama olmuştur. Fransız Devrimi ile vatandaşlık olgusu ulusal kimlik ve milliyet ile eş anlamlı algılanmaya başlanmıştır. 1789 ile 1815 yıllarında egemenlik olgusu, geleneğin, ilahi gücün ve doğal hukukun yerine geçerek, iktidar yetkisinin temelinde yer almaya başlamıştır. 1789'da İnsan ve Yurttaş Hakları Beyannamesi'nde egemenlik ilkesinin temel dayanağı "ulus" olduğu dile getirilmiştir (Heater, 1999). Bu tarihten itibaren bireylerin ancak bir ulus devlet çatısı altında yaşayabileceği yaygın bir kanı haline gelmiştir (Kadıoğlu, 2012a, s. 22). Vatandaşlığın ulus devlet çatısı altında sürekli vurgulana geldiği üç formunun (siyasal, sivil, sosyal) kapsam ve içeriği ülkeden ülkeye değişse de demokratik ülkelerde siyasal, sosyal ve sivil hakların yerleşmesi beklenir (Brubaker, 2005; Isın&Turner, 2002).

Vatandaşlık kavramının oluşumunda kuşkusuz toplumsal dinamikler önemli rol oynamıştır. Vatandaşlığın bir ulusun otoritesi altındaki haklar şeklindeki modern tanımı, siyasal ve sosyal mücadeleler sonucu kazanılmıştır. Özellikle sosyal mücadeleler vatandaşlığı sadece bir yasal statü olarak değil aynı zamanda "sosyal tanınma" olarak da değişime zorlamıştır. Örneğin feminist çalışmalar, göçmen çalışmaları, etnik çalışmalar, sosyal ve politik düşünceye ve uygulamaya anayasal olarak etki etmiştir. (Isın&Turner, 2002).

Vatandaşlık eğitiminin ortaya çıkış süreci de ulus devletlerin ortaya çıkışı ile paralellik göstermiştir. Ulus devletlerin kurulması, sıradan halkın yasal bir çerçevede vatandaş olarak tanımlanmasını gerektirmiştir (Ünsal, 1998). Dolayısıyla vatandaş kavramı, ulusal bir kimlik bilincine sahip ve ulusa karşı sorumluluklarının bilincinde olan kişiler için kullanılmaya başlanmıştır. Aslında bu ilişki biçimi Antik Yunan şehir devletlerinden günümüze birçok siyasal sistem içerisinde de mevcuttu ancak en gelişmiş biçimini ulus devletlerle birlikte ortaya koymuştur. Dolayısıyla Avrupa tarihinde kalabalıklara işaret eden "halk" ile ulusal bir bilinci simgeleyen vatandaşlık kavramı arasındaki fark belirginleşmeye başlamıştır. Halk hukuksal bir varlığı nitelerken vatandaş ulusal bilinci simgelemeye başlamıştır. (Kadıoğlu, 2012b, s. 23).

Bu bakımdan "halk"a vatandaşlık bilinci aşılamanın en önemli araçlarından biri de eğitim olacaktır. Dolayısıyla vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılmasında eğitim kurumları önemli bir işlev görecektir. 19. yüzyılın bu anlamda en önemli sosyalleştirme kurumu okul olacaktır. Böylece geniş kitlelere vatandaşlık bilinci aşılamanın en sistematik yolu okullar aracılığıyla sağlanacaktır.

3.2. Vatandaşlık Yaklaşımları

Vatandaşlık anlayışının batı geleneğinde biçimlenmesinde iki tür yaklaşımın etkili olduğu söylenebilir. Liberal ve cumhuriyetçi olarak değerlendirilebilecek bu iki yaklaşım vatandaşlığı ve kimlik statüsünü farklı ele almaktadır. Dolayısıyla anlayış farklılığı ileri sürdükleri vatandaş tipini de farklılaştırmaktadır. Kymlicka & Norman (1994) vatandaşlık üzerine yapılan tartışmalarda söz konusu iki vatandaşlık geleneğinin bir şemsiye kavram olarak etkisini koruduğunu vurgulamıştır. Buna karşın iki gelenek toplumsal ve siyasal hareketlerin etkisiyle yeni boyutlar da kazanmıştır. Özellikle 90'lardan sonra vatandaşlığın siyasal söylemde evrime uğramıştır. Kymlicka & Norman (1994) bu evrimin temelinde ABD'de sosyal güvenlik sistemineuzun süreli bağlılık, Doğu Avrupa'da milliyetçiliğin yükselişe geçmesi, Batı Avrupa'da giderek daha fazla çokkültürlü ve çokırklı hale gelen nufus yapısı vb. olaylar olduğunu sıralamaktadır. Söz konusu etkiler sonucu Kymlicka (1995) liberal vatandaşlık teorisine bir katkı anlamında "çok-kültürlü vatandaşlığı" ileri sürmüştür. Avrupa Birliği kapsamında ulus ötesi bir vatandaşlık kavramı olarak ise "anayasal vatandaşlık" (Habermas, 2002) dikkati çekmektedir. Abowitz ve Harnish (2006) 1990'lardan 2003 yılları arasında öğretim programları ve politik metinleri inceledikleri çalışmalarında, Batı toplumlarında ve özelliklede ABD'de, vatandaşlık eğitiminde yedi farklı söylem olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu söylemlerin geleneksel iki söylem olan liberal ve cumhuriyetçi vatandaşlık söylemi iken bu iki geleneksel söyleme meydan okuyan eleştirel söylemdir. Eleştirel söylem altında feminist, kültürel, ulusötesi, queer, yeniden inşaacılık söylemleri sıralanmıştır. Ancak bu çalışma vatandaşlık tartışmalarında şemsiye kavramlar olarak yerini koruyan iki vatandaşlık geleneğine yer vermiştir.

3.2.1. Liberal Vatandaşlık

Liberal vatandaşlığın felsefi kökleri Kant, Lock ve Stuart Mill'e dayandırılmaktadır. Liberal-bireycilik Batı siyaset kuramında 17. yüzyıldan itibaren egemen düşünce biçimi olmuştur (Durgun, 2010). Liberal yaklaşımda vatandaşlık bir statü olarak vardır. Liberal yaklaşım bireyin statüsünü devlete karşı korumayı ilke edinir. Bu anlayışa göre birey devletten ve toplumdan önce gelir. Dolayısıyla bireyin "hakları" doğal ve insani haklardır. Marshall'ın "haklar" temelli olarak ileri sürdüğü vatandaşlık liberal geleneği yansıtır. Sivil, sosyal ve ekonomik haklar olarak ifade edilen bu haklar, uzun yıllar süren mücadeleler sonucunda modern bir vatandaşlık anlayışı yaratmıştır. Dolayısıyla bu haklar bireyi güçlendiren ve özgür bireyler olarak var olmalarını sağlayan haklardır. (Oldfield, 2005. s. 96).

Liberal anlayışta bireyler egemen ve özerktirler. Bu bakımdan bireylerin, kamusal ve siyasal sorumlulukları üstlenip üstlenmemek kendi tercihlerine bırakılmıştır. Liberal vatandaşlık yaklaşımı yukarıda da bahsedildiği gibi bir "sözleşme"yi esas alır. Dolayısıyla vatandaş statüsü bireylere, sözleşmenin getirdiği görevler dışında bir vazife yüklemez. Sosyal sorumluluk, dayanışma ve bu anlamda bir hedef üretmez (Turner, 2012).

Liberal vatandaşlıkta "iyi" kavramı yerine "adil" olmak tercih edilir. Çünkü iyi kavramı göreceli bir kavramdır. Bunun yerine adil olmak bütün bireylerin haklarını güvenceye alacaktır. Liberal yaklaşımda devletin rolü bireysel haklara saygıyı güvence altına almak ve herkes için geçerli olabilecek adaleti sağlamaktır (Durgun, 2010).

Liberal bireyci yaklaşımın siyasal kurgusunda çocuklar yetişkinlik yaş sınırına geldiklerinde kendi sorumluluklarını üstlenebilmelidir. Liberal gelenek çocukların çoğulcu bir ortamda yetiştirilmeleri gerektiğini ileri sürer. Çocuklar farklı toplumsal kesimlerden insanlarla etkileşime girer. Dolayısıyla farklı bakış açılarını görürler. Böylece kendi tercihlerini şekillendirirken ne tür sorumlulukları üstleneceklerine daha yetkin bireyler olarak karar verme şansı yakalarlar (Heater, 2007; Oldfield,2005)

Liberal bireycilikteki en temel özgürlük anlayışı, toplum ve devlet tarafından insanların sınırlandırılmadığı yerde başlar (Leca, 1998). Böylece hiçbir şekilde kendilerine mani ve engel olmadan özgürçe hareket edebilirler. Ancak söz konusu yaklaşımda özgürlük başka bireylerin özgürlüğüne saygı duymayı gerektirir (Isın ve Turner, 2002)

3.2.2. Cumhuriyetçi Vatandaşlık

Felsefi kökenlerini Aristo'nun siyaset felsefesine dayandırılan cumhuriyetçi vatandaşlık geleneği Machiavelli ve Rousseau gibi düşünürler tarafından geliştirilmiştir. Bu bakımdan cumhuriyetçi vatandaşlığın kökenlerini Rönesansın cumhuriyetçi geleneğinde, Alman romantizminde bulabiliriz(Heater, 2007).

Liberal vatandaşlıkta önemli olan birey, cumhuriyetçi vatandaşlıkta ise önemli olan topluluk temelli bireydir. Bu bakımdan bir anlayış farklılığı göze çarpmaktadır. Bireyler "yapmaları gereken" bir dizi eylemlerle topluluğa vatandaş olarak katılırlar (Durgun, 2010). Dolayısıyla vatandaştan beklenen liberal vatandaşlıkta olduğu gibi pasif bir statü değildir. Aksine cumhuriyetçi vatandaşlıkta birey, toplumsal birliğe hem siyasal hem de sosyal olarak katılır (Isın ve Turner, 2002). Ayrıca vatandaşlar üyesi oldukları siyasal sistemi devam ettirmek için kendilerinden beklenenleri yapmakla yükümlüdürler. Çünkü "toplum olma" idealini gerçekleştirmek ve geleceğe taşımak için ellerinden geleni yapmalıdırlar. Dolayısıyla otorite sahipleri gelecek nesilleri bu birlikteliği sürdürmeleri için yetiştirir (Oldfield, 2005. s. 98).

Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında birey toplum karşısında çok belirgin bir yere sahip değildir. Bireyler, cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışının getirdiği görev ve sorumluluklarla donatılırlar. Vatandaşlar bu rollerin farkına varır ve ona göre hareket ederler. Dolayısıyla vatandaşlar kamusal ve özel alanda sorumluluklarına uygun davranmalıdır (Durgun, 2010). Bu anlamda bireylerin önceliği içerisinde yaşadıkları siyasal birliğinin onlardan bekledikleridir. Vatandaş bunun için hukuksal olarak belirtilsin veya belirtilmesin yapmakla yükümlü olduğu kimi görevler üstlenmelidir. Onların zamanları, kaynakları, hatta hayatları meşru şekilde talep edilebilir. Böylece vatandaşlık görevleri yerine getirilir ve vatandaşlığın sürekliliği sağlanarak vatandaşlar kimliklerini korurlar (Heater, 2004; Isın & Turner, 2002; Isın & Wood, 1999)

Cumhuriyetçi vatandaşlıkta özgürlük ve özerklik liberal anlayıştakinden farklılılk gösterir. Bireyler anca görevleri ile çıkarları örtüştüğünde özgürdürler. Bir başka ifade ile bireyin çıkarı topluluğun çıkarlarıyla örtüşmelidir. Çünkü cumhuriyetçi vatandaşlıkta amaç, ortak faydaya ulaşmak olduğu için vatandaşlar ortak faydayı amaçladığı sürece erdemli olurlar. (Durgun, 2010). Ancak ortak yarara ulaşmak tesadüfen ortaya çıkmaz bunun için planlı eğitim gereklidir. Dolayısıyla vatandaş temelli yaklaşımda özgürlüğün ve özerkliğin düzenli bir şekilde öğretilmesi yeterli görülmez. Onlara öğrendiklerinin sürekli hatırlatılması gerekli görülür (Oldfield, 2005. s.104)

3.3. Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık kavramı kadar eski olan vatandaşlık eğitimi kökleri itibariyle eski Yunan'a dayandırılır. Ancak günümüz toplumlarında ifade edildiği şekliyle vatandaşlık eğitimi batı tarihinde yenidir. Vatandaşlık kavramı ile vatandaşlık eğitiminin Batıda gelişimi paralel bir seyir izlemiştir. Dolayısıyla vatandaşlık eğitiminin Batı tarihinde bir yurttaş yetiştirme politikası haline gelmesini sağlayan üç ana unsurdan bahsedilebilir: Bunlar sırasıyla ulus devletlerin ortaya çıkmasıyla eğitimin dönüştürücü gücünün fark edilmesi, özellikle 18. Yüzyılın ortalarından itibaren hız kazanan laikleşme/dünyavileşme ve egemenliğin kaynağının milli egemenlik olarak vurgulanması, Batı eğitim sisteminde pedogoji alanında yaşanan gelişmeler sonucu çocukların öneminin artması (Üstel, 2014, s. 11).

Vatandaşlık bireylerin üyesi oldukları ulusa, birliğe veya topluluğa katılım koşullarını belirler. Ancak vatandaşlık eğitimi sadece üyelik koşullarının gereklerini yerine getirmesi için çocukları yetiştirmekle yetinmez. Çocuklara yazılı olmayan normların öğretilmesiyle de ilgilenir. Bu bağlamda bireylerin ne tür sormlulukları, hakları olduğu ve nasıl davranmaları ve hangi becerilerle donatılmaları gerektiği gibi sorular vatandaşlık eğitimiyle ilgilidir.

Ancak her ülkenin siyasal kültürü farklı olduğu için tüm ulusların ihtiyaçlarını karşılayacak bir vatandaşlık eğitimi yaklaşımı söz konusu değildir. Dolayısıyla farklı siyasal kültüre sahip ülkeler birbirinden farklı vatandaşlık eğitimi biçimleri üretmişlerdir (Heater, 2004).

Antik Yunan polislerinde, elit bir sınıfı ifade eden vatandaş, zorlu bir eğitimden geçtikten sonra bu statüye kabul edilmekteydi. Erken yaşlardan itibaren erkek çocukları özel bir eğitime göre yetiştirilirdi. Özellikle disipline dayanan bir eğitim tarzı bedensel güçlerini arttırmayı amaçlıyordu. Böylece *polisi* savunabilecek yeterliliklere sahip olacaklardı. Polis devletlerinde eğitimin amacı askeri koşullara dayanıklı vatandaşlar yetiştirmekti. Dolayısıyla sorgusuz sualsiz emirlere itaat beklenmektedir (Heater, 2004).

Batı tarihinde 16. yüzyıl "medeni insan" kavramının ortaya çıktığı tarih olarak kabul edilir. Ortaçağ toplumsal ve siyasal sisteminin çözülmesi, toplum davranışlarını düzenleyen yeni kuralları getirir. Ancak medenilik kavramı bu dönemde iki anlam ifade eder. İlki insanın soylulaştırılması için özel niteliklerle donatıldığı evrensel ve burjuva temelli bir gelenektir. Diğeri ise yumuşak, barışçıl, iletişime dayalı bir aristokratik saray geleneğidir (Üstel, 2014. s.15).

19. yüzyıl modern anlamda eğitimin yürütülmeye başlandığı "modern okul"un kurumsallaştığı, aile ve kilisenin yerini aldığı bir dönemindir. Eğitimin bu dönemde temel amacı geniş kitleleri "medenileştirmek" olacaktır. 19 yüzyılın ikinci yarısından itibaren ise vatandaşlık eğitimi birçok devletin eğitim ve öğretim programında yerini almıştır. Örneğin Belçika'da 11 Eylül 1860 ve 10 Ekim 1878 tarihli yönetmeliklerle vatandaşlık eğitimi ilk ve orta öğretim kademelerinde kız ve erkek çocukları için zorunlu olmuştur. İsviçrede 1873'te tüm kantonlarda zorunlu olarak, Almanya'da ise 1875'te ders programlarında yer almaya başlamıştır. (Üstel, 2014, s 16).

Fransa kıta Avrupası içerisinde vatandaşlık eğitiminine en çok önem veren ülke olmuştur. Fransız Devrimi, "insan ve vatandaş hakları beyannemesi'nin ilan edilmesi ve resterasyon döneminde yaşanan çetin tartışmalar gibi bir dizi gelişme sonrası, 1883 tarihi itibariyle ahlak ve vatandaşlık dersi öğretim programlarında yer almaya başlar. Bu dönemde yaşanan en belirgin tartışma egemenliğin kaynağı "ne" olacaktır (Kadıoğlu, 2012b). Dolayısıyla da vatandaşlar hangi egemenlik kaynağına siyasal bağlılık gösterecektir. Monarşi yönetimi imparatorluk ve hanedana bağlılıkla birlikte prens ve ailesine bağlılığı sağlayacak bir eğitimden yanadır. Bu bakımdan okullarda ahlak ve din ağırlıklı bir eğitimden yana olmuştur. Cumhuriyet yönetimi ise ulusal bağlılığı temele alan bir yaklaşımdan yanadır (Ünsal, 1998). Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi anlayışı çocukları gelecekteki görevlerine

(vergi vermek, askerlik yapmak) hazırlamak ve yerel değil ulusal bir bağlılığı sağlamaktır. (Üstel, 2014 s. 18).

Vatandaşlık anlayışı ve kavramı Batı geleneğinde yaşanan siyasal ve sosyal olayların, seyrine göre değişmiş, gelişmiş ve çeşitli biçimler almıştır. 20. yüzyılda eğitim politikalarına yön verenlerin ve ülkeyi yönetenlerin karşı karşıya kaldığı üç önemli durum vardır. İlk olarak parlamenter- anayasalı siyasal yapıların yaygınlık kazanmış olması; ulusculuk ve etnik hareketler; sömürgeciliğe karşı bağımsızlık mücadeleleri. Kimi zaman ayrı kimi zamansa iç içe geçmiş bir biçimde bu gelişmeler kimi ülkelerde görülmektedir. Böylesi bir durum eğitim ve vatandaşlık politikalarını değişime zorlamıştır. Dolayısıyla vatandaşlık yaklaşımını ve eğitimini yeni drumunun ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir forma girmeye başlamıştır.

18.,19 ve 20. Yüzyılda yaşanan siyasal toplumsal mücadele ve çatışmaların vatandaşlık anlayışının genişlemesine katkısı olmuştur. Modern biçimiyle vatandaşlık Kıta Avrupası ve İngilterede yaşanan siyasal ve sosyal gelişmeler çerçevesinde uzun yıllar tartışılmıştır. Yukarıda da bahsedildiği gibi vatandaşlık ulus-devlet bağlamında ele alınmış ve tartışılmıştır. Batı'da yaşanan bu tartışmalara yirminci yüzyılın başlarında farklı bir yaklaşım da ABD'den gelmiştir. Toplumsal ve siyasal yapı bakımından farklı bir gelişim izleyen ABD, vatandaşlık tartışmalarına kültürel çoğulculuk ve demokrasi çerçevesinde yaklaşmıştır. Vatandaşlık anlayışındaki bu değişim vatandaşlık eğitimi yaklaşımlarına da yansıyacaktır. Yirminci yüzyılın başlarında Dewey'in eğitim felsefesindeki yeni paradigması günümüze kadar etkisini sürdürmüştür. Dewey yeni eğitim paradigmasında eğitimin "demokratik vatandaşlar" yetiştirmeyi amaçlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencileri yaşama hazırlamak yerine okulları yaşamın merkezi yapılması gerektiğini vurgulamış demokratik toplumların ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutum kazandırabilecek bir ortam yaratılmasını savunmuştur. Dolayısıyla vatandaşlık eğitiminde farklı bir yöne vurgu yapar: demokratik yaşama kültürünü inşaa etmek gerekliliğidir (Dewey, 1965). Bu aslında bir arada yaşama kültürünü geliştirmenin en sağlıklı yollarondan biri olarak görülür. (Dewey, 1916, ak. Parker, 2000, s109).

3.4. Türkiye'de Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık kavramının modern formuna ulus devletlerin ortaya çıkışıyla kavuştuğu sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle Fransız ve Amerikan devrimlerinin siyasal alanda yarattığı etkiler vatandaşlığın siyasal, sosyal ve medeni haklar anlamında önemli kazanımları olmuştur (Heater, 2004). Batı geleneğinde vatandaşlık, meşruluğun dinden ve gelenekten

alan mutlakiyetçi yönetim biçimlerinin yerini halkın iradesine bırakmasıyla oluşan, demokratik yönetimlere özgü bir kavram olarak gelişmiştir (Ünsal, 1998). Yaşadığımız topraklarda ise vatandaşlığın oluşum sürecinde farklı bir tarihsellik söz konusudur. Bunun temel gerekçesi Batı tipi bir vatandaşlığın gelişme koşullarının oluşmamasına ve yukardan bir modernleşme süreci yaşamasına dayandırılır. Bir başka ifadeyle Batıda vatandaşlığın oluşum sürecinde görülen şehirleşme, burjuvazi ve birey olgusu Osmanlı'da oluşmadığı için vatandaşlık ve vatandaş cumhuriyetle birlikte yaratılmak istenmiştir. Dolayısıyla ülkemizdeki vatandaşlık anlayışı Batıdaki gibi kitlelerin istek ve mücadeleleriyle şekillenmemiş cumhuriyetin kurucu kadrosu tarafından yaratılmak istenmiştir (Durgun, 2010; Kadıoğlu, 2012b; Ünsal, 1998). Dolayısıyla ülkemizde vatandaşlık eğitiminin görülmeye başlanması Osmanlının son dönemi ve gerçek manasında ise Cumhuriyet'in ilanından sonraya tarihlenir. Bu noktada vatandaşlık eğitiminin ortaya çıkışı II. Meşrutiyete dayandırılır (Üstel, 2014). Bu dönemde milliyetçi refleksler güçlenmiş, siyasal erki elinde bulunduran yönetim Türklük bilincini canlandırmaya çalışmıştır. Dolayısıyla II. Meşrutiyet döneminde vatandaşlık bilinci geliştirmek için eğitim programlarında vatandaşlık derslerine yer verilmiştir. Ancak Türkiye'de vatandaşlık kavramının modern anlamda ortaya çıkışı Cumhuriyet'in kuruluşu ile olmuştur. Kimi araştırmacılar bunun ikinci meşrutiyet dönemi ile şekillenmeye başladığını ve cumhuriyet ile kurumsallaştığını ileri sürmüşlerdir (Üstel, 2014). Bunun bir nedeni 19. Yüyılın sonlarında okulların, modernleşme sürecinin en önemli sosyalleşme araçları olarak kitlelerin siyasal kültürlenmelerinde önemli bir kurum olarak ortaya çıkmasıdır. Okulların yüklendiği bu misyon yeni ulus devlete uygun vatandaşlar yetiştirmede önemli işlevler üstelenecektir.

Cumhuriyetin ilanından sonra yeni siyasal ve sosyal dokuya uygun vatandaşlar yetiştirmek de önemli bir gündem haline gelmiştir. Cumhuriyetin ilanından sonra üç temel gelişmenin vatandaş yetiştirme politikasının temellerini oluşturduğu söylenebilir (Çelik, 2008). Bunlar Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Öğretim Programlarında Değişiklikler, Vatandaş İçin Medeni Bilgiler Kitabı'dır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile öğretim birliği sağlanmış, okullarda verilecek eğitimin niteliği ve esasları belirlenmiştir. Aslan (2011) Cumhuriyetin ilk milli eğitim programının Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndaki ilkelere göre hazırlandığını vurgulamaktadır. Aslan (2011) 1924 İlk Mektep Müfredat Program'ını incelediği çalışmasında programın ve içeriğinde yer verilen derslerin amaçlarını ayrı başlıklar altında verilmediğini, programın içerisine dağınık bir şekilde yerleştirildiğini belirtmektedir. Aynı çalışmada, programda ilkokulların amacı en kapsamlı biçimde "Musahabat-ı Ahlakiye ve Malumat-ı Vataniyye" müfredatında açıklandığı vurgulanmaktadır. Bu amaç "*gayesi*

gençlere Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olmak sıfatıyla malik oldukları hak ve vazifeleri tanıtmak, bütün hareketlerinde hâkim olması lazım gelen ahlâk esaslarını telkin etmek, velhasıl milli ve insani vazifelerini takdir ve ifa edebilecek bir hale getirmek" biçiminde ifade edilmiştir. İki yıl sonra 1924 Programı revize edilerek 1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı hazırlanmıştır. Programda ilkokulun amacı şu şekilde belirtilmiştir: "*İlk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir"* (Çelik, 2008). Genç cumhuriyet döneminin en önemli vatandaşlık eğitimi adımlarından biri de kuşkusuz Atatürk'ün bizzat yönlendirmesi ve çabalarıyla "*Vatandaş İçin Medeni Bilgiler"* kitabının hazırlanmasıdır. Atatürk kitabı hazırlaması için Afet İnanı görevlendirmiştir. Afet İnan bu durumu *Medeni Bilgiler ve Mustafa Kemal Atatürk'ün El Yazıları* adlı çalışmasının "Giriş" bölümünde şöyle açıklamıştır: *1929/1930 ders yılında Ankara Musiki Muallim Mektebi'nde öğretmenlik görevime, Yurt Bilgisi ve Tarih derslerini vermek üzere başlamıştım. Yurt Bilgisi için okutacağım ders kitabını Atatürk gördüğü zaman bunu yeterli bulmamıştı. Kitabın konuları ise kendisini de ilgilendirdiği için evvela benim Fransız Lisesi'nde "Instruction Civique" kitabımdan bazı tercümeler yapmamı istedi." (İnan, 2000). Afet İnan* bunun üzerine uluslararası alanda yazılmış birçok çalışmayı inceleyerek Yurt Bilgisi dersinin programını hazırladığını vurgulamıştır. Afet İnan'ın üzerinde önemle durduğu bir diğer nokta ise bu kitapta yer alan bilgilerin büyük bir oranda Atatürk'ün masasında ve çevresinde konuyla ilgili yaptığı konuşmalar ve tartışmalardan oluşturduğudur. Medeni Bilgiler kitabının genel olarak vatandaşlığa bakışını Atatürk'ün şu sözlerinde görebiliriz: "D*evletin millete, vatandaşlara karşı görevleri vardır; fakat devletin varlığı, vatandaşlardan birtakım yükümlülükler ister. O halde, devletin millete ve vatandaşların da devlete karşı karşılıklı görevleri, hakları vardır*." Bu tanımlamanın Fransız cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışıyla oldukça uyumlu olduğu söylenebilir. Ünsal (1998) Cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışında devletin egemenliği altındaki yurttaşların hak, görev ve yükümlülüklerini yasalarla güvence altına aldığını. Buna karşın devletin de vatandaşlarından yasalarla belirlenmiş sorumluluklarını yerine getirmelerini ve ona sadık kalmalarını istediğini vurgular. Ayrıca vatandaşın devlete karşı ödevlerinin değil haklarının da bilincinde olarak siyasal yaşama etkin bir biçimde katılabilen aktif bireyi tanımladığını vurgular. Medeni Bilgiler kitabının "*Devletin Vatandaşlara Karşı Görevleri*" adlı bölümde *devletin görevleri, özetle, adaleti ve güvenliği sağlamak, dış ilişkileri iyi yöneterek milletin bağımsızlığını ve güvenliğini sağlamak, eğitim, sağlık, ziraat ve sosyal yardımlaşma* gibi işler olarak vatandaşların görevleri sıralanmıştır. Ardından devlet vatandaşlardan, *güvenliği sağlamak ve ülkeyi*

savunmak için sağlığı yerinde, gürbüz ve milli duyguları, vatan sevgileri yüksek vatandaşlar, iç ve dışta millet işlerini görecek yüksek yetenekli vatandaşlar, yasaları anlayan ve onlara uyan vatandaşlar, icra ettiği zanaatte zamanın gerektirdiği derecede başarılı, vatandaşlar olmalarını beklemektedir (İnan, 2000, s. 60). Dolayısıyla kuruluş itibariyle vatandaşlığa bakışın klasik cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışını temsil ettiği söylenebilir. Çünkü Ünsal'ın (1998) da belirttiği gibi bu dönemdeki en önemli tartışma tebaadan vatandaşa bir ulus yaratmaktır. Bu anlamda ders kitapları ve öğretim programları önemli bir yere sahip olmuştur.

Yurt Bilgisi vatandaşlık eğitimi bakımından oldukça önemli bir ders olmuştur. Konuyla ilgili araştırmasında Altındağ (2013) 1924-1946 arasında "Yurt Bilgisi" dersi kitaplarını millet, vatan, devlet, demokrasi, cumhuriyet, medeniyet, aile, hak ve sorumluluk, iş bölümü gibi temalar kapsamında incelemiştir. Araştırmada, dönemin siyasal etkilerinin istenilen vatandaş modeline yansımalarını göstermeye çalışmıştır. Altındağ (2013) ders kitaplarında "rejime sadık cefakar bir yurttaş" modelinin belirgin bir biçimde işlendiğini vurgulamıştır. Haklar ve sorumluluklar konusunda "askerlik, vergi vermek ve seçim" en önemli vatandaşlık görevi olarak ifade edilmiştir. Dönemin ders kitaplarını inceleyen bir başka çalışmada Kuş ve Ozan (2019) 1923 Cumhuriyetin ilanından 1948 Tarihli İlkokul ve Ortaokul Programına kadar olan süreçte yer alan vatandaşlık öğretim programını görev ve sorumluluk odağında analiz etmişlerdir. Araştırmada temelde nasıl vatandaş yetiştirilmek istendiğine odaklanmışlar ve görev ve sorumlulukların ne anlama geldiğini ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Araştırmacılar görev ve sorumluluk vurgusunun sıkça yer aldığı ders kitaplarında günlük yaşama ilişkin de çeşitli görev vurgusu olduğunu saptamışlardır. Bir başka deyişle özel ve kamusal ayrımı yapılmadan görev ve sorumluluklar tarif edilmiştir. Kuş ve Aksu (2019) öğretim programlarının birçok yerinde görev vurgusu doğrudan yer aldığını ve bunun *görev bilinci, vazifeleri ifa etmenin önemi, vazifeşinas vatandaşlar olmak gerektiği, kanunlara ve nizamlara itaat etmek, devlet otoritesine uyma duygusu ve alışkanlığı kazandırmak, nefsimize, ailemize, milletimize, beşeriyete karşı vazifelerimiz, kadın ve erkeklerin vazifeleri, vatandaşlık ödevlerini benimsetmek* şeklinde vurgulandığını belirtmişlerdir. Ayrıca *hak vurgusu varsa beraberinde mutlaka görev vurgusunun* geldiğini saptamışlardır. Cumhuriyetin ilk yıllarında "*ilkokullarda verilen değerler, vatandaşlık ve ahlak eğitiminin boyutlarına*" odaklanan Alabaş (2018) "Resimli, Yeni Musâhabât-ı Ahlâkıye ve Medeniye" adlı çalışmayı incelemiştir. Alabaş eserin önemini Malumât-ı Medeniye derslerine hazırlık niteliğinde bir ahlak ve vatandaşlık bilgisi kitabı olmasından kaynaklandığını vurgulamaktadır. Araştırmasında "*bireysel gelişim, toplumsal uyum ve dini*

inanç" kategorisinin ahlak ve vatandaşlık değerleri ön plana çıkmaktadır. Alabaş, bireysel gelişim ile ilgili değerlere %76,9 oranında, toplumsal uyum kategorisindeki değerlere %20,5 oranında, dini inanç kategorisine de %2,6 oranında yer verildiğini vurgulamaktadır. Ayrıca kitapta söz konusu kategoride vatandaşlık ve ahlak eğitimi değerleri aileye önem verme, doğruluk, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk, sağlığa dikkat etme, utanma duygusu, temizlik, ruhsal iyilik hali, yardımseverlik, çevre bilinci, gururlu olmama, tutumluluk ve faydalı olma biçiminde gösterilmiştir. *Toplumsal uyum kategorisinde* ise haklara saygı duyma, yurttaşlık sorumluluğu, dayanışma, vatanseverlik, bayrak sevgisi ve milli âdetlere bağlılık değerleri; dini inanç kategorisinde ise dini değerler ve inanç esasları ön plana çıkmıştır. İlköğretim programlarının yurttaş profiline odaklanan bir başka çalışmada Elkatmış (2014) "1926, 1936, 1948, 1968, 1980 ve 2005 ilköğretim birinci kademe eğitim programlarında yetiştirilmek istenen yurttaş profili nasıldır?" sorusuyla yola çıkmıştır. Elkatmış, araştırmasında yurttaşlık bilinci ile ilişkili olan temaları analiz etmiştir. 2005 yılına kadar olan dönemde iyi yurttaş ile iyi insanın eşitlendiğinin ileri sürmüştür. Elkatmış'ın araştırmasına göre bu dönem aralığında programlara yansıyan "iyi yurttaş" betimlemesi erken cumhuriyet döneminde milliyetçi, laik, çok partili dönemde demokratik kimlikli 80 sonrası ise çıkarlarını kollayan, pasif bir birey olarak yansımıştır. Gürses (2010) yurttaşlık eğitimi bağlamında, 1930-2007 yılları arasındaki ders kitaplarını incelediği kapsamlı çalışmasında bir dönemleştirme önermektedir. Kurucu dönem olarak adlandırdığı 1930-1950 ilk dönem, 1950-1980 arası ikinci dönem ve 1980-2007 arası son dönem olarak ele almıştır. Gürses'in dönemleştirmesi ders kitaplarına yansıyan vatandaşlık tipinin geçirdiği dönüşümle ilişkilendirilmiştir. Ona göre ilk dönemde seküler milli yurttaş ön planda yer alırken, ikinci dönemde din olgusunun yurttaşlık için önemli bir özellik haline geldiğini, son dönemde ise evrensel temaların kitaplarda görülmeye başlandığını vurgulamıştır. Ancak tüm dönemlerde vatandaş sorumluluklarını yerine getiren, pasif, onaylayıcı ve itaatkar bir bireydir. Gürses, ikinci bir olgu olarak vatandaşlığın "biz ve onlar" ayrımı üzerine kurulduğunu özellikle de bunun her dönemde biçim değiştirerek yer aldığını ifade etmektedir. Örneğin birinci dönem "biz ve onlar" ayrımında "medeni-ilkel" ayrımıdır. Biz medeni vatandaşı temsil eder, medeni vatandaş içki içmeyen, şehirli, temiz, akıllı bireydir. Onlar ise köylü, kötü alışkanlıkları olan vb. bireydir. İkinci dönemde bunlara ek olarak demokrasi vurgusu ön plana çıkar, ikinci dönemde vatandaş kamusal alanda davranışlarını kontrol eden bireydir. 80 sonrası ise "biz ve onlar" tehtid ve tehlike üzerine kuruludur. 80 sonrası dönemde millet-devlet birlikteliği önemli bir söylem olarak vurgulanmaktadır. Son olarak Gürses her üç dönemde de resmedilen vatandaşın eril olduğunun altını çizer. Sosyal

bilgiler öğretim programlarında değişen iyi vatandaş algısını inceleyen çalışmalarında Akhan, Çiçek ve Mert, (2019) 1924-2017 arası dönemi ele almışlardır. Akhan vd. çalışmalarında iyi vatandaşlık algısının "cumhuriyet ideolojisini benimsemiş, milletine ve devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, eski tarihi kişiliklerin hayatlarını tanıyan, ülkesi için canla başla mücadele eden ve bunu yaşamında bir ülkü ve inanç haline getiren, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen, demokrasinin gelişmesine katkı sağlayan insanlar yetiştirmek" olarak ifade etmişlerdir. Akhan vd. ayrıca dönemin siyasal tercihlerinin programlara yansıması olduğunu ileri sürmüşlerdir. Devlet odaklı bir vatandaş yetiştirme anlayışının 1998 programından sonra değişime uğradığını sivil ögelerin vatandaşlık tanımlamasına girdiğinin ileri sürmüşlerdir. Aktan (2006) yaptığı çalışmada 1990lar sonrasında programa yansıyan değişimleri Avrupa Birliği ve Kophenag Kriterleri'nin etkisiyle yorumlamıştır.

Akagündüz (2017) cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar olan süreçte örgün öğretim kurumlarının öğretim programları ve ders kitaplarını incelediği kapsamlı çalışmasında vatandaşlık ve ahlak eğitimine bakıştaki değişimin izlerini programlar ve ders kitapları üzerinden incelemiştir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında *"iyi vatandaş*" algısı yurt bilgisi ders kitaplarında iyi vatandaş olması arzulanan birey, devletin geleceğinin ve varlığının sürdürmesini sağlayan önemli bir araç olarak görüldüğünü vurgulamıştır. Bu dönemde iyi bir yurttaştan beklenilen vazifeye hazır, görev ve sorumluluk sahibi, ahlaklı, dürüst, devletin birliği ve beraberliği için kendi çıkarlarını ötelemiş sadık bireyler olmasıdır. Araştırmada "iyi vatandaş" algısının dönemsel olarak değişime uğradığı belirtilmektedir. Çok partili yaşama geçişin etkisiyle *bireylerin toplumdan bağımsız bir benliklerinin olduğu da* vurgulanmıştır. Ayrıca 60'lı yıllardan sonra yazılan kitaplarda önceki döneme ait kitaplardan farklı olarak "iyi yurttaştan" beklenenler sadece toplumsal yaşamla sınırlı kalmamış, okul ve aile yaşamında da öğrencilerin iyi ve ahlaklı olması için yapmaları gereken sorumluluklardan da yer almıştır. Akagündüz, askerlik, vergi vermek ve seçimlere katılmanın en önemli vazifeler olarak sıralandığını vurgulamaktadır. Ayrıca vergi vermek ahlaklı, dürüst ve vatansever olmakla sıklıkla ilişkilendirildiğini saptamıştır. Oy vermek ise demokrasinin tam anlamıyla işlemesi için gerekli en önemli koşul olarak vurgulanmıştır.

Kayaalp (2015) 1923-1950 arasında sosyal bilgiler kapsamına giren ders kitaplarını incelediği çalışmasında *Tarih, Malumat-ı Medeniye, Malumat-ı Vataniye, Yurt bilgisi, Vatandaşlık bilgisi, gibi derslerin ders kitapları üzerine yaptığı araştırmasında* erken cuhmuriyet döneminin vatandaşlık anlayışını belirlemeye çalışan Kayaalp, görev ve

sorumluluk odaklı bir vatandaşlıktan söz etmektedir. Araştırmasına göre bu dönemde pasif edilgen ve onaylayıcı bir vatandaşlık ders kitaplarında dikkati çekmektedir.

Dönemin önemli eğitim düşünür, yazar ve politikacısı aynı zamanda Yurt Bilgisi (1966,1967) ders kitaplarının yazarları arasında olan eğitimci Hasan Ali Yücel (1971) kuşkusuz vatandaşlık eğitimi konusunda önemli etkisi ve katkısı olmuş bir aydındır. Yücel, İyi İnsan İyi Vatandaş (1971) adlı eserinde *iyi vatandaş olmanın iyi insan olmaya bağlı olduğunu* vurgulamıştır. İyi vatandaşı tanımlarken milli, ahlaki ve manevi duyguları yüksek kişiler olarak tanımlamıştır. Yücel, *ahlaki olarak, iyi vatandaş iyi insan olabilmek için ferdin iyi evlat iyi ana ve baba iyi kardeş olmayı gerekli* görmektedir. Vatandaşlık için diğer önemli bir nokta ise yerli ve milli şahsiyet kazanmaktır. Yücel kendi kitabı ile aynı adı taşıyan bir başka yazara ait kitaba değerlendirirken *"iyi insan evet; iyi vatandaş, hangi vatanın vatandaşıdır, bu eserde aranmaz. Çünkü yazar, bir yabancıdır. Çünkü Türk'ü tanımadan İyi Türk vatandaşı olma yollarını bulmak kolay olmaz*." demektedir. Yine aynı eserinde vatandaşlığın milli şuur, milli ahlak ve harsın kültürüyle dengelenmesi gerektiğini savunur. Yücel'in de kitabının giriş bölümünde bahsettiği Alman filozof F.W. Forester (1954) ise İyi vatandaşı "*sadece kendini düşünerek hareket etmez, kendi istek ve menfaatlerini ön plana almaz, aksine bu dünyada yalnız olmadığını düşünür, bunu bir an unutmaz, unutkanlığını telafiye bütün kalbiyle hazırdır. Hayatını, güvenini çalışma saadetini, uzak ve yakın binlerce insanın fedakarlığına, sadakatine, vazifeseverliğine borçlu olduğunu bilir. Öteki insanlarla arasında olan sıkı bağı koparmamak için her şeyi yapmak zorunda olduğunu sözleriyle, hareketleriyle, düşünceleriyle, duygularıyla velhasıl bütün varlığıyla hisseder. Biz bu içten hissedişe sorumluluk şuuru diyoruz."* evrensellik vurgusu yapmıştır.

Erken cumhuriyet döneminden günümüze kadar olan süreçte ders kitapları ve öğretim programlarında belirginleşen vatandaşlık tipinin cumhuriyetçi vatandaş özellikleriyle örtüştüğü söylenebilir. Cumhuriyetçi vatandaşlık "görev ve sorumlulukları" daha fazla önemseyen özverili, çalışkan ve itaatkar bir vatandaşlık olarak belirmektedir. Yine araştırma sonuçlarına göre vatandaş profilinde dönemsel siyasal eğilimlerin güçlü etkileri olmaktadır. Örneğin çok partili yaşamla birlikte seçme ve seçilme demokrasinin en önemli göstergesi olarak görülmüş, "okulda ve ailede demokrasi söylemi" ders kitaplarına yansımıştır. 60 sonrası okul dışında aile ve sivil kurumların da vatandaşlık eğitiminin önemli paydaşları olarak görülmeye başlandığı 80 sonrası ise dini öğelerin daha fazla vatandaşlık eğitiminde görünür olduğu gözlenmiştir. Özellikle sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarını

inceleyen çalışmalar 1998 ve 2005 programlarının önceki programlara göre vatandaşlık eğitimine yeni yaklaşım ve kavramlar getirdiğini sıklıkla vurgulamaktadır.

3.5. Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Eğitimi

Türkiye'de vatandaşlık eğitiminin evrimini ders kitapları ve öğretim programları üzerinden okumaya çalışan araştırmalar geleneksel bir vatandaşlık anlayışının ön plana çıktığını vurgulamışlardır. Geleneksel vatandaşlık, ağırlıklı olarak görev ve sorumluluklarla yüklü edilgen ve itaatkar bireyler olarak resmedilmektedir. Söz konusu çalışmalarda ayrıca vatandaşlık eğitiminde iki önemli değişimin gözlendiği de görülebilir. Özellikle 90 sonrası ulusal ve uluslararası arenada yaşanan değişimler eğitim programlarına da yansımıştır. Sosyal bilgiler programında 1998 programında gözlenmeye başlanan değişim en belirgin halini 2005 programıyla almıştır (Akhan vd. 2019; Aktan, 2006; Ersoy, 2014; Elkatmış, 2014). Sosyal Bilgiler programına yansıyan değişimin Avrupa Birliği'ne uyum süreci ve Kopenhag Kriterleri ile yakından ilgili olduğu sıkça dile getirilmiştir (Aktan, 2006). Bu yargıyı program yapıcıları, programda (MEB, 2005) "*tüm dünyada yaşanan değişim ve gelişmeleri (ailenin niteliği, demokrafik yapı, yaşam biçimleri, üretim tüketim alışkanlığı, toplumsal cinsiyet) yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmenin mümkün olduğunu belirtmiş ve bunları programımıza yansıtmanın bir zorunluluk olarak ifade etmiştir. Ayrıca Avrupa birliği normlarını ve eğitim anlayışını mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtayaç analizlerini dikkate aldığını* biçiminde vurgulamıştır (s.45). Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren vatandaşlık eğitiminde uluslararası gelişmelerin dikkate alındığı, bir yandan ulusal bir kimlik yaratılmaya çalışırken diğer yandan uluslararası gelişmelerden kopulmadığı başka araştırmalarda da vurgulanmıştır (Çayır ve Gürpınar, 2008). Dolayısıyla sosyal bilgiler programı *birbirine bağlı bir dünyada* hem ulusal hem de küresel değerleri bir araya getirmeye çalışmaktadır. Program vizyonunu, temel yaklaşımını yerel ve küresel gelişmelere bağlı olarak açıklamıştır. Bu bakımdan vatandaşlık yaklaşımında yeni bir anlayış söz konusudur. Kuş (2014) 2005 programında "demokratik, aktif ve insan haklarına saygılı bir vatandaş" yetiştirmenin altının çizildiğini belirtmiştir. Ayrıca programın amacının "etkin ve demokratik vatandaşlar" yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (Ata, 2009). Diğer yandan programda demokrasi, bireysel haklar, görev ve sorumluluklar gibi vatandaşlık eğitimi konularına daha çok değinildiği bunun aksine vatandaşlık becerilerine pek yer vermediği gözlenmektedir. Vatandaşlık değerleri bakımından ise bireysel ve toplumsal değerler odağında "iyi vatandaş" yetiştirmeye odaklandığı görülmektedir (Merey, Karatekin & Kuş, 2012). Elbette ki programda belirtilen

amaçlar uygulamada somutlaşmakta, hayat bulmaktadır. Bu noktada öğretmenlere özel bir önem atfedilmiştir (MEB, 2005). Programda ifade edilen "etkin, aktif ve demokratik vatandaşlık" vurgusu öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda anahtar rol üstlenmiştir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve görüşleri yetiştirmek istedikleri vatandaş tipini anlamak için önemli görülmüş ve çeşitli bağlamlarda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının vatandaşlık algı ve görüşleri araştırmalara konu olmuştur (Öztürk, 2019; Ersoy, 2014b; Yiğit, 2017; Yeşilbursa, 2015; Doğanay, 2009).

Öğretmenlerin söz konusu yenilikleri nasıl algıladıkları ve gördükleri önemli bir sorudur. Etkin vatandaşlık sosyal bilgiler öğretmenlerine göre "haklarını ve sorumluluklarını bilen, çalışkan ve dürüst ve duyarlı kişiler olarak" algılanmaktadır (Eryılmaz, Bursa, & Ersoy, 2018). Yeşilbursa'nın (2015) çalışmasına göre sosyal bilgiler öğretmenleri "iyi vatandaşı" en çok dürüstlük ile ilişkilendirmişlerdir. Yeşilbursa, çalışmasında *yurtseverlik, otoriteye bağlılık ve kurallara uymanın* öğretmenler için önemli görüldüğünü ve bunun "şahsi sorumluluk" odaklı geleneksel vatandaşlığa işaret ettiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin iyi vatandaşlık tanımlarında hak ve sorumluluklarını bilme, vatansever olma, toplumsal değerlere önem ilk sıralarda yer almaktadır. (Güven, Tertemiz, Bulut, 2009)**.** Öğretmenlerin vatandaşlık algılarında ağırlıklı olarak geleneksel motiflerin yerini koruduğu söylenebilir. Kuş ve Aksu'nun (2017) araştırması bu bakımdan dikkate değerdir. Onların çalışmasında öğretmenler, etkili vatandaşın anlamını en fazla "görev" kavramı ile ilişkili ifade etmişlerdir. Yani sosyal bilgiler öğretmenleri etkili vatandaşı, *devlete karşı görevini yerine getiren ve kurallara uyan vatandaş* olarak tanımlamıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenler, *öğrencilerin etkin vatandaş olabilmeleri için haklarını bilmeyi, sorumlulukları yerine getirmeyi, çevresine duyarlı olmayı*, üzerine düşün *görevi yerine getirmeyi***,** öğrencilere öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Ersoy (2007) öğretmenlerin etkili vatandaşı hak ve sorumluluklarını bilen ve başkalarının haklarına saygılı olan kişiler olarak tanımlandığını vurgulamaktadır. Benzer sonuçlara öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda da ulaşılmaktadır. Acun, Demir, & Göz, (2010) çalışmasında öğretmenlerin iyi vatandaşlık tutumlarının yüksek olduğu buna karşın iyi vatandaşlık davranışlarını gösterme düzeyleri, bu davranışlara atfedilen önem derecesine göre düşük bulmuşlardır. Etkili vatandaşlığın demokrasi algısıyla güçlü bir bağı olduğu bilinmektedir (Kansu, 2017). Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2011) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının demokrasi kavramının temelini oluşturan insan hakları, adalet ve hoşgörü kavramlarını bilemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kendilerini demokrasi eğitimi konusunda yeterli donanımda

görmemektedir. Aynı çalışmanın en ilginç bulgusu ise öğretmen adaylarının yarısından fazlası kendilerini demokratik bir öğretmen adayı olarak gördüğüdür. Yiğit (2017) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlığı görev ve sorumluluk odaklı algıladıklarını ve kendilerini devlet karşısında alt bir statüde tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kendilerini vatandaşlık eğitimi konusunda yeterli görmemektedirler. Geleneksel vatandaşlık motifinin öğrencilerle yapılan çalışmalarda da baskın bir özellik olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Kızılay (2015) ortaokul öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin "iyi vatandaşın" görevlerini bilen ve yerine getiren vergisini veren kişiler olarak tanımlandığı görülmektedir. Amerikan ve Türk ortaokul öğrencileriyle yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada her iki ülke öğrencileri de "iyi vatandaşı" yasalara uymak ve çalışkan olmak olarak görmüşlerdir. Amerikan öğrenciler yasalara uymak ve hükümet temsilcilerine saygı göstermeyi en önemli sorumluluk olarak görmektedir. Türk öğrenciler ise oy kullanmak ve yasalara uymayı en önemli sorumluluk olarak görmüşlerdir (Uğurlu, 2013).

Mısırlı-Özsoy (2010) ise ortaokul öğrencilerinin hem geleneksel hem de sosyal hareketlilik anlayışına sahip vatandaşlığı önemli bulduklarını göstermiştir. Ersoy'un (2012) annelerle yaptığı çalışmada toplum tarafından benimsenen ahlak ve değerleri kabul edenleri iyi vatandaş olarak gördüklerini bulmuştur. Alan yazın incelendiğinde ülkelerin "iyi vatandaşlık" beklentileri siyasal kültürleriyle ilişkili olduğu görülmektedir Kymlicka & Norman,1994). Örneğin Avrupa Birliği, birliğe bağlı ülkelerde "iyi vatandaşlığı" sürdürülebilir demokrasi için aktif siyasal ve sosyal katılım boyutuyla ele almaktadır. Ancak uluslararası alanda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının vatandaşlık tiplerini belirlemeye çalışan çalışmalarda ağırlıklı olarak geleneksel vatandaşlık özelliklerinin baskın olduğu söylenebilir. Ülkemizde vatandaşlık eğitimi bağlamında yapılana araştırmalar geleneksel yönlerin ağır bastığı siyasal katılım konusunda en belirgin katılım biçiminin oy kullanmak olduğu çağdaş vatandaşlık özellikleri olan siyasal ve sosyal katılım biçimleri eleştiri, sorgulama, gösteri yürüyüşü düzenleme, sivil toplum kuruluşlarında görev alma gibi özelliklerin ise çok az araştırma bulgularına yansıdığı görülmektedir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007).

BÖLÜM IV

YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırma yöntemi ve araştırmada takip edilen çalışma prosedürü açıklanacaktır. Araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında detaylı bilgiler verilecektir.

4.1. Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemeye amaçlayan bu araştırmada, karma yöntem (Mixed Method) kullanılmıştır. Felsefi köklerini Pragmatizm'den alan karma model yaklaşımı, *"eylemler, durumlar ve araştırma sonuçları gibi çalışmanın ürününe odaklanır"* (Creswell, 2013, s. 28). Pragmatizmde araştırmayı önemli kılan araştırma probleminin kendisi ve araştırma sorularıdır. Dolayısıyla karma model araştırması, araştırma sorusuna en iyi cevabı bulmak için çoklu veri toplama tekniklerine ve kaynaklarına başvurur (Patton, 2014; Creswell, 2013).

Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel veri toplama tekniklerini bir arada kullanır. Her iki yöntemin güçlü yönlerinden yararlanarak araştırma sonuçlarının birleştirilmesini sağlar. Bu prosüdürdeki amaç araştırma sonuçları hakkında araştırmacının anlayışını geliştirmektir (Creswell ve Clark, 2014). Creswell (2017) karma yöntem araştırmasını, nicel ve nitel veri setinin bütünleştirildiği ve bu bütünleşmeden sonuçlar çıkarıldığı bir araştırma modeli olarak tanımlamaktadır. Karma araştırmanın temel varsayımını ise istatistiki nicel verileri, öyküler ve kişisel deneyimlerle birleştirmek olarak tarif etmiştir (s.2).

Teddlie ve Tashakkori (2009) karma araştırmayı araştırmacıların nitel ve nicel verileri tek bir çalışmada kullandıkları ve bu verilerden araştırma soruları ışığında çıkarımlarda bulundukları yaklaşım olarak tanımlamışlardır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) nitel ve nicel araştırma arasında sürüp giden tartışmalara bir alternatif olarak karma model araştırmalarını geliştirmeye çalışmışlardır. Johnson ve Onwuegbuzie (2004) nicel ve nitel araştırmaların güçlü yanlarının entegre edilmesiyle oluşan karma araştırma yöntemini bir şemsiye kavram olarak kullanmışlardır. Karma yöntem modelinde iki veri türünü kullanmasının temel amacı, araştırma problemini mümkün olduğu kadarıyla eksiksiz yapılmasını sağlamaktır. Araştırmacı elde ettiği verileri (sayılar ve katılımcıların ifadeleri

vb. gibi) araştırma bağlamları içine yerleştirir ve katılımcıların ifadelerini sayılar, eğilimler ve istatiksel sonuçlarla ifade eder (Creswell ve Clark, 2014 s. 25).

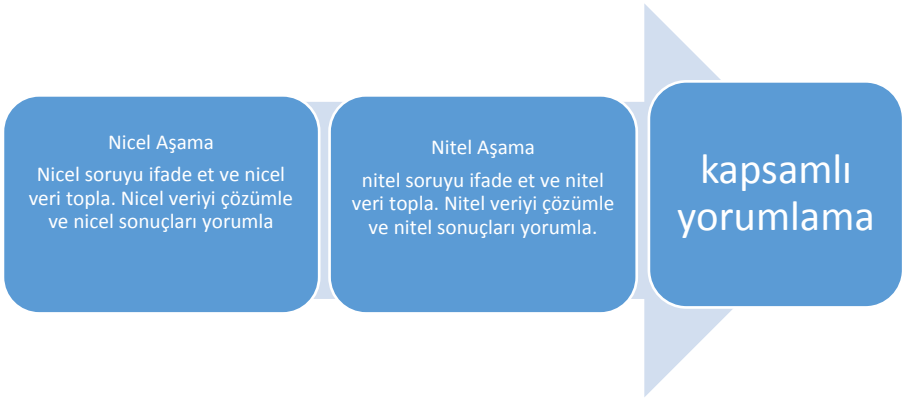
Creswell ve Clark (2014) karma araştırmanın temel özelliklerini şöyle tanımlamıştır. Araştırmacı:

- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder.
- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütün oluşturmak) kaydıyla harmanlar (bütünleştirir veya birbirine bağlar;
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir
- Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır
- Bu prosedürleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve
- Bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.

Karma yöntem araştırmaları sınıflanırken araştırmanın amacına göre geliştirilmiş tipolojilerden en az biri ile gerekçelendirilebilir. Burdaki amaç araştırma soru ve amaçlarına uygun deseni seçilmesini ve uyarlanmasını sağlamaktır. Farklı desen türleri ve sınıflandırmalar, karma yöntem desenlerinin gelişen doğasına ve karma yöntem desenlerini bir çerçeve olarak ele almanın yararına değinir. Karma model araştırmasını kullanmak için birçok neden ileri sürülebilir. Araştırmacılar karma yöntem desenini tanımlayan önemli kararları beş temel ilke üzerine inşaa ederek almak durumundadırlar. Bunlar; Üçgenleme, Tamamlayıcılık, Genişletme, Başlatma, Genişleme'dir. Bu araştırmada tamamlayıcılık ilkesi temele alınmıştır. Tamamlayıcılık, bir yöntem sonuçlarıyla diğer yöntem sonuçlarını ayrıntılandırma, genişletme, örnekleme ve açıklamayı amaçlar. Tamamlayıcılık ilkesi, olayı farklı açılardan zengin ve ayrıntılı hale getirmek için kullanılır. Dolayısıyla üçgenlemede olduğu gibi aynı olayın değerlendirlmesinde farklı yöntemler kullanmanın bulguların tutarlılığını sağlama amacı yoktur (Creswell, 2006).

Bu araştırmada da nicel araştırmadan elde edilen veriler nitel veriler aynı duruma farklı bir bakış sağlamak, ayrıntılamak ve açıklamak istenmiştir. Karma yöntemin amacı pek çok durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemek değil, kişinin aynı fenomenle ilgili anlayışını genişletmektir (Onwuegbuzie ve Leech, 2006). Dolayısıyla bu araştırmada uygun örnekleme yoluyla seçilen okullarda sosyal bilgiler öğretmenlerine vatandaşlık ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin uygulandığı çalışma grubundan nitel araştırma katılımcıları, alt örneklem maximum çeşitlilik örnekleme stratejisiyle seçilmiştir. Öğretmenler farklı öğretmen sendikalarına üye olma ve cinsiyet olarak her bir sendikadan bir kadın ve bir erkek olma durumları dikkate alınarak görüşmelere katılmıştır (Palak ve Walls, 2009).

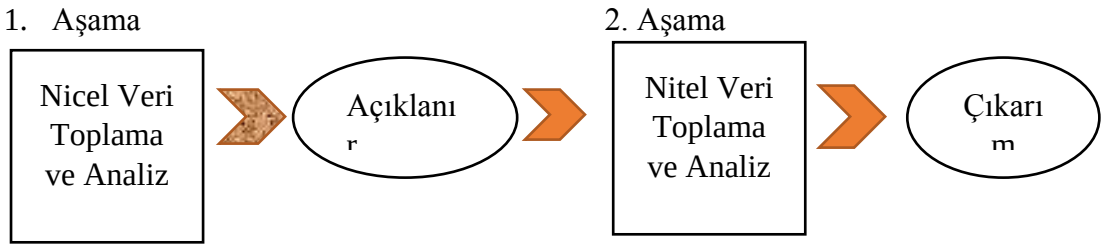
Karma model prosedüründe bir diğer önemli nokta ise elde edilen verilerin hangi sırayla kullanılacağı ve bütünleştirileceğidir.



Şekil 1. Karma yöntem çalışmasında nicel ve nitel aşama örneği.

Karma model prosedüründe bu zamanlama olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2014). Söz konusu bu araştırmada sıralı zamanlama yaklaşımı benimsemiştir. Sıralı zamanlama bir veri türünün toplanması ve çözümlenmesinin ardından diğer tür verinin toplanması ve çözümlenmesi aşamaları takip edilerek iki aşamada gerçekleşir. Sıralı zamanlama kullanan araştırmacı nicel veriyi toplama ve çözümleme veya nitel verileri toplama ve çözümleme biçimlerinden herhangi birini seçerek başlayabilir. Temel desenler arasında yer alan sıralı desene açıklayıcı ardışık desen de denmektedir. Açıklayıcı ardışık desen (açımlayıcı sıralı desen) (Creswell, 2014) öncelikle nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu aşamanına ardından nitel verilerin toplanması aşaması gelmektedir. Bu desende şu adımlar takip edilir.

1. Nicel veriyi toplayıp analiz etme.
2. Nitel verilerin toplanmasında nicel verilerin nasıl derinleştirileceğine karar verilir. Sorular hazırlanır.
3. Nitel veriler toplanır ve analiz edilir.
4. Nitel sonuçların nicel sonuçları açıklamaya nasıl yardımcı olduğuna dair çıkarımlarda bulunulur.



Şekil 2. Açıklayıcı ardışık desen. Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş. (M. Sözbilir. Çev.). Ankara. Pegem.

Nicel ve nitel verilerin nerede ve nasıl birleştirileceği araştırmanın amacına göre değişebilir. Araştırmacı yorumlama sırasında birleştirme, veri çözümleme sırasında birleştirme, veri toplama sırasında birleştirme, desen aşamasında birleştirme ara yüzlerinde olabilir. Bu araştırmada verilerin yorumlama sırasında birleştirilmesi tercih edilmiştir.

Yorumlama sırasında birleştirme, iki tür veri kümesinin toplanması ve analizinden sonra, araştırma sürecinin en son basamağında birleştirilmesiyle gerçekleşir. Bu aşamada araştırma sonuçlarının karşılaştırılması ve birleştirilmesi gibi iki aşamadan elde edilen sonuçlar araştırmaya ilişkin doğurguları içerir. Bütün karma yöntem desenleri, son yorumlama bölümünde yöntemlerin birleştirilmesiyle ne öğrenildiğini ortaya konulmasını yansıtmaktadır. İki aşamanın bağımsız olduğu karma yöntem desenlerinde bu kısım araştırma sürecinde birleşimin gerçekleştiği tek yerdir.

Bu araştırmada da ardışık sıralı desene uygun olarak veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir. Ardışık desen seçilmesinin en temel nedeni, araştırmanın bir sıraya göre yürütülmesine ve süreçte araştırmacıya bir insiyatif tanımasıdır. Özellikle araştırma sürecinde nicel veriler toplanıp bir öngörü elde edilmiştir. Araştırmacı nicel verilerin incelenmesi sonra araştırmanın temel problemini ortaya koyan sorunun eksik boyutlarını tamamlamak istemiştir. Bireysel, sosyal ve eğitsel olarak vatandaşlığa nasıl baktıkları anlaşılmak istenmiştir. Öğretmenlerin farklı dünya görüşlerine sahip sendikalara üyelikleri dikakkate alınarak seçilmesi vatandaşlık gibi oldukça tartışmalı bir kavrama ilişkin anlayışımızı genişleteceği düşünülmüştür. Dolayısıyla problemi ifade eden soruya kapsamlı bir yanıt aranmışıtır. Araştırmada, araştırmacı nicel ve nitel veri toplama sürecini ayrı ayrı yürütmüştür. Bu süreçte ilk olarak nicel veriler toplanmış ve nicel veri toplama aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacı nitel verileri toplamıştır. Araştırmanın son aşamasında veriler analiz edilip her iki veri türünün temaları ortaya çıktıktan sonra yorumlama kısmında birleştirilmiş ve tartışılmıştır.

4.1.1. Nicel Araştırma Deseni

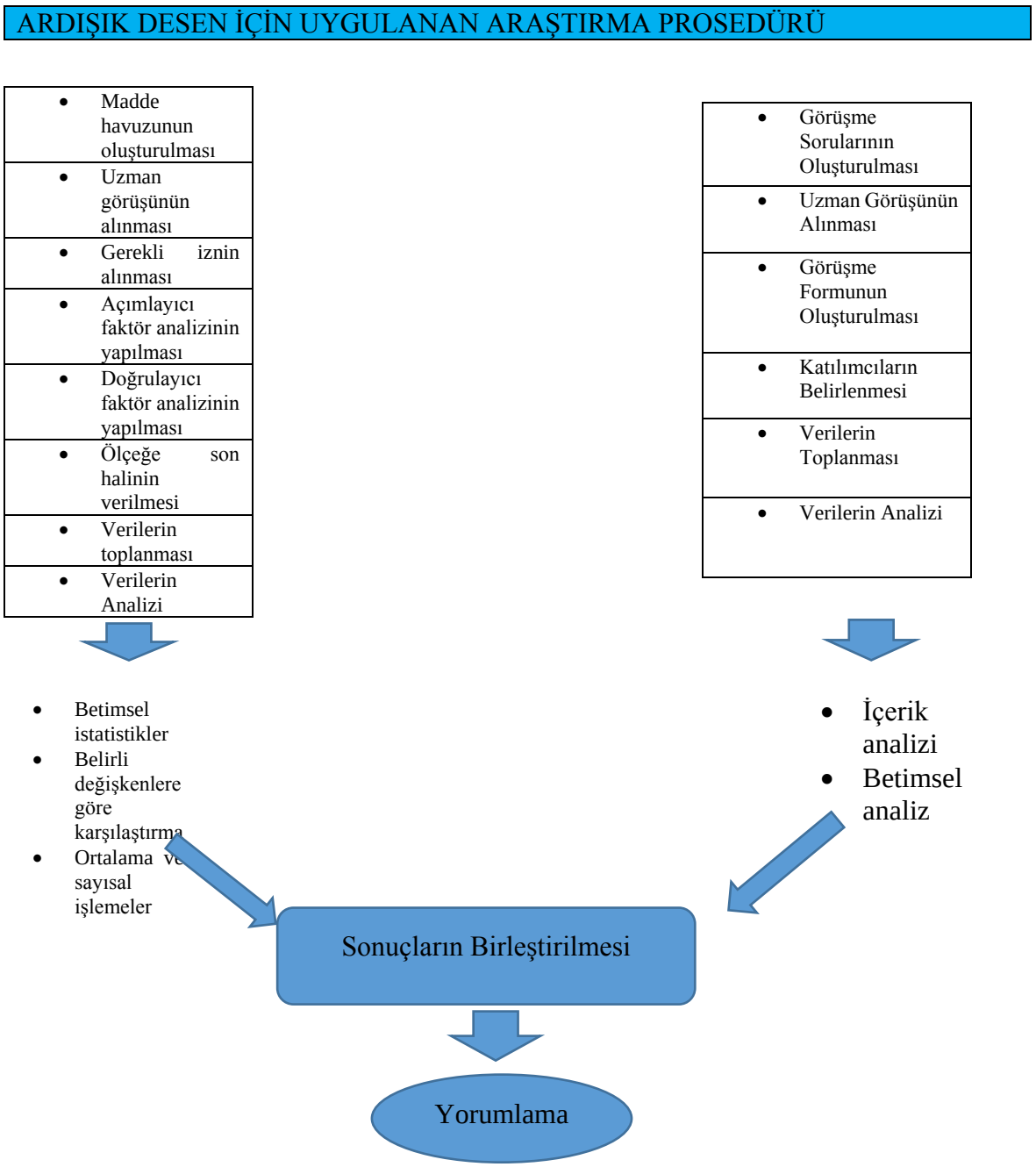
Öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemeye çalışan bu araştırmanın nicel boyutu betimsel araştırma desenine göre tasarlanmış ve ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan durumları olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005, s.77). Tarama araştırmaları bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, 2008, s. 15). Özellikle geniş bir gruptan bilgi edinmek için bu yöntem kullanılabilmektedir. Bu araştırma modelinde önemli olan nokta var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir (Karasar, 2005; Büyüköztürk, 2008).

4.1.2. Nitel Araştırma Deseni

Nicel araştırmalar çok sayıda insanın tepkilerini sınırlı sayıda sorular ile ölçebilmemize bu sayede verilerin karşılaştırılması ve istatiksel olarak ifade edilmesine olanak verir. Nicel veri seti kısa ve öz bir şekilde sunulmuş genelleştirilebilir bulgu seti sağlamaktadır. Buna karşın, nicel yolla elde edilen veriyi derinleştirmek, katılımcıların görüşlerini anlamı ve bağlamı dikkate alarak analiz etmek için nitel araştırma deseni kullanılır. Nitel araştırma çok daha az sayıda kişi ve durum üzerinden çok daha fazla ve detaylı bilgi elde edilmesine olanak sağlayan bir araştırma desenidir. Nitel araştırma desenleri sayısal çokluğa ve bir durumun örneklemde temsil edilme olasılığını eşitleme gibi bir kaygı gütmediğinden genelleme yapmaz (Patton, 2014; Silverman, 2019). Nitel araştırma insanların kavramlara, olaylara ve deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerine odaklanır (Marriam, 2013, s. 5). Dolayısıyla nitel araştırmalarda en temel amaç katılımcıların bakış açılarına ulaşmaktır (Patton; 2014; Glesne, 2013; Creswell; 2013; Silverman; 2019; Merriam; 2013). Nitel araştırma bölümünde araştırmacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık kavramını nasıl anlamlandırdıklarına ve anlamı hangi bağlamların içinde yorumladıklarına odaklanmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlık kavramını tanımlarken bireysel, toplumsal, eğitsel veya siyasal gündemle ilişki kurmaktadır. Araştırmacı, öğretmenlerin anlatımlarından çıkan örüntüyü yine onların kurdukları anlam dünyasına sadık kalarak yorumlayabilmektedir. Çünkü öğretmenler vatandaşlık kavramını günlük hayatlarından bağımsız yorumlamamaktadır. Katılımcı yorumları bu anlamda, bir konuya ve farklı görüşlere ilişkin daha fazla bakış açısı önerebileceği için farklı bakış açılarını araştırmaya yansıtabilme gücüne sahiptir (Creswell, 2013).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden *temel nitel araştırma* (Merriam, 2013, s. 22) desenine göre yürütülmüştür. Merriam (2013) *temel nitel araştırma*da bireylerin anlamları

nasıl inşaa ettiklerini anlamamıza yerdım eden bir desen olarak açıklamaktadır. Bu nedenle *temel nitel araştırmada* insanların yaşamalarını nasıl yorumladığı, anlam dünyalarını nasıl inşaa ettikleri ve deneyimlerine ne anlam verdikleriyle ilgilenilir. Araştırmada amaçlı örneklem bağlamında farklı sendikalara üye öğretmenlerin katıldığı göz önünde bulundurulduğunda, farklı bakış açılarının ortaya koyacağı yorumlar, vatandaşlık tiplerini belirlemek açısından zengin bilgi kaynağı haline gelmektedir. Örneğin görüşmeler esnasında katılımcılara *Size göre bir vatandaş kimdir? ve Bir vatandaşta hangi özellikleri görmek istersiniz?* soruları yöneltildiğinde öğretmenlerin görüşleri ideal vatandaşa ilişkin betimlemeler içerebilir. Ancak bu görüşler sadece ideal olanı değil ideal olmayan vatandaşı da yansıtabilir. Bu durum görüşmelerde kimi öğretmenler tarafından ifade edilmiştir, öğretmenler ilk olarak ideal olmayan vatandaşı, o vatandaşlarda gördükleri eksik yönleri bireysel veya toplumsal boyutta dile getirmiştir. Dolayısıyla katılımcıların vatandaşlık tanımlamaları karşıtlıklar üzerinden de üretilebilmektedir. Söz konusu karşıtlıklar örneğin, bilinçli olma veya olmama, duyarlı olma veya olmama gibi boyutlar da içermektedir.



Şekil 3. Ardışık desen için uygulanan araştırma prosedürü.

4.2. Çalışma Grubu

Bu başlık altından araştırmanın nicel ve nitel çalışma grubu hakkında bilgi verilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Nicel Çalışma Grubu

Araştırmanın DFA örneklemi 2018-2019 Bahar döneminde Ankara İline bağlı 6 merkez ilçede (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Keçiören) eğitim öğretim faaliyeti yürüten ortaokulları kapsamaktadır. İlçeler uygun örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacı ihiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir yanıtlayıcılardan başlayarak en ulaşılabilir durum ve örnek üzerinde çalışır (Büyüköztürk vd.,2008).

Milli eğitim bakanlığının 2017-2018 yılı Branşa Göre Öğretmen Dağılımları verilerine göre Ankara il sınırları içerisinde faaliyet yürüten resmi ortaokullarda toplam 1352 sosyal bilgiler öğretmeni bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Keçiören ilçelerindeki resmi ortaokullara bakıldığında sosyal bilgiler öğretmen sayısı 940'tır. Dolayısıyla %5 hata payıyla %95 güven düzeyinde hesaplanan örneklem büyüklüğü 273'tür. Bu çalışmada ise söz konusu ilçe ortaokullarında ulaşılan sosyal bilgiler öğretmen sayısı 356'dır. Sonuç olarak öğretmenlerin örneklemde temsil oranı yeterli düzeydedir.

Araştırma kapsamında örnekleme dahil olan öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırma Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı.

Cinsiyet	*Frekans*	*Yüzde (%)*
Kadın	199	55
Erkek	147	41
Toplam	*356*	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırma örneklemine dahil olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 199'u (%55) kadın iken 147'si (%41) erkektir.

Tablo 2.
Araştırma Çalışma Grubunun Mezuniyet Durumuna Göre Dağılımı.

Mezuniyet Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Eğitim Fakültesi	204	57
Fen-Edebiyat Fakültesi	106	29
Lisansüstü	24	6
Diğer	22	5,5
Toplam	356	100

Öğretmenlerin mezuniyet durumunu gösteren Tablo 2, eğitim fakültesi çıkışlı 204 (%57) sosyal bilgiler öğretmenin en fazla sayıyla araştırmada yer aldığını göstermektedir. Bu sayıyı ikinci olarak fen edebiyat fakültesi çıkışlı 106 (%29) sosyal bilgiler öğretmeni izlerken lisansüstü eğitimi tamamlayan öğretmen sayısının 24 (%6) olduğu görülmektedir. Diğer kısmında yer alan 22 (%5) öğretmenin öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunu olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3.
Araştırma Çalışma Grubunun Branşa Göre Dağılımı

Mezun Olunan Branş	Frekans	Yüzde (%)
Sosyal Bilgiler Öğrt.	170	47
Tarih	129	36
Coğrafya	51	14
Diğer	6	1
Toplam	356	100

Araştırma Çalışma Grubunun branş dağılımlarına bakıldığında ise örneklemi en çok sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenler temsil etmektedir. Ikinci sırada 129 kişi (%36) ile Tarih ve ardından 51 kişi (%14) ile coğrafya mezunu öğretmeleri görmekteyiz. Diğer kısımda yer alan öğretmenlerin hangi branştan olduğu tam olarak bilinmemektedir.

Tablo 4.
Araştırma Çalışma Grubunun Mesleki Deneyime Göre Dağılımı

Mesleki Deneyim	Frekans	Yüzde (%)
15 yıl ve üzeri	218	61
10-15 yıl	68	19
5-10 yıl	44	12
1-5 yıl	23	6
Toplam	356	100

Son olarak mesleki deneyime ilişkin tabloya bakıldığında öğretmenlerin ağırlıklı olarak 15 yıl ve üzeri bir mesleki deneyime sahip olduğu görülebilir. 10-15 yıl aralığında öğretmenlik deneyimine sahip öğretmnelerin 68 kişi (%19) ile ikinci 5-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin 44 kişi (%12) ve 1-5 yıl deneyime sahip öğretmenlerin ise 23 kişi (%6) olduğu görülebilir.

4.2.2. Araştırmanın Nitel Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel katılımcıları amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemi aynı tema hakkında farklı bakış açılarını ve büyük farklılıklardan ortaya çıkan bir örüntü yakalamayı amaçlar (Patton, 2014, s. 235). Bu kapsamda ulusal ölçekte faaliyet yürüten öğretmen sendikalarına üye sosyal bilgiler öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Türkiye'de 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları ve Toplu Sözleşme Kanunu Gereğince Kamu Görevlileri Sendikaları ile Konfederasyonların Üye Sayılarına İlişkin 2019 Temmuz İstatistikleri Hakkında Tebliğ'e göre ulusal ölçekte Eğitim, Bilim ve Öğretim Hizmetleri altında faaliyet yürüten sendika sayısı 46'dır. Ancak bu sendikalardan önemli bir çoğunluğunun üyesi yoktur. Bir kısmının ise üye sayısı çok azdır. Örneğin 41 tanesinin ulusal ölçekte üye sayısı 1.000'i geçmemektedir. Diğer 5 öğretmen sendikasından biri 7.628 üyeye sahiptir. Geri kalan 4 sendika ise hem ülke çapındaki yaygınlık hem de üye sayısı bakımından geniş bir üye kitlesine sahiptir. Örneğin en az üye sayısı olanın sayısı 49.882'dir. Dolayısıyla bu dört sendika dikkate alınarak katılımcılar belirlenmiştir.

Kamu sendikalarının amacı "kamu görevlilerinin ortak ekonomik, sosyal ve meslekî hak ve menfaatlerinin korunması ve geliştirilmesi" olarak söz konusu kanunda ifade edilmektedir (Madde 1). Her ne kadar mesleki amaçlar için bile kurulmuş olsalar sendikaların tüzükleri incelendiğinde dünya görüşleri farklılık göstermektedir. Dolayısıyla sendikaların belirlenmesinde etkili olan bir diğer özellik dünya görüşlerinin farklı olmasıdır. Araştırmada bu farklılıkların vatandaşlık anlayışlarına yansıyabileceği varsayım olarak kabul edilmiştir. Bu dört sendika A, B, C, D şeklinde kodlanmıştır. Her bir sendikaya üye iki öğretmen olmak üzere toplamda 8 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın katılımcıları olmuştur. Ayrıca her

bir sendikadan bir erkek bir kadın olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmacı nicel verilerin toplanması sırasında söz konusu 6 ilçedeki birçok okula bizzat gitmiş ve bu esnada birçok öğretmenle tanışmıştır. Öğretmenlerle doğal akışında gelişen konuşmalar esnasında kendi çalışması ve genel eğitim konuları hakkında sohbet etmiştir. Araştırmacı bu süreçte nicel veri toplama aşamasının ardından gerçekleştirmeyi planladığı nitel görüşme için bir planlama yapmıştır. Okullarda tanıştığı öğretmenlere nitel çalışma için görüşebileceği sendikalı öğretmenleri sormuştur. Öğretmenlerin önerisiyle ilgili öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Araştırmaya katılma olasılığı dikkate alınarak söz konusu öğretmenlere araştırmanın amacı ve kapsamı açıklanmıştır. Araştırma için gönüllü katılımcı olan öğretmenlerle uygun gün ve saatleri dikkate alınarak görüşmeler planlanmıştır. Araştırmanın nitel katılımcı özellikleri Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5.
Araştırmanın Katılımcı Özellikleri

Sendika	Kod*	Mesleki Deneyim	Cinsiyet	Lisans	Hakkında Kısa Bilgi
A	Ö1	21 Yıl	Kadin	Hacettepe Üni. Tarih	Uzun yıllardır Ankara ilinin alt gelir düzeyine sahip bir okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Kendini muhafazakar olarak tanımlamaktadır.
A	Ö2	3 Yıl	Erkek	Giresun Üni. Sosyal Bilgiler	3 yıldır Ankara'nın alt sosyo-ekonomik düzey okullarından birinde öğretmenlik yapmakta.
B	Ö3	16 Yıl	Kadın	Celal B. Üni. Sosyal Bilgiler	1 yıllık doğu görevinin ardından 15 yıldır Ankara il sınırlarında çeşitli soso-ekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlik yapmaktadır. Kendisini Atatürkçü olarak tanımlamıştır.
B	Ö4	11 Yıl	Erkek	Kırşehir Üni. Sosyal Bilgiler	Gazi Antep'te 6 öğretmenlik yaptıktan sonra. Son 5 yıldır Ankara'nın alt gelirili bir bölgesinde öğretmenlik yapmaktadır. Aynı zamanda müdür yardımcılığı görevi yürütmektedir. Kendisini Atatürkçü olarak tanımlamaktadır.
C	Ö5	20 yıl	Erkek	Gazi Üni. Tarih Öğrt.	Uzun yıllardır Ankara'nın alt gelrli bir bölgesinde öğretmenlik yapmaktadır. Kendisini muhafazakar olarak tanımlamaktadır.
C	Ö6	20 yıl	Kadın	Ankara Üni. Tarih	1.5 yıl İzmit'te çalıştıktan sonra geri kalan öğretmenlik yaşantısını Ankara'da sürdürmüştür. Ankara'nın alt gelir grubundan bir bölgesindeki okulda öğretmenlik yapmaktadır.

D	Ö7	22 Yıl	Erkek	Anadolu Üni. Tarih	Uzun yıllardır Ankara'nın alt sosyo-ekonomik bölgesinde öğretmenlik yapmaktadır.
D	Ö8	2 Yıl	Kadın	Ankara Üni. Sosyal Bilgiler	Üst gelir grubuna ait bir okulda sosyal bilgiler öğretmenliği yapmaktadır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlamaktadır.

**Kodlar katılımcıların 1-8 arasında numaralandırılması ile oluşturulmuştur.*

4.3. Veri Toplama Araçları

Karma araştırma modelinde araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesi için *Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Vatandaşlık Ölçeği (SBÖVÖ)* araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu için ise araştırmacı tarafından geliştirilen *Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu (Y-YGF)* kullanılmıştır.

4.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Bu başlık altında nicel veri toplama aracının geliştirilmesi hakkında bilgi verilecektir. Bu kapsamda AFA ve DFA istatistikleri hakkında bilgilere yer verilmiştir.

4.3.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Vatandaşlık Ölçeği'nin Geliştirilmesi (SBÖVÖ)

Sosyal bilgiler alan yazını incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanmış bir vatandaşlık ölçeğinin olmadığı görülmüştür. Alan yazında bulunan birkaç ölçek ise doğrudan sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik değildir. Örneğin Doğanay (2009) tarafından geliştirilen "Vatandaşlık Algısı ölçeği" 14 yaş grubu ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmış olup daha sonra öğretmen adayları için de kullanılmış bir ölçektir. Bu bakımdan kapsam olarak araştırmanın amacıyla örtüşmemektedir. Benzer şekilde vatandaşlık eylemleri için Hoskins & Mascherini (2009) tarafından geliştirilen ve Doğanay (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Aktif Vatandaşlık Ölçeği" dikkate değerdir. Ancak bu ölçekte sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre uyarlanmıştır. Söz konusu ölçek demokratik katılıma ilişkin aktif ve pasif olmak üzere iki boyuta odaklanmaktadır. Bu araştırmada ise alan yazında yer alan vatandaşlık yaklaşımlarını mümkün olduğunca en kapsamlı bir şekilde yansıtacak bir madde yazımına olanak tanınmıştır.

Araştırmanın amacıyla örtüşen dikkate değer bir ölçek çalışması yurtdışında (ABD) Westeirmer ve Kahne (2004) tarafından geliştirilmiş "Ne Tür Bir Vatandaş Ölçeği"dir.

Ölçek kullanılmak üzere araştırmacılardan talep edilmiştir. Söz konusu ölçek üç boyutlu ve 17 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçme ve alan uzmanları ile yapılan değerlendirmeler sonucunda söz konusu ölçeğin a) Kapsamlı bir projenin sadece bir boyutu olması b) uyarlama çalışması için gerekli koşullardan kültürel özelliklere sahip olma kriteri gibi güçlükler göz önünde bulundurularak uygun olmadığına karar verilmiştir.

Araştırmanın ölçek geliştirme çalışmasında, yukarıda da bahsedildiği gibi alanyazında mevcut vatandaşlık yaklaşımlarını mümkün olduğunca yansıtmayı hedeflemektedir. Vatandaşlık litaretürü tarandığında vatandaşın kamusal alanda görünen erkek bireyi çağrıştırdığına ilişkin imgeleri, askere gitmek, vergi vermek, (Corroco, 2008; Dandiboz, 2014; Esen, 2007; Ersoy, 2007; Yiğit, 2017) vatandaşlığın yurtseverlikle ilişkilendirilmesi (Bakioğlu & Kurt, 2009; Ersoy ve Öztürk, 2015; Öztürk, Malkoç & Ersoy, 2016; Yazıcı, 2011; Yiğit; 2017) etkin ve aktif vatandaşlık (Ata, 2009; Doğanay, 2009; Ersoy, 2007;) gibi birçok boyut göze çarpmaktadır. Ders kitapları ve program incelemeleri yoluyla vatandaşlık tiplemesi yapan çalışmalarda ise görev ve sorumluluk odaklı bir vatandaşlık yaklaşımının olduğu görülmektedir (Altındağ, 2013; Akagündüz, 2017; Akhan, Çiçek & Mert, 2019; Alabaş, 2018; Altındağ, 2013; Aslan, 2011; Aktan, 2006; Çelik, 2008; Dandiboz, 2014; Elkatmış, 2014; Gürses, 2010; Kayaalp, 2015; Kuş & Aksu, 2019 Keskin, 2002; Nalçacı, 2001; Sel & Sözer, 2018; Üstel, 2014). Bu bakımdan geliştirilen ölçekte mümkün olduğu kadar geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemek için ölçek geliştirme prosüdürlerine sadık kalınarak bir ölçek geliştirmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir.

1. İlgili Alan Yazının taranması
2. Madde havuzunun oluşturulması
3. Uzman görüşünün alınması
4. Gerekli izinlerin alınması ve uygulamaların yapılması
5. Pilot uygulama sonuçları üzerinde istatistiksel işlemlerin yapılması (Açımlayıcı faktör analizinin yapılması)
6. Asıl uygulamanın ve istatistiksel analizlerin yapılması (Doğrulayıcı faktör analizinin ve güvenirlik analizlerinin yapılması)

İlgili Alan Yazının Taranması: Ölçeğin geliştirilme aşamasında vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili yapılmış yurtiçinde ve yurt dışındaki çalışmalar gözden geçirilmiştir. Bu anlamda madde havuzu oluşturulurken aşağıdaki ölçeklerden yararlanılmıştır.

Aktif vatandaşlık ölçeği (Doğanay 2009a)

Vatandaşlık algısı ölçeği (Doğanay 2009b)

What kind of citizen scale (2004)

Konda vatandaşlık araştırması (2016)

United States Citizenship, Involvement, Democracy (CID) Survey (2006)

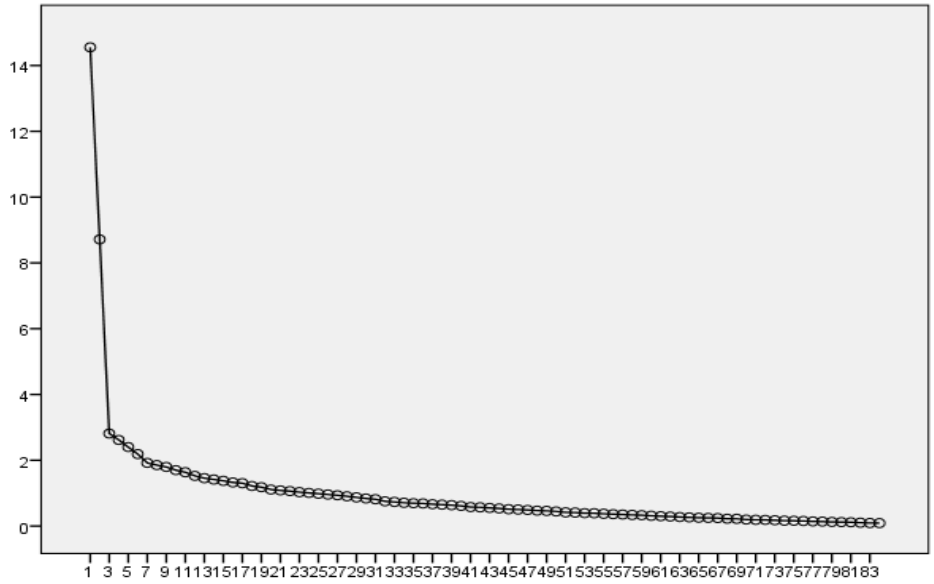
Cumhuriyet tarihi düşünüldüğünde vatandaşlık eğitiminde cumhuriyetçi vatandaş yetiştirme politikasının baskın olduğu söylenebilir (Kadıoğlu, 2012a; Caymaz, 2007; Ünsal, 1998). Dolayısıyla ölçek madde havuzu oluşturulurken bu bağlam göz önünde tutularak madde yazımı dikkate alınmıştır. Ancak uluslararası alanda yaşanan gelişmelerin ülkemizde vatandaşlık eğitimini dönüşüme uğrattığı gerçeği de göz önünde bulundurulmuştur (Durgun, 2010). Söz konusu dönüşümün vatandaşlık eğitimine yansımalarını sosyal bilgiler öğretim programları incelendiğinde görülebilmektedir (Akhan, vd., 2019; Aktan, 2006; Ata, 2009; Kuş & Aksu, 2019; Kuş, 2014). Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi farklı yaklaşımları içerebilmektedir.

Ölçeğin oluşturulması: sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemek için 5'li likert tipinde 87 maddeden oluşan taslak ölçek hazırlanmıştır. Sosyal bilgiler alanında uzman üç sosyal bilgiler eğitimcisi taslak ölçeği incelemiş ve ilgili ölçeğe dönütler vermiştir. Gelen dönütler neticesinde ölçekten üç maddenin çıkarılmasına karar verilmiş ve ölçek 84 madde olarak taslak halini almıştır. Likert tipi ölçeklerin kullanışlı olmaları ve geliştirilmelerindeki kolaylık tercih edilme nedenleri arasındadır. Ölçeğin uygulandığı grubun ölçekteki maddelere katılım düzeyleri "Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum" olarak derecelendirilmiştir. Ölçek maddelerinin 54 olumlu 30 olumsuz madde olacak şekilde pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir.

Araştırmada AFA için ölçeğin uygulanacağı gruba benzer özellikler taşıdığı için 4. Sınıf öğretmen adayları üzerinden yapılmıştır. Benzer gruplar araştırmanın yordayıcılığı için aynı özelliklere sahip olduğu varsayılan gruplardır. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanan ölçek, 2018-2019 eğitim öğretim yılının güz döneminde beş farklı üniversitenin son sınıf öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından seçilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması 352 son sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Tabachnick ve Fidell (2001) güvenilir sonuçlar elde etmek için faktör analizlerinde en az 300 kişilik örneklem büyüklüğünü yeterli görmektedir. Bu nedenle pilot uygulamada 352 sayısı yeterli görülmüştür.

4.3.1.2. AFA Sonuçları Üzerinde Yapılan Istatistiksel Işlemler

Ölçeğin yapı geçerliği kapsamında faktör yapısını belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Analizler sonucunda, yamaç birikinti grafiği ve maddelerin öz değerleri incelendiğinde iki faktör altında maddelerin toplandığı görülmüştür. Şekil 4'de 84 madde için yapılan AFA sonucu maddelere ilişkin yamaç birikinti grafiği sunulmuştur.



Şekil 4. Pilot uygulama için yapılan AFA sonucuna ilişkin yamaç birikinti grafiği.

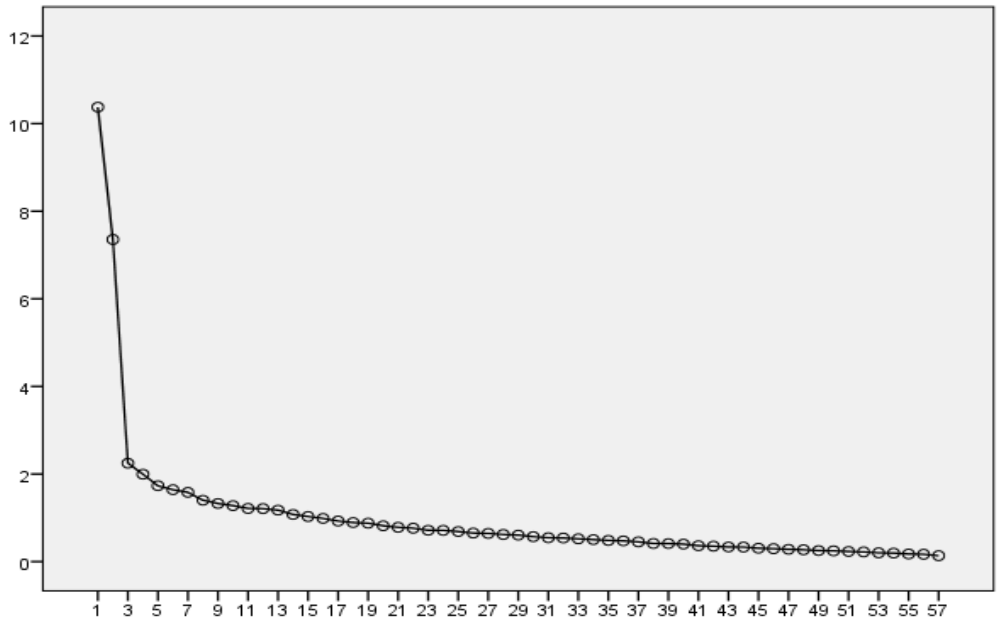
Pilot uygulama için geliştirilen 84 maddelik ölçek açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükü .40 ın üzerinde olan 57 maddelik bir ölçeğe dönüşmüştür. Bu 57 maddenin Varimax döndürme yöntemine göre, iki faktör altında toplandığı görülmüştür. Analizlerde, faktörler birbiriyle ilişkisiz olduğundan dik döndürme yöntemlerinden en yaygın kullanılan ve yorumlaması kolay olan Varimax döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Çokluk ve diğ., 2010).

Ölçek maddeleri için yapılan iki faktörlü incelemede, m03, m70, m44, m78, m08, m26, m45, m38 nolu maddeler herhangi bir faktör altında .32'nin üstünde yük vermediğinden sırasıyla denenerek elenmiştir. Ölçekte yer alan m15, m51, m63, m73, m02, m09, m80,m13,m37, m11, nolu maddeler ise iki faktör arasında .10 dan fazla ayrışma olmadığından yani binişik maddeler olduğundan ölçekten teker teker çıkarılmıştır. Geriye kalan 66 madde için AFA tekrarlandığında 9 madde (m1, m9, m27, m34, m56, m57, m58, m72, m75) de binişik veya faktör yük değeri düşük olduğundan analizden sıra ile çıkarılarak analizler tekrarlanmıştır. Tekrarlanan analizler sonucunda ölçekte faktör yük değeri .40'ın üzerinde 57 maddelik iki faktörlü bir yapı oluştuğu görülmüştür. Faktör analizinde, faktör yükünün en az .40 olarak

alınması gerektiği ifade edilmektedir (DeVellis, 2003; Field, 2005). Bu çalışmada da bu faktör yükü sınır kabul edilmiştir.

Ölçekte kalan 57 madde için öncelikle verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Barlett küresellik testiyle incelenmiştir. Ölçeğin KMO değerinin .840 olduğu görülmüştür. Bartlett Testi için test sonuçları manidar olduğu ($p<.05$) bulunmuştur. KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010, s.120).

Analizler sonucunda, yamaç birikinti grafiği ve maddelerin öz değerleri incelenerek faktör sayısına karar verilmiştir. Yamaç birikinti grafiği sonuçları Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Yamaç birikinti grafiği

Şekil 5'teki yamaç birikinti grafiğine göre 57 maddelik ölçekteki maddelerin iki faktör altında toplandığı görülmektedir. Maddelerin Varimax döndürme yöntemine göre iki faktör altındaki faktör yük değerleri ve açıklanan varyanslarına ilişkin sonuçlar ise EK.1'de sunulmuştur.

İki alt faktörde de tüm maddelerin faktör yük değerleri .40'ın üzerindedir. İlk faktör için, en düşük faktör yükü .426 ile madde 49'dur. İkinci faktör içinse .403 ile 76.madde en düşük faktör yüküne sahiptir. İlk faktörün açıkladığı varyans oranı %17.616 iken, ikinci faktör varyansın %13.490'ının açıklamaktadır. İki faktör birlikte varyansın %31.11'ini açıklamaktadır. İlk faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, bu boyut *demokratik vatandaşlık* olarak isimlendirilirken ikinci boyutta yer alan maddeler incelendiğinde bu

boyut *geleneksel vatandaşlık* olarak isimlendirilmesinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Sonuç olarak veri toplama aracı olarak 57 maddelik bir ölçek kullanılmıştır (EK 2).

4.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nitel veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Patton (2014) görüşme tekniğinin temel varsayımını her şeyi gözlemleme imkanımızın olmayışına dayandırmaktadır. Bireylerin duygularını, düşüncelerini ve niyetlerini gözlemleme imkanımız olmadığı durumlarda ve de belli bir zaman önce gerçekleşmiş olayların anlaşılmasında görüşme tekniğini kullanılmaktadır. Dolayısıyla görüşme tekniği bireylerin bakış açılarına ulaşmamızda en iyi tekniklerden biridir. (Patton, 2014).

Görüşme tekniği üç biçimde uygulanabilmektedir; gündelik sohbet görüşmeleri, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme prosedürü kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları esnek oluşturulur. Görüşmenin doğal akışında ortaya çıkabilecek olgular, kavramlar, olay ve durumlar katılımcının algısını daha iyi anlayabilmek için ek sorular veya sonda soruları sorularak derinleştirilmeye çalışılır (Creswell, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde temel odak noktasından şaşmadan alt konu başlıkları gündeme gelebilir. Araştırmacı ek sorularla konuyu derinleştirme imkanı elde eder (Patton, 2014, s. 344)

Araştırma soruları alan yazın taramasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl tanımladıkları, bir vatandaşta görmek istedikleri özellikler ve yetiştirmek istedikleri vatandaş profili soruların kapsamını oluşturmuştur (EK. 3). Böylece öğretmenlerin vatandaşlığa ve vatandaşlık eğitimine bakış açıları betimlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan sorular Gazi Eğitim Enstitüsü'nde vatandaşlık eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden bir alan uzmanı ve yine aynı üniversitede bir öğretim üyesine gönderilmiş ve gelen dönütler ışığında düzenlenmiştir. Görüşmelerde, yarı yapılandırılmış görüşme usulüne uygun olarak ek ve sonda soruları ile katılımcının kurduğu bağlam anlamaya çalışılmıştır. Dolayısıyla görüşmeler sırasında araştırmacı katılımcılara ek sorular sormuştur. Görüşmelerde katılımcılara siyasi görüşleri hakkında bir soru yöneltilmemiştir. Ancak öğretmenlerden bazıları görüşmler esnasında kendilerini çeşitli kimliklerle tanımlamışlardır.

Görüşmeler öğretmenlerin uygun gün ve saatinde onların istediği yerlerde yapılmıştır. Genelde okullarda bu yerler öğretmen odaları ve derslikler olmaktadır. Kimi görüşmeler öğretmenlerin nöbetçi olduğu günlerde öğretmen odalarında yapılmış kimi görüşmeler ise

uygun dersliklerde yapılmıştır. Araştırmacı görüşmeleri Olympus VN-732PC marka ses kayt cihazı kullanarak kaydetmiştir. Görüşmeler toplamda 366 dakika sürmüştür. Görüşme dökümleri ise Time New Roman stilinde 12 punto ve 1,5 satır aralığında 156 sayfalık bir döküman tutmuştur. Görüşme sürelerine ilişkin bilgi Tablo 6'da görülebilir.

Tablo 6.
Görüşme Sürelerine İlişkin Bilgiler

Katılımcı	Sendika	Görüşme süresi
Ö1	A1	71:20 dk.
Ö2	A2	41:28 dk.
Ö3	B1	60:22 dk.
Ö4	B2	40:17 dk.
Ö5	C1	36:08 dk.
Ö6	C2	40:12 dk.
Ö7	D1	38: 50 dk.
Ö8	D2	40: 20 dk.

Toplam: 366:20 dk.

4.4. Verilerin Analizi

Araştırma karma araştırma modelinin ardışık/sıralı desen yaklaşımına uygun olarak tasarlandığından araştırma nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu başlık altında nicel ve nitel verilerin analizi hakkında bilgilere yer verilecektir.

4.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt amacı kapsamında sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanan vatandaşlık ölçeği öğretmenlerin vatandaşlık türlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçüp ölçmediğini belirlemek için SPSS programında AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) yapılmış ve güvenirlik için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin ortaya çıkan yapısının geçerliliğini doğrulamak için DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve beşinci alt amacına yanıt bulabilmek için ilgili maddelerin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş her madde için hesaplanan ortalamalar tablolar ile sunulmuştur. Araştırmanın ikinci, dördüncü ve altıncı alt amacı kapsamında öğretmenlerin *Demokratik* vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve mesleki deneyime göre değişip değişmediği bağımsız örneklemler t testi, öğretmenlerin *Geleneksel vatandaşlık* tiplerine ilişkin görüşlerinin, branşa ve mezuniyet durumuna (en son tamamlanan eğitim durumuna) göre değişip değişmediği ise bağımsız gruplar için Anova ile test edilmiştir.

4.4.1.1. AFA İçin Varsayımların Testi

Analizlere başlamadan önce ilgili testlerin varsayımları test edilmiştir. İlk olarak verilerin örneklem büyüklüğü açısından yeterli olma durumu incelenmiştir. Faktör analizinde örneklem büyüklüğü için 50'nin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000'in mükemmel olduğu kabul edilir (Comrey ve Lee, 1992, akt: Büyüköztürk). Faktör analizinde 300 örneklem sayısının uygun olduğu genel olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2008). Guadagnoli & Velicer (1988) de faktör yüklerinin .40 sınırı olması durumunda faktör çözümlemesinin istikrarlı bir çözüm elde etmek için faktör başına düşen gösterge sayısının dikkate alınmadığı durumlarda 300-400 civarında bir örneklem büyüklüğü gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda, bu çalışmada da minumum 300 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Bu bağlamda, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu kabul edilerek verilerin uç değer içerme durumu incelenmiştir. Bunun için her bir madde standart z puanına dönüştürülmüş, -4 ile +4 z puanını aşan bireyler analizden çıkarılmıştır. Geniş örneklemlerde (n>100) z puan aralığı –4 ile +4 arasında alınması önerilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010; Mertler ve Vannatta, 2005). Son durumda 352 kişiden, uç değerler çıkarıldıktan sonra 309 kişi kalmıştır. Veriler kayıp değer içerme oranı açısından incelenmiş tüm maddelerin yanıtlanma oranının %99 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin normal dağılım varsayımını sağlama durumu incelenmiştir. Bu bağlamda, tüm maddelerin ortalama, ortanca, mod değerleri incelenmiş (EK 4) normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür. Maddeler arası ilişkiler incelendiğinde, tüm korelasyonların orta ya da düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığının bir işaretidir. Sadece m39 ve m43 arasındaki korelasyonun .646 olduğu görülmüş ancak maddelerin içeriği incelenerek pilot uygulama kapsamında analizlere devam edilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin ilk formundaki tüm maddelerin ortalama, ortanca ve mod değerleri EK 4'te görülebilir. Tüm maddelerin ortalama, ortanca ve mod değerleri birbirine yakındır. Bu bağlamda verilerin normal dağılıma yakın olduğu sonucuna varılmıştır.

4.4.1.2. DFA İçin Varsayımların Testi

Asıl uygulama için analizlere başlamadan önce ilgili testlerin varsayımları test edilmiştir. İlk olarak verilerin örneklem büyüklüğü açısından yeterli olma durumu incelenmiştir. Ardından verilerin uç değer içerme durumu incelenmiştir. Bunun için her bir madde standart z puanına dönüştürülmüş, -4 ile +4 z puanını aşan bireyler analizden çıkarılmıştır. Geniş örneklemlerde (n>100) z puan aralığı – ile +4 arasında alınması önerilmektedir (Çokluk ve diğ., 2010;

Mertler & Vannatta, 2005). Son durumda 355 kişiden, uç değerler çıkarıldıktan sonra 279 kişi kalmıştır. Veriler kayıp değer içerme oranı açısından incelenmiş tüm maddelerin yanıtlanma oranının %99 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Ayrıca verilerin normal dağılım varsayımını sağlama durumu incelenmiştir. Bu bağlamda, tüm maddelerin ortalama, ortanca, mod değerleri incelenmiş (EK 5), normal dağılım varsayımını karşıladığı görülmüştür. Maddeler arası ilişkiler incelendiğinde, bir yüksek .805 (m27 ve m31 arasında) ve bir orta düzey ilişki ,699 (m24 ile 27 arasında) görülmüş ve diğer maddeler arasında tüm korelasyonların .544 altında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durum maddeler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığının bir işaretidir. Ölçeğin asıl formundaki maddelerin ortalama, ortanca ve mod değerleri EK 5'te görülebilir. Tüm maddelerin ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakındır. Bu bağlamda verilerin normal dağılıma yakın olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın üçüncü ve beşinci alt amacına yanıt bulabilmek için ilgili maddelerin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiş her madde için hesaplanan ortalamalar tablolar ile sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci, dördüncü ve altıncı alt amacı kapsamında öğretmenlerin demokratik ve geleneksel vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete ve mesleki deneyime göre değişip değişmediğini tespit etmek için "Bağımsız Gruplar İçin t-Testi"ne başvurulmuştur. Bu tür testler iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2007).

Diğer alt amaçlar için öğretmenlerin, mezun olunan bölüm, mezun olunan fakülte olmak üzere demokratik ve geleneksel tiplerine ilişkin görüşlerinin değişip değişmediğini tespit etmek için ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA ilişkisiz iki yada daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini terst etmek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). Alt amaçları test etmek için yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi p değeri ,05 olarak kabul edilmiştir.

4.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi nicel araştırmalarda olduğu gibi kesin ve belirgin olarak ayrıştırılmaz. Nitel veri analizinde veri toplama süreci ve analiz araştırma boyunca bir biriyle eşzamanlı olarak sürdürülür. (Glesne, 2013; Patton, 2014). Analizin alacağı yön araştırma verileri toplandıkça belirmeye başlar, örüntüler akla gelir. (Patton, 2014). Dolayısyla araştırmacı araştırma problemi bağlamında araştırmanın temaları hakkında içgörüler edinmeye başlar. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık tiplerini belirlemek için araştırmada

görüşmeler *tümevarımcı içerik analizi* (Patton, 2014) ile çözümlenmiştir. Tümevarımcı analiz "veri içinden örüntülerin, temaların ve kadegorilerin keşfedilmesini içerir (Patton,2014, s. 453). Bu süreçte bulgular araştırmacının veriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Analiz süreci araştımacının görüşme metnini satır satır kodlayarak bir kodlama sistemi oluşturmasıyla başlar. Kodlama sistemi olası kategoriler hakkında fikir yürütmemizi sağlar. Böylece örüntü ve temalara ulaşmaya çalışılır. Nitel araştırmada araştırmacılar verileri tümevarımsal bir şekilde organize ederek örüntü, kategori ve temaları aşağıdan yukarı doğru oluştururlar. Araştırmacılar elde ettikleri verileri temaya dönüştürüken etkileşimli bir süreç içerisinde olurlar. Dolayısıyla oluşturdukları temaları verilerle karşılaştırarak sürekli kontrol ettiklerinden tümden gelimli mantık yürütme becerilerini de kullanırlar. (Creswell, 2013)

Araştırmacı görüşme kayıtlarını metin haline getirmiş ve ilk kodlama işlemini MAXQDA programının 30 günlük deneme sürümü ile gerçekleştirmiştir. Program gruplama, sınıflama, ilişkilendirme ve görselleştirme gibi özellikleri kapsayan bir analiz programıdır. Ilk olarak görüşme metinlerinden oluşan 156 sayfalık metin programa yüklenmiş ve açık kodlama prosedürüne göre ayrıntılı olarak kodlanmıştır. Merriam (2013) kodlamayı çalışmamızda kesitler elde etmek için kelimelerden, sözcüklerden, sayılardan oluşan kısaltmalar olarak açıklamaktadır. Açık kodlama veriler içersinde saklı anlam ve ilişkileri orataya çıkarmamıza yardımcı olur (Patton,2014). MAXQDA ile yapılan açık kodlama dökümleri döküman çıktıları olarak alınmış ve olası kategoriler için tekrar tekrar gözden geçirmiştir.

Araştırmacı bir süre alan yazın okumaları yaptıktan sonra ikinci bir kodlama sistemini manuel olarak tekrar yapmıştır. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık anlayışlarını bireysel, toplumsal ve eğitsel olmak üzere üç tema altında toplamıştır.

Araştırma bir tipleme çalışması olduğundan temaların hangi vatandaşlık tiplerine işaret ettiği benzerlik ve ayrışan tipik noktalar dikkate alınarak yürütülmüştür. Sosyolojik çalışmalardan bildiğimiz tiplemeler temelde Weber'in ideal tiplemeleridir. Weber toplumsal eylemi yorumlayıcı tarzda anlamanın yolları üzerine çalışmıştır. Bunun için sadece ideal tipler kullanılarak toplumsal eylemi yorumlanması gerektiğini böylece tarihsel ve toplumsal olayları nedensel açıklamak mümkün olabileceğini ileri sürmektedir (Turner, Beeghley, Powers, 2012). Weber'e göre ideal tipler yoluyla toplumsal eylemler genel toplumsal ilişki kalıplarını ifade edebilecek kavramları (ideal tip) kuracak, daha sonra bu kavramlar yardımıyla toplumsal eylemleri (olguları) nedenleriyle anlamaya çalışacaktır (Hira, 2000, s. 52). Weber bu noktada ideal tipleştirmede toplumsal eylemlerde saptanabilecek düzenlilikler üzerinde durmaktadır. Weber'den Özlem'in (2001) aktardığına göre "*Bu düzenlilikler tipsel bakımdan oldukça benzer görünen özel anlamın, yine aynı eylem sahibince tekrarlanması*

veya çok sayıdaki eylem sahibinin eylemlerinde genişliğine ortaya çıkmasıdır" (183). Ancak Weber'in sosyal bilim anlayışında sonsuz geçerlilikte bir kavram yoktur. Dolayısıyla söz konusu ideal tipler süreklilik içermezler. Onlar toplumsal değişime ve sosyal bilimcilerin bakış açısına göre değişebilmektedir. Dolayısıyla bu durum değişen realiteye uygun yeni tipolojiler geliştirmeyi gerekli kılmaktadır (Hira, 2000).

Tipolojiler "tam ve ayrı kategoriler dizisinden çok ideal tipler veya örnekleyici uç noktalar üzerine kuruludur" (Patton, 2014 s. 457). Bu tür bir tipleştirme sosyal gruplar için neyin önemli olduğu grup üyeleri tarafından vurgulanır. Grup üyeleri kendilerini diğerlerinden ayırt etmek için kimi özelliklerini ön plana çıkartır. Dolayısıyla ayırt edici yönleri onların kendilerini tanımlamak için kullanılabilir (Turner, Beeghley ve Powers, 2012). Örneğin öğretmenlerden bazıları vatandaşlık tanımlamasında vatandaşların "vatandaşlık bilincine" sahip olmasını sıklıkla dile getirebilmektedir. Ancak söz konusu vatandaşlık bilincinin içeriğini neyin oluşturduğu konusunda farklı temalar öne çıkabilmektedir. Kimi öğretmenler için "vatandaşlık bilinci" geçmişin mirasına sahip çıkarak oluşurken kimi öğretmenlere göre ise güncel siyasal gelişmelere duyarlı olarak oluşmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin vatandaşlık yaklaşımı o kavrama yüklenen anlama göre farklılaşmaktadır.

4.4.2.1. Kodlama Prosedürü

Katılımcı İfadeleri

"Ama şu an o da yok mesela artık Plevne marşını çocuk bilmiyor ya da bir Mehter Marşı dinlediğinde yüreği kıpırdamalı mı bir Türk'ün kendini Türk hissedenin öyle diyeyim, bence olmalı. Evet dünya küçük bir köye dönüştü diyoruz küçüldü diyoruz ama bu küçülme sırasında da kendi değerlerimiz korumaktan yana olmalıyız diye düşünüyorum. Yoksa biz burada biz olmadıktan çıkacağız"

"İslam dinine de baksan Hıristiyan'lara baksan çevreye saygı duyacaksın, atana saygı göstereceksin, tarihini bileceksin sahip çıkacaksın hiç birbirinden ayrılamaz. Herkes birbirine saygı göstermiş. Bugün sanki biz onu da yakalayamıyoruz. Din insanı biçimlendirmede önemli bir etki midir? Bence öyledir. İnsanı kötülükten alıkoyar, insanı biçimlendirir. Ama şu an onu da veremiyoruz. Kültürel değeri de veremiyoruz her şey darmadağınık oldu."

Örnek Kodlama

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Bireysel Boyutta Vatandaşlık	Ortak Değerler ve Birliktelik	Tarihi Semboller *(Plevne, Mehter, Türk, Tarihi bileceksin)*

	Biz Duygusu *(Yüreği kıpırdamak, Türklük duygusu, Biz, değer, korumak, dünya küçük bir köye dönüştü)*
	Dini Semboller (İslam, Din kötülükten alıkoyar, insanı biçimlendirir. Hıristiyan vb.)

4.5. Araştırmacının Rolü

Sosyal bilimler alanında yazılmış birçok araştırma kitabı, araştırmalarda araştırmacının rolü hakkında kimi noktaların altını çizer. Bunlar arasında ilk göze çarpan araştırmacının araştırma yöntem ve metodolojisi hakkında sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetkinliktir. Akademik kariyerin bir basamağı olan doktora tezi, araştırmacıyı bu aşamaya taşıyan birçok başka basamaktan oluşur. Lisans, yüksek lisans ve doktora ders dönemleri bu sürecin aşamalarıdır. Bu süreç boyunca araştırmacı bilgi, beceri ve yetkinlik bakımından belli başlı alanlarda donanıma sahibi olur. Özellikle araştırma yöntem ve metodolojileri konusunda bilgili olduğu kadar bunu en iyi biçimde kullanması, bir problemin çözümünde işe koşması gerekli görülür. Dolayısla araştırma için gerekli olan bir yön araştırmacının yöntem ve metodoloji konusundaki yetkinliğidir. Ancak doktora tez aşamasının da bir yetkinlik gösterme aşaması olduğu akılda tutulursa bu sürecin devam ettiği söylenebilir. Bu bakımdan araştırmacı doktora ders döneminde karma yöntem araştırmasına uygun çeşitli dersler almıştır. Nicel araştırma için gerekli olan yöntem derslerini, SPSS ve veri analizi derslerini almıştır (EK 6). Doktora tez döneminde veri toplama aracını geliştirmek için Prof. Dr. Adnan Kan'ın Test Geliştirme Teknikleri dersini takip etmiştir. Araştırmacı elbetteki nicel araştırma yöntemleri konusunda sınırlılıklarının farkındadır. Söz konusu dersleri almış olması o alanda uzmanlaştığı anlamına gelmemektedir. Araştırmacı bu sınırlılığın farkında olarak ölçek geliştirme çalışmasının başından itibaren bir ölçme uzmanın yardımı ve danışmanlığı ile ölçeğini geliştirmiştir. Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri ve analizi aşamalarında da uzman desteği sürmüştür.

Araştırmanın diğer yönünü nitel araştırma oluşturmaktadır. Araştırmacı nitel araştırma yöntem ve metodolojisine kendisini daha yatkın görmektedir. Araştırmacı nitel araştırmalara ilgisi nedeniyle çeşitli dersler alarak bu yönünü geliştirmek istemiştir. Araştırmacı nitel araştırma yöntemleri ile ilgili birçok ders almıştır. Araştırmacı hem çalıştığı kurum olan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinden Sosyal Teori ve Nitel Araştırmaları

Dersi almış (EK 6) hem de doktora programına kayıtlı olduğu Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesinden doktora düzeyinde nitel araştırma dersi almıştır (EK 6).

Araştırmacının rolüne ilişkin bir diğer nokta ise araştırmaya yaklaşım biçimidir. Araştırmacıların sahaya bir tabula rasa olarak inmedikleri, araştırma konusuna ilişkin ön bilgiye ve bir bakış açısına sahip oldukları kabul edilir. Araştırmacı araştırma problemi hakkında okumalarına dayalı olarak kimi kestirimler ve ön görüler geliştirmiştir. Vatandaşlık kuramları, literatürün ortaya koyduğu bulgular araştırma sorularının şekillenmesinde önemlidir ancak araştırma sorularına son cevabı araştırmanın kendisi verir (Becker, 2014). Araştırmacı vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi alanında yapılan çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmalardan kimileri kuramsal düzeyde iken birçoğu ise araştırma çalışmalarıdır. Araştırmacı söz konusu çalışmaların farkında olarak vatandaşlığın anlamının Türkiye'de temelde cumhuriyetci vatandaşlığın güçlü izleri olduğunun farkındadır. 2000'li yıllar itibariyle Avrupa Birliği'ne girme tartışmalarının hız kazanması ile birlikte yeni yaklaşım ve yönelimlerin programa yansıdığı söylenebilir. Özellikle Dewey'in eğitim felsefesi ışığında eğitim anlayışında önemli değişiklikler olmuştur. Araştırmacı bu noktada bu vatandaşlık tiplerinin hala baskın olma ihtimallerini göz önünde bulundurmaktadır. Ancak araştırmacı bireylerin kendi inanç ve kabulleri ile bunları yorumladığı ve kendilerine uyarladıklarını düşünmektedir. Weber toplumsal eylemlerimize yön veren şeyin eylemi motive eden anlam bağı olduğunu vurgular. ve anlamların ise kültürel nitelikler halinde kendini gösterdiklerini ileri sürer (Turner, Beeghley ve Powers, 2012). Dolayısıyla bu çalışmada anlamların kültürel niteliklerle ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Elbetteki bu kültür, vatandaşlık kavramını çevreleyen siyasal, sosyal ve tarihsel bağlamdır.

4.6. Veri Toplama Süreci

Araştırma süreci 2017-2018 Güz döneminde AFA için geliştirilen ölçeğin uygulanması ile başlamıştır. Araştırmanın pilot uygulaması (AFA) için 5 farklı üniversitede okuyan dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Pilot uygulamasından elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri yapılmış ve alan ve ölçme uzmanlarıyla veri toplama aracına son şekli verilmiştir. Veri toplama aracının uygulanabilmesi için Meb Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'na izin için başvurulmuştur. 16.03.2018 tarihli yazının (EK.7) çıkmasının ardından araştırmanın nasıl yürütüleceğine ilişkin planlama yapılmıştır. 2018-2019 Öğretim Yılı Bahar döneminde Ankara'da farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip 6 ilçe (Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Mamak, Sincan, Keçiören) belirlenmiştir. Söz konusu ilçelerde araştırma 2018-2019 Bahar döneminde yürütülmüştür.

Araştırma sürecinde ilk olarak izin yazısı kapsamındaki ilçelerdeki ortaokullara gidilerek o ilçelerdeki okulların müdür veya müdür yardımcılarıyla görüşülmüştür. Okuldaki sorumlu müdür veya müdür yardımcısına araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş ve izin yazısı gösterilmiştir. Sorumlu yöneticinin rızası alındıktan sonra sosyal bilgiler öğretmenleri ile iletişime geçmek için öğretmenler odasına gidilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinden okulda bulunan öğretmelerle araştırma konusu ve kapsamı konuşulmuş araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin gönüllü katılımıyla kendilerine doldurulmak üzere ölçek verilmiştir. Araştırmacı bu süreçte öğretmenler odasında ölçeklerin doldurulmasını beklemiştir. Ancak kimi okullarda ikili öğretim yapıldığı için bazı sosyal bilgiler öğretmenleri sabah bazıları ise öğleden sonra okula gelmektedirler. Dolayısıyla o an orda olmayan öğretmenler için sosyal bilgiler zümresinden öğretmenlere, öğretmen sayısına göre ölçek bırakılmıştır. Araştırmacı o ilçede bulunan diğer ortaokullar için tekrar geldiğinde ölçekleri toplamıştır. Bu süreçte araştırmacı gün içinde o bölgedeki diğer okullar arasında mekik dokuyarak verileri toplamıştır.

Araştırmacı, araştırma kapsamındaki ilçelerdeki okulların önemli bir kısmını (%90) kendisi o okullara giderek verileri toplamıştır. Araştırmacı verilerin bir kısmını ise google form'dan hazırladığı online ölçek yardımı ile toplamıştır. Kimi ilçelerde sosyal bilgiler öğretmenleri Whatsapp iletişim ve paylaşım grupları kurmuştur. Bu gruplarda google formlar üzerinden hazırlanmış ölçek formu paylaşılmıştır. Ancak bu yolla elde edilen veri çok sınırlı sayıdadır. Söz konusu veri toplama süreci 2018 Haziran başına kadar sürmüştür. Araştırmacı bu süreçte gittiği okulların öğretmenler odasında uzun süre vakit geçirme imkanı bulmuştur. Çünkü araştırma için gidilen okulda o an ders devam edebilmektedir ve dersin bitmesini beklemeniz gerekmektedir. Öğretmenler ders saatine göre okula gelmektedir ya da ikili öğretim yapan okullarda öğle aralarında diğer öğretmenlerin gelmesini beklemek gerekebilmektedir. Dolayısıyla bekleme sürelerinde öğretmenlerle kurulan iletişim araştırmanın nitel kısmı için planlama yapmaya fırsat oluşturmuştur. Araştırmacı nitel katılımcılar için olası listesini bu süreçte oluşturmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu uzun süredir aynı okulda görev yaptıklarından birbirlerini yakınen tanımaktadır. Araştırma konum ve katılımcı kriterlerimi paylaştığımda araştırmaya katılma olasılığı olabilecek öğretmenleri önermişlerdir. Araştırma gönüllü olarak katılabileceğini belirten öğretmenler en uygun dönemleri olarak seminer haftasını belirtmişlerdir. Seminer haftaları genelde bahar dönemi okullar kapandıktan sonraki haftalarda başlamaktadır. Dolayısıyla nitel veriler için görüşmeler 2018 haziran ayı ortasına kadar tamamlanmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen veriler ışığında bulgulara ve bulguların yorumuna yer verilecektir. Bulgular araştırmanın nicel ve nitel aşamaları dikkate alınarak sunulacaktır. İlk olarak nicel bulgular ikinci olarak ise nitel bulgular sunulacaktır.

5.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

5.1.1. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Geliştirilen Vatandaşlık Ölçeğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt amacı olan "*Sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanan vatandaşlık ölçeği öğretmenlerin vatandaşlık türlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmekte midir?"* sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

5.1.1.1. DFA Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Pilot uygulama kapsamında Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan iki faktörlü yapının esas uygulama verisinde geçerliliğini doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 5.1'de verilmiştir.

Tablo 7.
Ölçeğin DFA Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Ölçütleri	Değerler
X2	4731.18
sd	1538
X2/sd	3.08
p- Value	0.000
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.080
NFI (Normed Fit Index)	0,78
NNFI (Non-Normed Fit Index)	0.87
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0.10
CFI (Comparative Fit Index)	0.86

Tablo 7'de görüldüğü gibi, ki-karenin serbestlik derecesine (Sd) oranın kabul edilebilir değerler arasında ve manidardır. Bu değerin beşin altında olması orta düzey uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Kline, 2005). Jöreskog ve Sörbom'a (1993) göre RMSA değerinin 0.080'den küçük olması iyi uyuma işaret etmektedir. RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) değeri incelendiğinde .80 olduğu iyi uyuma işaret ettiği görülmektedir. Byrne'e (2005) göre CFI, NNFI gibi değerlerin ,90'a yakın ve üzeri olması mükemmel bir uyumu göstermektedir. Bu anlamda CFI 0.86 ve NNFI 0.87 olması iyi uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum iyiliği indekslerine yönelik değerlerin bazılarının zayıf ancak diğer uyum değerleri ve modelin *t* değerleri sonuçları (EK 8) ile birlikte değerlendirildiğinde, kabul edilebilir uyum gösterdiği ifade edilebilir. Bu bulgulara göre model-veri uyumunun sağlanarak ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulandığı söylenebilir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi oluşan modele ilişkin t değerleri EK 8'de gösterilmiştir. Vatandaşlık Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi (Path Diagram) tüm maddelere ilişkin t değerlerinin manidar ve t değerleri 3.06 (madde 14) ile 12.49 (madde 41) arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.1.2. Ölçeğin Güvenirlik Analizlerine İlişkin Bulgular

Vatandaşlık ölçeğinin, her bir alt faktörünün ve ölçeğin tamamının güvenirliği Cronbach Alfa katsayısı ile belirlenmiştir. Tablo 8'de sonuçlar verilmiştir.

Tablo 8.
Vatandaşlık Faktörüne Ait Güvenirlik Değerleri (Cronbach Alfa)

Faktörler	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Demokratik	31	0.855
Geleneksel	26	0.892
	57	0.852

Tablo 8'de görüldüğü gibi, birinci faktör yani Demokratik tip alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .855, ikinci faktör yani Geleneksel tip için Cronbach alfa katsayısı .892 ve ölçeğin tamamı için .852 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Alpar, 2010). Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

5.1.2. Demokratik Vatandaşlık Faktörüne Yönelik Bulgular.

Bu başlık altında araştırmanın Demokratik Vatandaşlık boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Demokratik vatandaşlığa ilişkin yanıtları betimsel olarak ve istatiksel olarak sunulmuştur.

5.1.2.1. Demokratik Vatandaşlık Ölçeği Maddeleri Frekans ve Yüzde Dağılımları

Araştırmanın ikinci alt amacı olan, *Öğretmenlerin Demokratik vatandaşlık tiplerine ilişkin görüşlerinin tepki kategorilerine göre dağılımı ve her maddeye ilişkin tepki ortalamaları nasıldır?* bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık faktörüne yönelik verdikleri yanıtların frekans ve yüzde ve ortalama dağılımları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 9 öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtları betimsel olarak yansıtmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere öğretmenlerin katılım düzeyleri 1-5 arasında derecelendirilmiştir. Buna göre 1'den 5'e kadar olan sıralama; "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir.

Tablo 9.
Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Ölçeğine Yönelik Yanıtları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$
Maddeler	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	
Yasalar sosyal adalet duygusunu zedelememelidir.	7	2,0	13	3,7	7	2,0	89	25,1	239	67,3	4,57
İyi bir vatandaş dürüsttür.	2	,6	4	1,1	14	3,9	72	20,3	262	73,8	4,69
İyi bir vatandaş işini en iyi şekilde yapar.	1	,3	4	1,1	9	2,5	58	16,3	282	79,4	4,78
İnsanlar maddi olanaklarına bakılmaksızın yasalar önünde eşit olmalıdır.	5	1,4	4	1,1	3	,8	16	4,5	327	92,1	4,94
Gerektiğinde uluslararası bir yardım kampanyasına katılırım.	9	2,5	11	3,1	49	13,8	175	49,3	111	31,3	3,99
İyi bir vatandaş toplumsal kurallara uyar.	5	1,4	8	2,3	10	2,8	88	24,8	243	68,5	4,66
Yaşadığımız mahalleyi güzelleştirmek için etkinlikler gerçekleştirmek vatandaşlık görevidir.	2	,6	16	4,5	35	9,9	168	47,3	133	37,5	4,10
Dezavantajlı insanların koşullarının iyileşmesi için her türlü çabayı gösteririm.	6	1,7	6	1,7	30	8,5	185	52,1	128	36,1	4,19
Vatandaşlar sosyo-ekonomik statüsü ne olursa olsun kamu hizmetinden eşit biçimde yararlanmalıdır.	5	1,4	5	1,4	1	,3	40	11,3	304	85,6	4,87
İyi bir vatandaş devlet büyüklerine saygılıdır.	2	7,0	27	7,6	49	13,8	160	45,1	112	31,5	4,08
Ulusal sorunları ilgiyle takip etmek bir vatandaşlık görevidir.	1	,3	8	2,3	16	4,5	156	43,9	174	49,0	4,36
Çevremde gördüğüm bir sorunu çözmek için yetkili kişilerle görüşürüm.	2	,6	2	,6	42	11,8	196	55,2	113	31,8	4,15
İyi bir vatandaş başka insanları rahatsız edecek davranışlardan kaçınır.	6	1,7	2	,6	8	2,3	88	24,8	251	70,7	4,69
İyi bir vatandaş yaşadığı çevreyi temiz tutar.	1	,3	2	,6	2	,6	65	18,3	285	80,3	4,80
Toplumu ilerletmek için işbirliğine dayalı çalışmalar gereklidir.	2	,6	6	1,7	5	1,4	97	27,3	245	69,0	4,66
İyi bir vatandaş diğer kültürlere saygılıdır.	2	,6	5	1,4	3	,8	87	24,7	256	72,1	4,72
Sokak hayvanlarını korumak için yetkililerle görüşürüm.	3	,8	21	5,9	57	16,1	176	49,6	98	27,6	4,00
İyi bir vatandaş farklı inançlara mensup insanlara saygılıdır.	6	1,7	3	,8	4	1,1	70	19,7	272	76,6	4,74
Evsiz insanlar için yardım kampanyası düzenleyebilirim.	3	,8	12	3,4	43	12,1	200	56,3	97	27,3	4,05
İyi bir vatandaş zor durumdaki insanlara yardım eder.	0	0	5	1,4	3	,8	131	36,9	216	60,8	4,59

Tarihi ve kültürel varlıkların korunması için insanları bilinçlendiririm.	0	0	4	1,1	10	2,8	119	33,5	222	62,5	4,59
Vatandaşlar iyi bir demokrasi için çabalamalıdır.	1	,3	1	,3	5	1,4	63	17,7	284	80,0	4,80
İyi bir vatandaş olumsuz örnek olacak davranışlarda bulunmaz.	5	1,4	24	6,8	27	7,6	144	40,6	155	43,7	4,27
İş yaşamında kadınlar da erkekler kadar yer almalıdır.	12	3,4	7	2,0	13	3,7	65	18,3	258	72,7	4,60
İyi bir vatandaş öne geçmek için fırsatı olduğu halde sırayı ihlal etmez.	4	1,1	8	2,3	12	3,4	99	27,9	232	65,4	4,57
Oy vermek, ülkenin yöneticilerini belirlemek için gereklidir.	8	2,3	20	5,6	9	2,5	95	26,8	223	62,8	4,38
İnsanların devlet uygulamalarına yönelik eleştirilerini dinlerim.	9	2,5	15	3,1	24	6,8	170	47,9	141	39,7	4,18
Bir hizmetle ilgili sorunla karşılaştığımda dilekçe veririm.	1	,3	5	1,4	16	4,5	152	42,8	181	51,0	4,38
Toplumu geliştirmek için çabalamak gerektiğini düşünüyorum.	6	1,7	3	,8	4	1,1	112	31,5	230	64,8	4,62
İnsani ölçütlere aykırı olmadığı sürece tüm fikirler savunulabilmelidir.	7	2,0	19	5,4	20	5,6	142	40,0	166	46,8	4,17
Vatandaşlar demokratik yolları kullanarak yetkililere seslerini duyurabilmelidir.	15	4,2	8	2,3	11	3,1	74	20,8	247	69,6	4,49
Genel Aritmetik Ortalama :4,49											

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin demokratik vatandaşlık faktörüne verdikleri yanıtların frekans ve yüzde dağılımları ve genel aritmetik ortalamaları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık maddelerinde en yüksek aritmetik ortalama "*İnsanlar maddi olanaklarına bakılmaksızın yasalar önünde eşit olmalıdır"* ***($\bar{x}$=4,94),*** *"Vatandaşlar sosyo-ekonomik statüsü ne olursa olsun kamu hizmetinden eşit biçimde yararlanmalıdır"* ***($\bar{x}$=4,87),*** *"Vatandaşlar iyi bir demokrasi için çabalamalıdır"****($\bar{x}$=4,80)*** *ve "İyi bir vatandaş yaşadığı çevreyi temiz tutar"* ***($\bar{x}$=4,8)****maddeleridir.* En düşük ortalamaya sahip maddeler ise *"Gerektiğinde uluslararası bir yardım kampanyasına katılırım* ***($\bar{x}$=3,99),*** ***"****Sokak hayvanlarını korumak için yetkililerle görüşürüm"* ***($\bar{x}$=4,00****), Evsiz insanlar için yardım kampanyası düzenleyebilirim (****$\bar{x}$=4,05).*** *"İyi bir vatandaş devlet büyüklerine saygılıdır"* ***($\bar{x}$=4,08)*** maddeleridir.

Demokratik vatandaşlık faktörünün genel aritmetik ortalamasına bakıldığında ise bu ortalamanın ***($\bar{x}$=4,49)*** olduğu görülmektedir. Demokratik vatandaşlık faktörü maddelerine verilen yanıtların yüksek puan ortalamasına sahip olması öğretmenlerin bu maddelere yüksek oranda olumlu yanıt verdikleri şeklinde yorumlanabilir. En düşük ortalamaya sahip

maddelerin demokratik vatandaşlık ölçeğinin aktif katılım içeren maddeleri olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgu öğretmenlerin demokratik tutumlarının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak söz konusu ölçeğin katılıma ilişkin maddelere verdikleri yanıtların düşük ortalamaya sahip olması aktif bir vatandaşlık özelliğine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.2. Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Faktörünün Cinsiyet Değişkeni için T Testi Sonuçları.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. T-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Demokratik Vatandaşlık Faktörünün Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.

-Cinsiyet	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Kadın	143	133.3357	8.41356	259	2.469	.014
Erkek	118	130.7881	8.15119			

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık faktörü puanlarını cinsiyet değişkenine göre analizi sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır [t(259)=2,469, p<,014]. Bu anlamlı farkın kadın öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Kadın öğretmenlerin ölçek puanları ortalamaları ($\bar{x}$=133,3357), erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ile karşılaştırıldığında ($\bar{x}$=130,7881), kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum kadın öğretmenlerin demokratik vatandaşlık faktörü maddelerine daha olumlu tepki verdiği şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.3. Demokratik Vatandaşlık Faktörü ile Mesleki Deneyim Değişkeni İçin t Testi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık ölçek puanlarının mesleki deneyim ANOVA sonuçları incelenmiştir. ANOVA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.
Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mesleki Deneyim Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Mesleki deneyim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
10-15 Yıl	97	134.1031	8.21011	259	2.886	.004
15 Yıl ve üzeri	164	131.0488	8.29133			

Öğretmenlerin mesleki deneyimi ile demokratik vatandaşlık faktörüne verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir fark görülmektedir [t(259)=2,886, p<,004]. Bu farkın öğretmenlik mesleğinde 10-15 yıl deneyim aralığında olan öğretmenlerin lehine

olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyim puan ortalamalarına bakıldığında 10-15 yıllık mesleki deneyim aralığında bulunan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=134,1031), öğretmenlik mesleğinde 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}$=131,0488), yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinde 10-15 yıl deneyime sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin 15 yıl ve üzeri öğretmenlere göre demokratik vatandaşlık faktörüne daha olumlu tepki verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 97'si 10-15 yıllık deneyim aralığında iken 164'ü 15 yıl ve üzeri mesleki deneyim sınıflamasındadır. Araştırmadaki sayısal farklılık daha deneyimli öğretmenler lehine olmasına rağmen daha az deneyime sahip öğretmenlerin demokratik vatandaşlık ölçek puanlarının belirgin olarak farklı olduğu anlamına gelebilmektedir.

5.1.2.4. Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Durumu Anova Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık ölçek puanlarının mezun olunan branş durumları ANOVA sonuçları incelenmiştir. ANOVA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.
Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	296.216	2	148.108	2.129	.121	-
Gruplariçi	17948.957	258	69.570			
Toplam	18245.172	260				

Demokratik vatandaşlık faktörü puanları ile mezuniyet durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır F(2.258)=2.129, p<.121. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları branş ile anlamlı değişme göstermediği anlamına gelmektedir.

5.1.2.5. Öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumları ANOVA Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Demokratik Vatandaşlık ölçek puanlarının mezuniyet durumları ANOVA sonuçları incelenmiştir. ANOVA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13.
Demokratik Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumları Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark

Gruplararası	224.193	2	112.096	1.605	.203
Gruplariçi	18020.980	258	69.849		
Toplam	18245.172	260			

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık faktörü puanları ile mezuniyet durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır F(2,258)=,1,605, p<,203. Bu durum öğretmenlerin vatandaşlık ölçeği puanlarının mezuniyet durumuna bağlı bir anlamlı değişme göstermemektedir.

5.1.3. Geleneksel Vatandaş Faktörüne İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu başlığı altında ölçeğin Geleneksel Vatandaşlık boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular betimsel ve istatiksel olarak sunulmuştur.

5.1.3.1. Öğretmenlerin Geleneksel Vatandaşlık Faktörüne Verdikleri Yanıtlara İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı olan, *Öğretmenlerin Geleneksel Vatandaşlık tipine ilişkin görüşlerinin tepki kategorilerine göre dağılımı ve her maddeye ilişkin tepki ortalamaları nasıldır?* Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel vatandaşlık faktörüne yönelik verdikleri yanıtların frekans ve yüzde ve ortalama dağılımları Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14 öğretmenlerin maddelere verdikleri yanıtları betimsel olarak yansıtmaktadır. Ölçekte yer alan maddelere öğretmenlerin katılım düzeyleri 1-5 arasında derecelendirilmiştir. Buna göre 1'den 5'e kadar olan sıralama; "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "katılıyorum", "kesinlikle katılıyorum" şeklindedir.

Tablo 14.
Geleneksel Vatandaşlık Faktörüne İlişkin Madde, Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalamaları

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$
Maddeler	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	
Protesto gösterisi yapan insanlar gördüğümde kuşkuyla yaklaşırım.	90	25,5	134	37,7	75	21,1	36	10,1	19	5,4	2,37
Vatandaşlık görevleri erkekleri daha çok ilgilendirir.	261	73,5	62	17,5	10	2,8	7	2	15	4,2	1,43
Vatandaşlar politikacılara baskı yapmamalıdır.	123	34,6	115	32,4	35	9,9	33	9,3	48	13,5	2,41
Protesto gösterisi yapmak toplumda kaos ve kargaşa yaratır.	125	35,2	127	35,8	60	16,9	24	6,8	18	5,8	2,11
Ülke yönetiminde erkekler daha başarılıdır.	194	54,6	87	24,5	39	11	13	3,7	22	6,2	1,77

Devletin uygulamalarını eleştiren insanlar iyi vatandaş değildir.	194	54,6	117	33	9	2,5	22	6,2	13	3,7	1,63
Benden farklı düşüncelere sahip insanlardan uzak dururum.	184	51,8	126	35,5	13	3,7	19	5,4	12	3,4	1,63
Karşıt görüşleri dinlemek zaman kaybıdır.	188	53	133	37,5	16	4,5	6	1,7	12	3,4	1,61
Benim gibi düşünmeyen insanları dinlemek zaman kaybıdır.	207	58,3	120	33,8	11	3,1	6	1,7	11	3,1	1,53
Devlete karşı vatandaşlık görevini yerine getirmeyenlerin sağlık ve eğitim hizmeti almalarına karşıyım.	106	29,9	104	29,4	73	20,6	45	12,7	26	7,3	2,33
Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir.	83	23,4	93	26,2	82	23,1	57	16,1	40	11,3	2,66
Temel vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyenlerin bu ülkede yaşamasına gerek yok.	109	30,7	110	31	74	20,8	43	12,1	19	5,4	2,34
Protesto gösterisi yapmanın sesimizi duyurmak için etkili bir yol olduğunu düşünmüyorum.	111	31,3	129	36,3	57	16,1	37	10,4	21	5,9	2,31
Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır.	84	23,7	105	29,6	65	18	64	18	37	10,4	2,63
Yöneticiler hızlı sonuç alabilmek için yasaları askıya alabilirler.	178	50,1	101	28,5	39	11	22	6,2	15	4,2	1,89
Vergi vermeyenler temel vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır.	66	18,6	71	20	98	27,6	68	19,2	52	14,6	2,95
Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir.	35	9,9	60	16,9	51	14,4	128	36,1	80	22,5	3,5
Devlete en çok bağlı olan vatandaşlar en iyi yerlere gelmelidir.	47	27,3	89	25,1	68	19,2	74	20,8	27	7,6	2,58
Toplumsal sorunlar çözüm üretmek ortalama vatandaşların işi olmamalıdır.	98	27,6	118	33,2	51	14,4	57	16,1	30	8,5	2,44
Ülke ekonomisine katkı sağlamayan vatandaşlar vatandaşlıktan çıkarılmalıdır.	145	40,8	140	39,4	44	12,4	8	2,3	17	4,8	1,93
Vatandaşların politika yapıcılar üzerinde nasıl etkili olacağını bilmiyorum.	71	20	140	39,4	85	23,9	41	11,5	18	5,1	2,45
Temel vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyenler vatandaşlıktan çıkarılmalıdır.	105	29,6	134	37,7	81	22,8	22	6,2	13	3,7	2,22
Siyaset hakkında konuşmak politikacıların işidir.	122	34,4	147	41,4	45	12,7	22	6,2	19	5,4	2,1
Ülkenin geleceğine büyüklerimiz karar vermelidir.	161	45,4	133	37,5	28	7,9	20	5,6	13	3,7	1,85
Ülkede yaşanan siyasal sorunların vatandaşları yakından ilgilendirdiğini düşünmüyorum.	171	48,2	105	29,6	15	4,2	29	8,2	35	9,9	2,02

Vatandaş kendi sorunlarını kendi çözmeli, devletten çözüm beklememelidir.	174	49	123	34,6	24	6,8	13	3,7	21	5,9	1,88

Aritmetik Ortalama: 2,17

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin geleneksel vatandaşlık faktörüne yönelik tepkilerini frekans, yüzde ve aritmetik ortalama olarak görebilmekteyiz. Sosyal bilgiler öğretmenlerin geleneksel faktör maddelerine verdikleri yanıtların en düşük aritmetik ortalamaya sahip: "*Vatandaşlık görevleri erkekleri daha çok ilgilendirir ($\bar{x}$=1.43), Benim gibi düşünmeyen insanları dinlemek zaman kaybıdır ($\bar{x}$=1.53), Karşıt görüşleri dinlemek zaman kaybıdır ($\bar{x}$=1.61), Benden farklı düşüncelere sahip insanlardan uzak dururum ($\bar{x}$=1.63)* maddeleridir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip geleneksel vatandaşlık maddeleri ise *"Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir ($\bar{x}$=3.50),* "*Vergi vermeyenler temel vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır" ($\bar{x}$=2.95),* "*Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir" ($\bar{x}$=2.66), Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır ($\bar{x}$=2.66)* maddeleridir.

Geleneksel vatandaşlık faktörü genel aritmetik ortalamasına bakıldığında ($\bar{x}$=2.17) olduğu görülmektedir. Geleneksel vatandaşlık faktörü maddelerine verilen yanıtların düşük ortalamaya sahip olması öğretmenlerin bu maddelere yüksek oranda olumsuz yanıt verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel vatandaşlık faktörü altındaki yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelere verdikleri yanıtların yüzde ve frekans dağılımları incelendiğinde *"Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir ($\bar{x}$=3.50); %9,9 (f35) kesinlikle katılmıyorum, %16,9 (f60) katılmıyorum, %14,4 (f51) kararsızım %36,1 (f128) katılıyorum, %22,5 (f80) kesinlikle katılıyorum* şeklindedir. Dolayısıyla söz konusu maddelere olumlu tepki verdikleri söylenebilir.

Yüksek aritmetik ortalama sahip diğer maddelere bakıldığında "*Vergi vermeyenler temel vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır" ($\bar{x}$=2,95), %18,6 f(66) kesinlikle katılmıyorum %20,0 f(71) katılmıyorum %27,6 f(98) kararsızım %19,2 f(68) katılıyorum %14,6 f(52) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. "Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir" ($\bar{x}$=2,66), %23,4 f(83) kesinlikle katılmıyorum, %26,2 f(93) katılmıyorum, %23,1 f(82) kararsızım, %16,1 f(57) katılıyorum, %11,3 f(40) kesinlikle katılıyorum şeklindedir. Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır ($\bar{x}$=2,66), %23,7 f(84) kesinlikle katılmıyorum, %29,6 f(105) katılmıyorum, %18,0 f(65) kararsızım, %18,0 f(64) katılıyorum, %10,4 f(37)*

*kesinlikle katılıyoru*m şeklindedir. Bu maddelere de kararsızlık ve katılım oranlarının yüksek olduğu gözlenmektedir.

5.1.3.2. Geleneksel Vatandaşlık Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar İçin T Testi Sonuçları.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Geleneksel Vatandaşlık ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. T-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15.

Öğretmenlerin Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	140	59.7571	14.76476	254	-1,085	.279
Erkek	116	61.8621	16.25070			

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel vatandaşlık faktörü puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır [t(254)=-1,085, p<,279]. Kadın öğretmenlerin ölçek puanları ortalamaları ($\bar{x}$=59,7571), erkek öğretmen ortalama puanları ile karşılaştırıldığında ($\bar{x}$=61,8621), aralarında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum vatandaşlık ölçeği maddelerine verilen tepkilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5.1.3.3. Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mesleki Deneyim T Testi Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Geleneksel Vatandaşlık ölçek puanlarının mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. T-testinden elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16.

Mesleki deneyim	N	$\bar{x}$	S	sd	t	p
10-15 Yıl	95	61.5474	13.75838	254	.664	.507
15 Yıl ve üzeri	161	60.2174	16.40377			

Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mesleki Deneyim T-Testi Sonuçları

Geleneksel vatandaşlık faktörü ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu maddelere verdiği tepkilerin mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan t testi analizine göre değişkenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [t(254)=,664, p<,507]. Sonuç olarak iki değişkenin birbiriyle anlamlı bir değişim göstermediği söylenebilir.

5.1.3.4. Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Durumu ANOVA Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Geleneksel Vatandaşlık ölçek puanlarının mezuniyet durumları ANOVA sonuçları incelenmiştir. ANOVA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17.
Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezun Olunan Branş Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	79,615	2	39.807	.165	.848	-
Gruplariçi	60872,994	253	240.605			
Toplam	60952,609	255				

Geleneksel vatandaşlık faktörü puanları ile mezun olunan branşa göre yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır F(2.253)=,165, p<.848. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları branş ile anlamlı değişme göstermediği anlamına gelmektedir.

5.1.3.5. Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumlarının ANOVA Sonuçları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin Geleneksel Vatandaşlık ölçek puanlarının mezuniyet durumları ANOVA sonuçları incelenmiştir. ANOVA'dan elde edilen sonuçlar Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18.
Geleneksel Vatandaşlık Faktörü Mezuniyet Durumları Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1.886	2	.943	.004	.996	-
Gruplariçi	60950.723	253	240.912			
Toplam	60952.609	255				

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık faktörü puanları ile mezuniyet durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır F(2,253)=,004, p<,996. Bu durum öğretmenlerin vatandaşlık ölçeği puanlarının mezuniyet durumuna bağlı bir anlamlı değişme göstermemektedir.

5.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularına yer verilecektir. Araştırmaya katılan öğretmenler ulusal ölçekte faaliyet yürüten dört büyük öğretmen sendikasına üyedir. Ancak bulgular öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda ulaşılan temalar altında organize edilmiştir. Öğretmenlerin kodlanmasında 1'den 8'e kadar numaralandırma yapılmıştır. Örneğin Öğretmen 1 (Ö1) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyetini belirtmek için

kadın öğretmenler için (K), erkek öğretmenler için (E) harfleri kullanılmıştır. Dolayısıyla Öğretmen 1 (Ö1K), Öğretmen 2 (Ö2E) olarak 1'den 8'e kadar sıralanmıştır.

5.2.1 Öğretmenlerin Vatandaşlık Yaklaşımına İlişkin Bulgular

Bu bölümde *"Sosyal bilgiler öğretmenleri vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumlamaktadır?"* alt amacı kapsamında bulgulara yer verilecektir. Öğretmenlerin vatandaşlığı nasıl tanımladıkları, hangi özellikleri öne çıkardıkları ve ideal vatandaşta görmek istedikleri özellikler gibi boyutlar bireysel, toplumsal ve eğitsel bağlamda organize edilerek sunulmuştur. Bulgularda öğretmenlerin kimi zaman konuyla ilgisi yokmuş gibi görünen temalara girdikleri görülmektedir. Araştırmacı bu durumu öğretmenlerin bağlam oluşturma biçimi olarak algılamış ve önemli ipuçları barındırdığını düşünerek bulgularda yer vermiştir. Örneğin kimi öğretmenler vatandaşlık ve vatandaşlık eğitiminde olumsuzluklar üzerinde fazlaca durmuştur. Kimi öğretmenler ise ideal vatandaş yetiştirmede yaşadıkları güçlükleri, aile gibi önemli gördükleri kurumları, görüşmeler sırasında dile getirmiştir.

5.2.1.1. Bireysel Boyutta Vatandaşlığa Bakış

Öğretmenler vatandaşlığı tanımlarken ve betimlerken ideal bir kimlik ortaya koymak istemişlerdir. Her ne kadar bireysel olarak adlandırılan bu özelliklerin kesin bir sınırını çizmek mümkün değilse de birey ve toplum etkileşimi ile salınan bir gidip gelmeden söz edilebilir. Bu durum vatandaşlık gibi bir kavramın çok geniş anlamda kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla vatandaşlık ve kimlik birey-toplum ikiliği çerçevesinde yorumlanmıştır.

5.2.1.1.1. Ortak Değerler ve Birlik Duygusu

Ö1K vatandaşlığı tanımlarken *"hak ve özgürlükleri o devlet tarafından korunan, görevini en iyi şekilde yapan, sorumluluklarını yerine getiren* kişi olarak tanımlamaktadır. Vatandaşlık bağını kuran şeyin ise birliktelik duygumuz olduğunu düşünmektedir. Ona göre ortak değerler etrafında kenetlenmek *"birliktelik duygumuzu"* güçlendirecektir. Aksi takdirde manevi değerlerimiz aşınırsa "*biz" olmaktan çıkarız*.

> "Ama şu an o da yok mesela artık Plevne marşını çocuk bilmiyor ya da bir Mehter Marşı dinlediğinde yüreği kıpırdamalı mı bir Türk'ün kendini Türk hissedenin öyle diyeyim, bence olmalı. Evet dünya küçük bir köye dönüştü diyoruz küçüldü diyoruz ama bu küçülme sırasında da kendi değerlerimiz korumaktan yana olmalıyız diye düşünüyorum. Yoksa biz burada biz olmadıktan çıkacağız"

Ortak değerler etrafında kenetlenmek, küreselleşen dünyada "biz"kimliğini koruyacaktır. Bu anlamda bireyler, tarihsel değerlere sahip çıkmalı, onları yaşatmalıdır. Özellikle öğrencilerin bu değerleri benimsemesi sağlanmalıdır. Ö1K devlet, birey ve toplum arasındaki ideal ilişkiyi örneklerken Osmanlı devleti ve yönetim tarzını örnek olarak göstermektedir.

Osmanlı devleti, sınırları içerisinde yaşayan farklı dini topluluklara karşı *hoşgörü sağlayarak vatandaşlık duygusunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Aslında* Ö1K'ye göre bu duygunun oluşmasının en önemli kaynağı dindir. Çünkü din *birleştiricidir.* Ona göre *eğer dinin birleştiriciliği gibi ortaklık duygumuzu besleyecek değerler güçlendirilirse vatandaşlar yaşadıkları topraklara bağlılık geliştirirler.*

> "İslam dinine de baksan Hıristiyan'lara baksan çevreye saygı duyacaksın, atana saygı göstereceksin, tarihini bileceksin sahip çıkacaksın hiç birbirinden ayrılamaz. Herkes birbirine saygı göstermiş. Bugün sanki biz onu da yakalayamıyoruz. Din insanı biçimlendirmede önemli bir etki midir? Bence öyledir. İnsanı kötülükten alıkoyar, insanı biçimlendirir. Ama şu an onu da veremiyoruz. Kültürel değeri de veremiyoruz her şey darmadağınık oldu."

Dinimiz *"bizi"* onlardan ayıran bir özelliktir. Böylece "bizim dinimiz" başkalarının dinine göre bir avantaj olarak görülmektedir. Bunun değerini bilmeliyiz. Dolayısıyla "onlara" karşı bu değerimize sımsıkı sarılmalıyız. Dini değerler *birliktelik, beraberlik ve biz* olmanın teminatıdır.

> "Dini kurallar ne yapar insanı biçimlendirir diye düşünüyorum. Ama öz dini kurallar batıl inançlardan bahsetmiyorum. Kültürde bunda etkili, dini bir tarafa koy. Türk kültürüne baktığımızda da bunlar çok önemli birlik beraberlik, birlikte hareket edebilmek, ortak değerlere sahip çıkabilmek. Bugün böyle bir eksiğimiz var mesela milli bayramları kutlayamıyoruz."

Birlik ve beraberliğimizi sağlayan bir diğer yön Türklüktür. Örneğin Japon toplumu gelişmiş bir toplum olarak iyi bir örnektir. Ö1K'ye göre Japonlar, değerlerine, kültürüne sahip çıktıkları için *birlik ve beraberliği* sağlamışlardır.

> "Japon çocuklarda mesela Japon çocukların bir gösterisi var 50 tane 100 tane çocuk aynı anda aynı hareketi yapıyorlar birlik beraberlik ruhu o. Biz çocuklarımızı bir arada tutamıyoruz yapamıyoruz. Bu dönem çocuklarımız dinlemiyor hocam. O dini bayramlarımızı yaşamamızın nedeni birlik beraberliğimizi kaybetmek olarak düşünüyorum ben. Çok fazla değerimiz var ama veremiyoruz."

Ö1K vatandaşlık bağını sağlayan bir diğer şeyin *ortak hedefler* etrafında kenetlenmek olduğunu vurgulamaktadır. Ortak hedefler *o ülke sınırları içerisinde huzurlu, mutlu yaşamak belli bir ekonomik seviyeyi yakalamak, eşitlik, adaletli bir yönetim* olduğu için bunlar sağlandığında *devlete güven* oluşacaktır. Ö1K insanların yaşadıkları ülkeye ait hissetmesini önemli görmektedir. Ö1K'ye göre özellikle Osmanlı yönetim sistemi bunu iyi bir şekilde yapmıştır. Osmanlı yönetim tarzı insanlar arası adaleti sağlayarak onları bir arada tutmuştur.

> "Mesela Osmanlı'dan örnek verdiğimizde bence bu çok önemli bir örnektir. Osmanlı bütünlüğü sağlamış belli bir döneme kadar, orda da ne yapmış insanların hak ve özgülüklerine saygı göstermiş adalet sağlanmış Rum'u da Ermeni'si de Azeri'si de hepsi mutlu ama vatandaşlık bağları kopmaya başladığında dağılıyorsun böyle düşünüyorum"

Araştırmada bir diğer katılımcı olan Ö2E de ortak değerler üzerinde durmuştur. Ona göre de din, tarih ve kültür toplumsal birliğimizin harcıdır.

"*birlik beraberliğimizi sağlayan şey gelenekler, görenekler, vatan ve millettir*."

O, birlik ve beraberliğimizi sağlayamadığımız durumda *ayrımcılık çıkacağını, dolayısıyla da bu durumun kaos yaratacağını* düşünmektedir. Ö2E devletin devamlılığı ve geleceği için bunun çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Ö2E, bu durumu Osmanlı tarihinden çıkardığı sonuçlarla ilişkilendirmiştir.

> *"Osmanlı Devleti'ni üç kıtada toprağı olan bir devlet milliyetçilik ayaklanması ile birlikte her ırk kendi devletini kurmak istedi. Her devlet kendi devletini kurunca ne oldu kaos ortaya çıktı ve üç kıtada toprağı olan bir devlet sadece şu an Türkiye kaldı. O yüzden birlik beraberlik içerisinde olursak her zaman var oluruz hiç kimsenin gücü de bize yetmez."*

Öğretmen Ö2E'ye göre *birlik ve beraberliğimiz için bir diğer önemli gösterge* toplum hayatında birbirimize gösterdiğimiz saygıdır. İnsanlar *dini, ırkı* ne olursa olsun birbirlerine saygı göstermelidirler. Ona göre *ayrımcılık dinimizin öğretilerine* de aykırıdır. İnsanlar birbirlerine dini inanç ve kimliklerinden dolayı ayrımcılık yaparsa o toplum birlik ve beraberliğini sağlayamaz. Ö2E değerlerimizin, tarihimizin, kültürümüzün sayısız güzel yönleri olduğunu vurguladıktan sonra günlük yaşamda gözlemlediği olumsuz örnekler üzerinde durmuştur.

> *"Hocam şöyle bir özelliğimiz var dünyanın en zeki insanlarıyız gerçekten ama dünyanın en üç kağıtçı insanları da biziz kesinlikle. Birbirimizi nasıl kandırırız, nasıl aldatırız, nasıl kesemizi doldururuz düşüncesiyle hareket ediyoruz. Başka türlü değil"*

Ö2E'ye göre gelenek ve göreneklerimiz, örf ve adetlerimizi genel anlamda kültürümüzü oluşturan tüm unsurlar bizleri bir arada tutan harç olduğu için bunları olumsuz etkileyen günümüz alışkanlıklarına karşı uyanık olmalıyız. Bunların başında bilgisayar oyunları gelmektedir. Ona göre bilgisayar oyunları çocukları olumsuz etkilemektedir.

> *"Günümüzdeki olumsuz gelişmeler olumsuz gelişmeler dediğim mesela teknolojik olaylar çocuklara soruyorum eve gidince ne yapıyorsunuz ders çalışıyor musunuz kitap okuyor musunuz yok hocam eve gidince iki saat annemden bilgisayarı veya telefon alıyorum bir oyun var Mavi Balina'dır çocuklara ölümcül tehlikeler saçan oyunları oynuyorlar BABCIL l denen bir oyun var çocuklar felaket düşkün bu oyuna bunu oynuyoruz diyor.*

Ö2E'ye *göre* çocukların bu tür oyunlara çok zaman ayırmaları *okulda verdikleri emeği boşa çıkarmaktadır*. Eğer veliler öğretmenlerin iyi vatandaş yetiştirme çabalarına destek olursa- çünkü veliler evde çocukların yaramazlık yapmalarını önlemek için bilgisayar oyunlarını görmezden geliyorlar- çocukların geleceğini *hep birlikte el ele verip iyi seviyelere yükseltilebilecektir.*

5.2.1.1.2. Vicdanlı ve Dürüst Vatandaş

Katılımcı öğretmenlerden bazıları vatandaşlık boyutunda dürüst, vicdanlı ve ahlaklı olmak iyi vatandaşlık için gerekli görülmektedir. Dolayısıyla ahlaki bazı kavramlar iyi vatandaş ve iyi insanı eşitlemektedir. Vatandaşlığın en arkaik tanımlamalarında görülen bu bakış açısının kökleri Aristo'ya kadar gitmektedir. Antik Yunan şehirlerinde bireyin ahlaki özellikleri,

kelimenin günümüz anlamında kullanılandan farklı olmakla birlikte, vatandaşı ifade etmekteydi. Söz konusu bakış açısının hala geçerliliğini koruduğunu-belli ölçüde-görmekteyiz. Dolayısıyla katılımcıların betimlemelerinde ortaya çıkan bu özelliğin geleneksel vatandaşlığın bir boyutu olarak görülebilir.

Katılımcılardan Ö2E'ye göre vatandaş olmak iyi bir insan olmakla eş anlamlı görülmektedir. İyi insanlar dolayısıyla iyi vatandaşlar *dürüst ve vicdanlı* olmalıdır. Ö2E iyi insan ile iyi vatandaş arasında kurduğu ilişkide karakter özelliklerine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla ona göre iyi insan aynı zamanda iyi vatandaştır.

> *"İyi vatandaş kurallara kanunlar* doğrultusunda *hareket eden, zarar vermek istemeyen, iyi bir insan ise insanların çıkarlarına insanlara saygı gösteren dürüst olan biridir diyebiliriz. Ama bana göre ikisi de aynıdır çok değişen bir şey yok."*

Ö2E göre iyi *vatandaşlar dürüst ve vicdanlı* olduklarını başka insanlarla kurduğu ilişkide göstermelidir. Ö2E'nin insanlar arasında bu etkileşimi şöyle ifade etmiştir: *karşısındaki kişinin nasıl biri olmasını istiyorsan sen de karşısındaki kişiye aynı şekilde davranmalısın*. Ona göre ancak bu şekilde iyi bir insan iyi bir vatandaş oluruz. Öğretmen Ö2E, *vicdanlı ve dürüst* olmayı bu bağlamda vatandaşlığın önemli bir özelliği olarak görmektedir.

> *"Çünkü vicdanlı olursanız siz ne kadar vicdanlı olursanız karşınızdaki kişi de o kadar vicdanlı olur siz ne kadar dürüst olursanız karşınızdaki kişi de o kadar dürüst olur."*

Ö2E söz konusu iyi vatandaşın *dürüst ve vicdanlı* olduğunda toplum için de faydalı olacağını düşünmektedir. Ancak iyi vatandaş bunu davranışlarıyla göstermelidir.

> *"Örneğin yol üzerinde giderken para buldum, paranın sahibi geldi. Evet ben bulmadım diyeceğine, evet ben buldum bu parayı diyebilirsin, gelen kişiye parasını verebilirsin. Ya da ne bileyim işte bir hastanede sıra beklerken haksızlık yapıp da herkes gibi normal vatandaş gibi sırasına girsin torpil beklemesin budur yani bunu yapması gerekiyor iyi bir vatandaşın."*

Ö2E vatandaşlığı, birey olarak iyi karakter özellikleri ile ilişkili ele almaktadır. O sözünü ettiği bireyleri (vatandaşları) yetiştirmek için birçok değerin kazandırılmasını gerekli görmektedir. Bunun için öğrencilerinin olumlu davranışlarını daima pekiştirmeliyiz.

> *"Mesela şöyledir nedir* öğrenci *sınıfta para buldu hocam para buldum bakın arkadaşımızı tebrik ederi. O*nun *bu davranışından dolayı ona şu hediyeyi takdim ediyorum diyerek mesela diğer öğrencilere de örnek olabiliriz, bakın böyle böyle bir şey bulmuştu gibisinden öğrenciye daha başarılı bir şekilde iyi bir vatandaş olmalarını sağlamaya çalışıyoruz."*

Ö2E eğitimli olmaya olumlu bir anlam yüklemektedir. Ona göre dürüst ve adaletli insanlar eğitimlidir. Ancak eğitimsiz insanlarında bir şekilde bu özelliklere sahip olduğunu vurgulamıştır. Ona göre bu noktada önemli olan insanların çevresiyle kurduğu ilişkidir.

> "Aslında şöyle bir şey *var* hocam eğitim almamış kişilerde dürüsttür. Adam hiçbir eğitim almamış hayatında hiç okul görmemiş görüyorsun gerçekten çok adaletli dürüst bir insan… Ama şöyle bir şey var çocuk ilkokul mezunu ama

> çocuk üniversite okumamış lise falan okumamış dağda çobanlık yapmış ama bakıyorsun çok adaletli. Örneğin ama dağda çobanlık yapıyor kimsenin bağına bahçesine zarar vermiyor. Çünkü ne diyor kul hakkı, çünkü ben burada gelecek planlıyorum hayvan otlatıyorum. O adam da gelecek planlıyor ki tarlaya gitmiş ben onun hakkını gasp edebilirim."

Ö2E'ye göre *toplumumuzda yolunda gitmeyen birçok şey* vardır. İnsanlar *yeterince dürüst değildir*, vergi vermemek için bin dereden su getirir, en kolayına gelen davranışa meyillidir. Örneğin *kırmızı ışıkta durmamız gerekmektedir. Fakat biz yeşil yanmasını beklemeden geçeriz. İnsan hayatını hiçe saymış oluruz*. Ö2E benzer durumları öğrencileriyle yaşadığı sorunlarda da gözlemlemektedir.

> *"Örneğin nasıl söyleyeyim işte oğlum çöp var normalde sınıflarda çöplerde çöp kutusuna atılacak öğrenci onu yapmaktansa sınıfın olduğu yere bırakıp çıkıyor öğrenci. Kendi çıkarları doğrultusunda bir şeyler yapmaya çalışıyor. En kolayını hangisi geliyorsa onu yapıyor. Toplum olarak da böyle en kolayını hangisi geliyorsa onu yapmaya çalışıyoruz*"

Ö5E göre ise iyi bir vatandaş aynı zamanda iyi bir insandır. İkisini birbirinden ayırmak olanaksızdır. Bir başka deyişle vatandaşlık kişilerin karakter yapısıyla yakından ilgilidir. Ona göre ülkenin değer sistemi kişileri bu anlamda şekillendirir.

> "İyi bir vatandaş olursan zaten iyi bir insanda olursun diye düşünüyorum. Yani bir birbirinden ayırmak etle tırnak gibi düşünüyorum ben. Çünkü iyi bir insan dediğin zaman hani ülkenin inançları da bunda etkili olabilir. Ülkeden ülkeye de değişir bu. İyi bir vatandaş iyi bir insan olma baktığımız zaman hani evrensel değerler var.

5.2.1.1.3. Vatan Sevgisi

Katılımcı öğretmenler tarafından vatan sevgisi ve milli şuur, vatandaşlık bağı için gerekli görülmektedir. Özellikle ulusal bir kimliğin temel yapı taşı olarak görülmektedir. Dolayısıyla kimi öğretmenlere göre siyasal bir kavram olarak vatandaşlık çok da yeterli olmayabilir. Bu bakımdan vatandaşlık daha çok kültürel bir kavram olarak ele alınabilmektedir.

Ö2E'ye göre bir diğer önemli vatandaşlık göstergesi *vatan sevgisidir*. Vatan sevgisi *vatanına milletine ve bayrağına sahip çıkmaktır. Aynı zamanda gelenek ve göreneklerine bağlı olmaktır. Ona göre bu özelliklere sahip olmayan kişiye vatandaş denemez.*

> *"İlk önce bu kişi vatanına sahip çıkacak bizim ilk baştaki en önemli şeyimiz vatan. Vatanımız olmazsa hiçbir şeyin olmaz, evin olmaz, ailen olmaz, işin olmaz mesleğin olmaz. O yüzden vatanına sahip çıkacak. Bize bağımsızlığımızı gösteren bayrağımıza, marşımıza saygı gösteren bu bizim vatandaşlık görevlerimizden."*

Benzer biçimde Ö6K de bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri betimlerken *ilk önce vatan millet sevgisinin* gerekliliği üzerinde durmuştur. Ancak ona göre vatan millet sevgisi *sözde değil özde* olmalıdır. Vatan millet sevgisi *elde bayrak yürüyüşlere katılmak değil kalpte* olmalıdır. Ö6K vatan millet sevgisini uygulamada kendini göstermesi gerektiğine

inanmaktadır. O vatanseverliği ve vatandaşlığı kamusal alanda bireylerin gösterdiği davranış biçimleriyle ilişkilendirmiştir. Ö6K vatanseverliği vatandaşlığın önemli bir özelliği olarak görmektedir.

> *"Sen bir kamu malına rahatlıkla zarar verebiliyorsan bir başkasının haklarını rahatlıkla çiğneyebiliyorsan, bir banka sırasında rahatlıkla önüne nasıl geçebilirim diye düşünüyorsan veya kamu malını koruyamıyor veya meslek ahlakına uygun çalışmıyorsan. Bence Vatansever değilsin o yüzden biz de vatan sevgisi hep dilde kalıyor bu dilde kalmasından ziyade özde kalmasını arzu ediyorum"*

Ona göre *herkes vatansever olduğunu* düşünmekte ve bu ülkeyi sevmektedir. Çünkü *gidecek başka yerimiz, vatanımız* yok. *Milli değerlerimiz, bayrağımız ve Atatürk ilkelerine bağlıyız f*akat uygulamada bunu gösterebilmeliyiz.

> *"hani uygulamada bunu herkese göstermek gerekiyor. Kime sorsak herkes vatanını seviyor. Herkes bu ülkeyi seviyor bizim gidecek başka yerimiz yok. Bir burası bizim toprağımız vatanımızı ülkemiz. Tabii ki milli değerlerimize bağlıyız bayrağımıza bağlıyız marşımıza Atatürk'e Atatürk ilkelerine hepimiz bağlıyız. Ama bunu biraz da uygulamaya dökmek gerekiyor. Bence bu konuda vatandaşların bizlerin biraz daha kendim de dahil olmak üzere biraz daha bu konulara eğilmemiz gerekiyor."*

Ö5E ise benzer şekilde vatandaşlık için milli şuuru önemli bir boyut olarak görmektedir. Ülkemize savaş sonrası gelen göçmenler üzerine düşüncelerini belirtirken *milli şuurun ne kadar önemli olduğunu bir kez daha anladığımızı* vurgulamıştır. Ona göre milli şuur Türklük bilinciyle doğrudan ilgilidir. Örneğin *Kerkürk Türkmenleri ile olan kan bağımız onlara bu bilinci kazandırmada* çok daha kolaylaştırıcı olmaktadır. Fakat diğer milletlerden ülkemize gelenlerin bunu kazanması zordur.

> "Üç buçuk 4 milyonluk insanı bir ülkeye adapte etmek o kadar kolay değil. Çünkü bir de şöyle bir düşüncem var, muhafazakar bir yapım olduğu için, ben milli şuur noktasında da onlar da milli şuurun oluşabileceğini düşünmüyorum. Aynı sevinçte tasada hep birlikte hareket edebilir miyiz? Ben o noktada biraz şüpheliyim."

Ö5E bu görüşüyle kültürü vatandaşlığın önemli bir bileşeni olarak görmektedir. Ancak aynı siyasal çatı altında uluslaşmış ve aynı kültürü paylaşan insanlar söz konusu olduğunda kültürel altyapı belirleyiciliğini kaybetmektedir. Dolayısıyla kültürel altyapı her zaman yeterli görülmemektedir. Bu duruma örnek olarak son dönemlerde Türk siyasal tarihinde gördüğümüz darbe girişimlerinden biri örnek verilmektedir.

> "Bizim ülkemizde en büyük eksikliğini söyleyeyim ben kendi sosyalci olarak söyleyeceğim. Biz 15 temmuzu niye yaşadık? Bunu bir soralım o zaman bunu anlarız."

Dolayısıyla milli şuur öğretilmesi gereken en önemli vatandaşlık kavramıdır. Ona göre milli şuur bir vatandaşlık değeri olarak oluşturulmalı ve güçlendirilmelidir.

> "Biz 15 Temmuz yaşayan bir toplum olarak bu milli şuuru oluşturmadığımız sürece daha büyük problemler yaşayacağımızı düşünüyorum ben yetersiz görüyorum ben o kimlik oluşsaydı vatan millet sevgisi olarak Türklük şuuru olarak gidip F16 ya binip O insanları bombalamazdı diyorum."

5.2.1.1.2. Eleştiri ve Sorgulama

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya bir diğer önemli boyut eleştiri ve sorgulamadır. Öğretmenler ideal bir vatandaşın eleştirel bir özellikte olması gerektiğine inanmaktadır. Eleştiri ve sorgulama özellikle çağdaş demokrasilerde vatandaşların devletle olan ilişkisinde hak temelli yaklaşımı ifade etmektedir. Otoriteye karşı sivil alanın güçlendirilmesi eleştirel bir tavrı gerekli kılmakta ve vatandaşlık statüsü "eleştirel bağlılık" olarak görülmektedir. Eleştiri ve sorgulama bu boyut altında organize edilen kimi katılımcıların bakış açısına göre politik bir özne olmak ve vatandaşlık bilinciyle ilişkili yorumlanmaktadır.

Ö3K bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri sıralarken sorgulama ve eleştirel yaklaşımı önemsediğini vurgulamıştır. Ö3K ye göre eleştiri ve sorgulama *toplumsal bir sorumluluktur*.

> "Bir kere eleştirel olmalı yapılan şeyi kabul etmemeli mutlaka sorgulamalı artısını eksisini. Sadece kendisi için değil çevresindeki insanlar için de sorgulamalı…Yani biz mesela bir şeyi görüyoruz öğretmenler arasında da görüyoruz, bir yasa çıkartıyorlar ya da öğretmenlerle ilgili herhangi bir şey çıkartıyorlar. Bu bana dokunmuyor bu anlayışta olmasın böyle bir vatandaş."

Ö3K'ye göre eleştirel yaklaşım söz konusu vatandaşın önemli bir özelliği olmalıdır. Çünkü *bir şeyi eleştirdiğinde daha da özgürleşirsin, o sana başka bir bakış açısı katar.* Ancak Ö3K'ye göre eleştiri *okuyup anlayıp en az birkaç kaynaktan* olmalıdır. Yoksa *öyle körü körüne* yapılmamalıdır. Bu anlamıyla eleştiri Ö3K'ye göre toplumun genelini ilgilendiren konularda ortak hareket etmeyi sağlamalıdır. Ortak hareket etme Ö3K'ye göre güçlü bir sivil toplum oluşturmak için önemlidir.

> "Eleştirel olsun, bana dokunmayan yılan bin yaşasın demesin, daha çok birlikte hareket etmeyi oluştursun birlikte hareket ettiğimizde daha güçlü olabilirizi de mutlaka benimsemeli bir vatandaş."

5.2.1.1.2.1.Vatandaşlık Bilinci

Ö7E bir vatandaşta bulunması gereken özellikleri betimlerken *vatandaşlık bilinci* üzerinde durmuştur. Ona göre vatandaşlık bilinci *en azından ülkesi ile ilgili toplumla ilgili, çevreyle ilgili konularda bilgili olmayı gerektirmektedir.* Ona göre vatandaş bu konulara *duyarlılık sahibi bir bireydir.* Böyle bir birey *başkalarına zarar vermeden, sorun ve sıkıntılarda kendi görüşünü* ortaya koyar. Aynı zamanda Ö7E söz konusu vatandaşı *olayların farkında olan, beni etkilemiyorsa bana yabancıdır diye düşünmeyen toplumsal duyarlılık* sahibi etkin bir vatandaşlar olarak tarif etmektedir.

> *"Toplumda duyarlı, tüm konularda görüş sahibi, düşünen, gerektiğinde başkalarıyla ortak hareket edebilen tepkisini koyabilen bir birey olması beklenir."*

Ö7E vatandaşların vatandaşlık hakkında bilgili olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre *vatandaşlık bilinci* politik bir özne olarak bireylerin siyasal ve toplumsal konularda aktif ve katılımcı olmasıdır.

> "Siyasal haklarının bilincinde olmalı. Bir birey olarak bir takım haklarının olduğunun bilincinde olmalı. Buna bağlı olarak da gerektiğinde diğer insanlarla ortak harekete edebilmeli ya da bireysel olarak olumlu ya da olumsuz bir durum karşısında tepkisini gösterebilmeli."

Ö8K'ye göre ise vatandaşlık bilinci, geniş bir kavram olarak tanımlanmakla birlikte özünde vatandaşlıkla ilgili kavramların bilincinde olmaktır. Ö8K bu anlamda vatandaşlığı *özgür düşünce, eşitlik, adalet kavramlarını bilmek* ile ilişkilendirmiştir. Ona göre *vatandaşlar söz konusu kavramların ne anlama geldiğini gerçek manasıyla* bilmelidir. Bu kavramlar bir vatandaş *için önemli meşru dayanaklardır*. Çünkü vatandaşlar *kendi haklarını yeri geldiğinde savunmak* durumunda kalabilir. Ona göre günümüzde vatandaşların *toplumsal gelişmeleri takip etmesi, ülkede olan biten hakkında fikir sahibi olmas*ı gerekmektedir. Dolayısıyla bir vatandaş *yeri geldiğinde haklarını savunabilmek için ülkesinde olup bitene itiraz edebilmelidir. Vatandaşlar örneğin en yasal itiraz yollarından biri olan dilekçe hakkını kullanıp ilgili kurum ve kuruluşlardan yanıt almaya çalışabilir. Ancak yanıt alamıyorsa başka yasal yolları kullanabilmelidir. Ö8K için kendini savunma, itiraz etme* temelsiz olmamalıdır. Ona göre vatandaş *donanımlı bir birey* olmalı ve *kendini yetiştirebilmelidir*.

5.2.1.1.2.2. Politik Özne

Ö3K göre vatandaşlık *kavramı* politik bir anlam içermektedir. İnsanlar karakter olarak iyi bir insan olabilir ancak bu vatandaşlık kavramından farklıdır. Dolayısıyla vatandaşlığı bireyselci (liberal) perspektife yakın ele almaktadır.

> "Herkes iyi bir insan olabilir ama iyi *bir* vatandaş olamaz. İyi bir vatandaşın iyi bir insan olacak diye bir özelliği kaygısı kuralı yok. Yani vatandaşlık sınırları çizgileri nedir bir amaç doğrultusunda birlikte çalışabilmektedir. Ya da mesela ben bir kadın olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin bir vatandaşı olarak kendime bakıyorum bir de insan olarak kendime bakıyor. Artık iyi bir insan olmama bakıyorum ikisi arasında bir fark var yani."

Ö3K iyi insanın *ahlaki bir kavram* olduğunu düşünmektedir. Vatandaşlık ise siyasal bir kavram olarak insanların bireysel davranışlarından ayrı görülmektedir. Bu noktada vatandaşlığı kamusal alanda devletle, otoriteyle ilişkisi bağlamında yorumlamaktadır.

> "Vatandaş olarak yerine getirmemiz gereken sorumluluklar nelerdir seçimlere katılmak ne bileyim ya da gerektiği yerde sivil toplum örgütlerine ya da sendikal faaliyetlere katılmaktır. Bunlar benim vatandaş olarak yapacağım şeyler çalışmalardır. İyi bir kişi olmak o farklı, o çok daha farklı. Yani bir kişiye merhamet edersin, bir kişiye güven duyarsın, seversin, yardımseverlik mesela

> vatandaşlık, yardımseverlik vatandaşlığı içerisinde olamaz vatandaşlık daha kalıp, iyi bir insan ama iyi bir insan o farklı"

Ö7E'nin belirttiği biçimiyle vatandaş kendini aktif, katılımcı ve politik bir özne olarak otoriteye karşı konumlandırmıştır. Dolayısıyla yasal çerçevede kendi haklarını bilmelidir.

> "Otoriteyle karşı karşıya geldiğimizde yasal haklarımız ölçüsünde kendisini savunabilmeli, görüşünün arkasında durabilmeli."

İnsanlar kimi zaman haklarını savunabilmek için toplantı özgürlüğünü kullanmaktadır. Toplumda *farklı görüşler de vardır hak arama yöntemleri de. Dilekçe hakkımızdan, miting, grev ve yöneticilerle konuşmaya kadar* bunları uygun bir biçimde kullanmak gerekmektedir. Vatandaşlar hak aramada, demokratik yolları kullanarak seslerini duyurabilmelidir.

> "Hani haklarımızdan bir tanesi toplantı özgürlüğümüz var. Bunları da demokratik çerçevede kullanabiliriz., İnsanların kimi zaman bir araya gelerek bu haklarını kullanabileceğini ortak bir ses oluşturarak işte sorunları çözebileceğini kamoyu oluşturabileceklerini bu yönlerini anlatmaya çalıştım."

Ona göre demokratik toplumların gelişmesine aktif vatandaşlar katkı sunabilir. Aktif vatandaşlar *duruşlarıyla bilinçsiz insanlara örnek olabilirler, tepkisiyle, duruşuyla onları bilinçlendirebilirler.*

> "Onlara işte model olabilir. Kazanımları örnek alınarak diğer insanları etkilemeyi sağlar."

Ö7E betimlediği vatandaşı *toplumsal hayatın politik bir öznesi olarak önemli misyonlar* ile ilişkili ele almıştır. Ona göre vatandaşlar birlikte hareket ederek "*haklarını"* elde edebilirler. Ö7E güçlü bir sivil toplum için bunu gerekli görmektedir.

> "Sadece model olarak değil kamuoyu oluşturma, toplumsal duyarlılık oluşturma, en azından insanlarla ortak hareket etme, onlarla bir takım şeyler paylaşarak olumlu sonuçlar elde etme o yönden de topluma ve diğer bireylere katkısı olabilir"

Ö7E'ye göre ideal vatandaş ancak *demokrasi kültürünün olduğu* bir ortamda yetiştirilebilir. Ona göre demokrasi *kendi haklarının bilincinde olan başkalarının haklarına saygılı bireylerin yaşam tarzlarıdır. Demokrasi kültürü* toplumsal hakların kazanılması ve problemlerin çözümü için ön koşuldur.

> "Bunu oluşturabilirsek demokrasi kültürünü toplumda oluşturabilirsek birçok sorun kendiliğinden çözülür hocam."

Ö8K vatandaşı bilinçli aktif ve politik bir özne olarak görmektedir. Bu bağlamda resmedilen vatandaş entelektüel donanımı olan politik bir öznedir.

> *"Günceli takip ediyor olmalı güncel* olayları *kendini yetiştirebilmeli sadece kitap okumak değil sanat, ekonomiyi gibi dallarda kendini vakit ayırabiliyor olmalı. En azından fikir sahibi olabilmeli bu konularda, Bunun dışında da biraz da politik anlamda düşünmek gerekirse belli bir düşünceyi savunuyorsa da o düşünce hakkında araştırmalar yapmalı makale kitap vesaire okumalı"*

Entelektüel bilgi birikimine sahip bir vatandaş ona göre *bilgiye dayalı yorum yapma* becerisi geliştirebilir. Ö8K *kendini yetiştirmiş bir vatandaşın sosyal hayatının zenginleşeceğini düşünmektedir.* Ona göre *sanattan, ekonomiden anlayan kitap okuyan, sinema kültürü olan bir vatandaş toplum içinde* etkili olabilecektir. Ö8K toplum içinde etkili olmayı *başkalarına muhtaç olmamakla* açıklarken bu durumu *kendini savunabilmekle* ilişkilendirmektedir.

> *"Her anlamda çalıştığı kurumda bir patronuna karşıda savunabilir bir arkadaşına karşı da savunabilir ya da sistemsel olarak da savunabilir ya da eleştiri yapacağı zamanda bir kadınsa mesela bir başkasına karşı çok iyi savunması gerekir kendini yada alt yapısının olması gerekir. Bu gibi şeylere karşı"*

5.2.1.2. Toplumsal Düzeyde Vatandaşlığa Bakış

Toplumsal olarak vatandaşlığa yüklenen anlamlar katılımcıların görüşleri incelendiğinde farklı boyutlar göstermektedir. Kimi öğretmenler için sorumluluk ve kurallar toplumsal birlik için çokça önemsenmektedir. Sorumluluk ve kuralların önemseyen öğretmenler ağırlıklı olarak siyasal ve sosyal katılım boyutunda pasif bir katılıma vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin diğer bir kısmı ise aktif ve katılımcı bir vatandaşlığa vurgu yapmıştır. Aktif ve katılımcı vatandaşlık özelliklerine vurgu yapan öğretmenler "haklar" temelli bir vatandaşlığı önemsemektedir.

5.2.1.2.1. Sorumluluk ve Kurallar

Katılımcı öğretmenler tarafından sorumluluk üstlenmek ve kurallara uymak toplumsal düzen için önemli bir boyuttur. Toplumsal düzenin sürdürülmesinde sorumluluk ve kurallar önemli yaptırım olabilmektedir. Her iki kavram da gücünü yasalardan alabildiği gibi toplumsal organizasyonun yazılı olmayan kurallarından da alabilmektedir. Dolayısıyla katılımcılar sorumluluğu ideal toplum kurgusu içerisinde yorumlamaktadır.

Ö1K'ye göre farklı inanç ve siyasi görüşlerin ortak hedefler için kenetlenmesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda *bir sorumluluğu* üstlenmeyi beraberinde getirmektedir. Hangi politik bakış açısına sahip olursa olsun *aynı gemide* bulunan tüm vatandaşlar bu sorumluluğun farkında olmalıdırlar.

> "Herkes aynı inançta aynı siyasi görüşte olmak zorunda değil ama o ülkeyi geliştirmek baki kılmak anlamında ortak değerleri sahip olmalılar diye düşünüyorum. Herkes bir yerden çekiştirirse devlet diye vatan diye bir kavram kalmıyor. Hani hep örnek veriyoruz ya aynı gemideyiz, gemi batarsa hepimiz batarız"

Sorumluluk önemli bir kavram olarak Ö1K tarafından "aynı gemideki" insanların ortak hedefler için farklı *inanç, siyasi görüş* bir kenara bırakılması bağlamında ele alınmaktadır. Ona göre sorumluluk *ekonomik statümüzü belirlememizde* de önemlidir. Sadece haklarımızın peşine düşmek gibi bir yanlışa düşmekteyiz. Bunun için alt statüdeki insanlar çaba göstermeli ve sorumluluklarını da unutmamalıdırlar.

> "Mesela çocuklara bunu anlatıyorum hani maddi durumunun birilerine göre aşağıda olması senin statünü aşağıya koymaz. Sen çaba göstereceksin hakkın neyse onları alacaksın ama sorumluluğu da bileceksin bu çok önemli bence ikisi aynı paralellikte gitmeli hak ve sorumluluk. Bugün yaşadığımız problem herkes hakkının derdinde çünkü kimse sorumluluğunun farkında değil yada büyük bir kesim sorumluluğunun farkında değil."

Ö1K'ye göre sorumluluk vatandaşlık bilincinin en önemli göstergelerinden biridir. Bireysel sorumluluğu gelişmiş bireyler demokrasiye katkı sunabilirler. Ö1K'nin ifadelerine göre vatandaş olmanın ve demokrasiye katkı sunmanın yolu sorumluluktan geçmektedir. Ö1K bir öğretmen olarak *ders yaparken sınıfı süpüren bir öğretmen olduğunu ve dersini pis bir ortamda yapamadığını* belirtmiştir. Ancak öğrencilerinde bu duyarlılığı görememektedir. Ö1K bu durumu vatandaşlık bilinciyle ilişkilendirmektedir.

> "Burada böyle bir sıkıntımız var bu çocuğun toplumsal demokrasiye katılmasını nasıl bekleriz, vatandaşlık bilincine sahip olmasını nasıl bekleriz kendi yaşam alanlarını temizlemekten aciz olan bireyler çok fazla vatandaşlık bilincine sahip olamazlar ben böyle düşünüyorum."

Ona göre bir öğrenci sınıf temizliği için sorumluluk hissetmelidir. *Çünkü* sosyal ilişkilerde üstlendiğimiz sorumluluklar vatandaşlık bilincinin göstergesidir.

Ö1K'ye göre toplumsal yaşamda sorumluluk farklılık gösterebilir, ortaokul çağındaki öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluklar ile yetişkinlerin sorumlulukları farklıdır. Bu bakımdan vatandaşlık farklı yaş düzeylerinde farklı sorumlulukları gerektirmektedir.

> "Vatandaşlık aşamasına gelirsek, en basiti trafik, büyükler trafik kurallarına uymuyorlar, herkes geçme derdinde kimse ama yeşil ışık kırmızı ışık sarı ışık ne anlama geliyor çok fazla takmıyoruz. Yada market alış verişi yaparken öne geçme derdindeyiz"

Ö1K şehir yaşamının birçok şeyi etkilediği gibi sorumluluklarımızı da etkilediğini düşünmektedir. Ö1K küreselleşmenin "biz" kimliğine zarar verdiğini vurguladığı bir biçimde şehirleşme, şehir yaşamının da benzer biçimde "bizden" bir şeyler götürdüğünü düşünmektedir. *Zira* küreselleşme değerlerimizi olumsuz etkilemekte şehirleşme de sorumluluklarımızı unutturmaktadır.

> "Her halde diyorum bu büyük şehrin etkisi çok hızlı yaşıyoruz. Bazı şeylere yetişmeliyiz o yüzdende galiba o sorumluluk kısmını kaybediyoruz, ama vatandaşlığın ölçütleri belirlenirken de insanlara o sorumluluk yüklenmelidir."

Ö1K demokrasiye katkı sunmanın bir diğer yönünü *tarih bilinci ile ilişkilendirmektedir.* Ona göre vatandaşlar *tarih bilgisi olan bireylerdir*. Çünkü tarih bilgisi siyasal tarihimizi *doğru yorumlamayı ve günümüzü anlamayı* sağlayacaktır. Böylece seçimlerimizi yaparken *neyin ne olduğunu bilmemiz mümkün* olabilir.

> "Demokrasiye katkısı nasıl olur iyi bir eğitimle olur neyin ne olduğunu anlamayan tarihsel süreci bilmeyen bireyin çok da iyi bir vatandaş olabileceğini düşünmüyorum."

Ö2E ise kuralların gerekliliğini önemsemektedir. Ona göre devlet *düzenini sağlayabilmek için herkesin kesinlikle kurallara uyması gerektiğini* düşünmektedir. Ona göre tüm kurallara uymak ve bunlara sahip çıkmak *birlik ve beraberliğimiz* için önemlidir.

Ö5E de kurallar ve sorumluluk boyutuna vatandaşlık tanımlamasında sıkça yer vermiştir. Vatandaşlığın geleneksel tanımlamasından yola çıkarak kurallar ve sorumluluklar dizisini vurgulamıştır. Ona göre vatandaşlık *vergi vermek, kanunlara uymak ve oy kullanmak* ile tanımlanabilir. Ancak vatandaşlık sadece bu görev ve sorumlulukla sınırlandırılamaz. Ona göre vatandaşlık, toplum içinde nasıl davranılacağını bilmekten, kurallara uymaya geniş bir davranışlar örüntüsüdür.

> "Mesela kanunlara uymak diyoruz, askere gitmek diyoruz ondan sonra vergi vermek diyoruz. Vatandaş olarak vergisini zamanında yatırmıyor. Vergi kaçırıyor. Oyunu kullanmıyor. Hani ondan sonra kanunlara kurallara uymuyor. Mesela sokağa çıkıyorsun daha sokakta nasıl yürümesi gerektiğini bilmiyor. Mesela yerlere çöp atabiliyor ya da çevre konusunda duyarlı değil.

Ona göre vatandaş ülkesini seven ve ülkesinin kalkınması için çaba gösteren kişidir. Ö5E vatandaşların kurallara, kanunlara uyması ile ülke sevgisini ilişkili görmektedir.

> "Yani vatandaş demek ülkesini seven ülkesinin kalkınması için çalışan ve ülkedeki hani ne diyeyim Kanunlara ve kurallara riayet eden insanlar olarak düşünüyorum. Ben önce kurallar diyorum ben. Her vatandaş kurallara uymuş oldu mu zaten diğerleri zaten peşinden gelir."

Ö5E'ye göre kurallara uymak en başta gelen sorumluluğumuzdur. V*atandaşlık bilincine* sahip insanlar bunu davranışlarıyla göstermelidir. Ona göre vatandaşlık sorumlulukları noktasında bir bilgi birikimimiz vardır. Ancak davranış boyutuna bakıldığında *hiç de öyle görünmemektedir.* Ö5E vatandaşların yerine getirmesi gereken sorumlulukları vurguladığı gibi yerine getirmediğini düşündüğü sorumlulukları da vurgulamıştır. Dolayısıyla vatandaşlık bilinci kurallara uymak ile ilişkilendirilmiştir.

> "Mesela dünyada en çok vergi kaçıran ülkelerden biriyiz. Öyle değil mi? Demek ki bu bilgiyi yetmiyor. Ya da fatura, fatura kesiyor mu vatandaş, esnaf olduğu zaman, kesmiyor. Bu açıdan kural diyoruz. Mesela bir vatandaş olarak trafiğe çıktığımız zaman o kuralları riayet ediyor muyuz, etmiyoruz. Dünyada trafik kazalarında en çok ölüm ve ölüme sebep veren ülkelerden biriyiz. Bu da bize neyi gösteriyor: vatandaş olma bilinci ne daha hala erişemediğimizin bir göstergesi olarak karşımıza çıkıyor bence."

Onun vatandaşlık tanımında *sorumluluklarımızı* yerine getirmek başta gelmektedir. Bu sorumluluklardan biri de vergimizi gelirimiz oranında vermektir. Çünkü ekonomik olarak bir ülkenin işleyişi vergi gelirlerine bağlıdır.

> "İyi bir vatandaş vergisini verir detaya çok girmek istemiyorum Ana başlıklar var. Bunları yaparsan iyi bir vatandaşsın sen zaten. Hani verginin zamanında veriyorsan, vergi kaçırmıyorsan. Özellikle ben vergi üzerinde çok durarım. Niye durarım. Çünkü devletin bize kaliteli bir hizmet sunabilmesi için paraya ihtiyacı

> var parayı da vatandaştan toplaması gerekiyor ki, maalesef yine ben yine ben yaptığım araştırmalarda vergi toplamada dünyada çok sıkıntı yaşayan ülkelerden birisiyiz."

Ö5E için iyi bir vatandaş bireysel sorumluluklarının bilincinde olan kişidir. Onun tanımladığı biçimiyle vatandaş *eğer vatanını seviyorsa vergisini verir ve hangi mesleği icra ediyorsa etsin onu en iyi şekilde yapar*. Ona göre vatan sevgisi siyasal görüşle ilgili değildir, aksine yerine getirdiğimiz sorumluluklar bunu belirler.

> "Ben uygulamaya bakarım uygulamada bunu görürsem derim bu iyi bir vatandaş. Ben siyasi görüşüne bakmam insan mıyım. Vatandaş demek ya da dediğim gibi vatan sevgisi boyutuna bakarsak kimsenin tekelinde değil. İnsanın siyasi görüşü ne olursa olsun vatanını sevebilir. Vatanı sevme göstergesi iyi bir vatandaş olmaktan geçiyor."

Ö6K ise vatandaşlığın *en önemli boyutunu sorumluluk* olarak görmektedir. Dolayısıyla teknolojiyle beraber *her şeye çabuk ulaşmanın sorumluluk bilincinin gelişmesini engellediğini* düşünmektedir. Ona göre *vatandaş olmak sorumluluk bilinciyle çok bağlantılıdır*. İnsan *ailesine karşı sorumluysa, çevresine karşı sorumluysa vatan için her türlü fedakarlığı* yapar. O sorumluluğu çoklu anlamda kullanmaktadır.

> *"Ben vatandaşlıkla vatandaş olmakla sorumluluğu birbirine çok bağlıyorum."*

Ö6K'ye göre günümüzde *özgürlük ile ahlak kavramının* birbirinden ayıramıyoruz. Örneğin *özgür olduğumuzu ileri sürüp ahlaksızlık ile karıştırıyoruz*. İkisi arasında ince bir çizgi vardır. Özellikle ergenlik çağındaki öğrenciler *temel ahlak kuralları ve toplumsal kurallarını kavrayamıyorlar.*

> *"Mesela bizim büyük olduğumuzu bir öğretmen olduğumuzu belli bir saygı çerçevesi içerisinde konuşmaları gerektiğini bunu çok ayırt edemiyorlar. Ama benim konuşma özgürlüğüm var, arkadaşıyla her şeyi konuştuğu gibi arkadaşına hitap ettiği gibi bize de hitap edebileceğini sanıyor."*

Ona göre bu davranış biçimi alışkanlık haline gelirse çocuklar ileriki yaşamında sıkıntılarla karşılaşabilir. Dolayısıyla *özgürlük ile ahlak kuralları arasındaki farkı erken yaşta* öğrenmelidir. Ö6K'nin vatandaşlıkta önemli gördüğü yön *toplumsal ahlak kurallarına uygun davranan bireylerdir.* Bu anlamıyla vatandaşlık toplumsal beklentilere uygun olmalıdır.

> "*İşte oturması- kalkması, susması gereken yerde susması, durması gereken yerde durması. Bizde nedir, bir üstümüz konuşurken ne yaparız, önce bir dinleriz önce ne dediğini bir tartarız ondan sonra, cevap verme aşaması geldiği zaman cevap veririz. Hani böyle sürekli araya girmek ben de düşüncemi söyleyeceğim bu bizim temel kurallarımız içerisinde yok. Hani bazı haklarını kullanırken ölçüyü de kaçırabiliyor. Diğer insanlar haklarını kullanırken şeyi ölçüyü kaçırabiliyor."*

Ö6K'ye göre gençlerin aileleriyle kurduğu iletişim biçiminde *ölçü kaçmaktadır*. Örneğin kendi kızı, isteklerini dile getirirken *kendisinin bir birey olduğunu ifade etmekte ve ailesinden kendi isteklerini karşılamasını beklemektedir.* Ö6K bu durumu *vatandaşlık sorumluluklarıyla* ilişkili olduğunu düşünmektedir.

> *"Bu durumun vatandaşlıkla ilgili sorumluluklarını konusunda biraz azaltıyor gibi düşünüyorum. Mesela öğretmenlerine de, onlar da yapmak zorunda diyor. İşte onlar da para alıyor, onlar da bana anlatmak zorunda diyor. Bu biraz hani saygıyla hakkını kullanırken aşmak gibi geliyor. Tabii hakkını kullan. Tabii ki kendini geliştirebilirsin ama hani bunun da bir söylem tarzı ölçüsü saygı çerçevesinde."*

Ö6K derslerinde öğrencilerin *hak ve sorumluluklarını* nasıl kullanabileceklerini anlatmaktadır. Öğrenciler *arkadaşlarına karşı bir durum yaşadığında dilekçe hakkını* nasıl kullanabileceklerini öğrenmektedirler. Ö6K *seçme seçilme hakkımızın* önemi üzerinde durmaktadır. Ona göre vatandaşlar *özgür iradeleriyle oyunu kullanmalıdır.* Ö6K ders içinde *öğrencilerinin düşüncelerini özgürce ifade etmesinden* yanadır. Çünkü ö*nemli olan bireyin kendini rahatlıkla toplum içinde ifade* etmesidir. Ö6K olması gereken şeyin *yasalar tarafından çizilmiş olan şeyler* olarak tarif etmektedir. Dolayısıyla *yasa ve kanun dışına* çıkmama konusunda öğrencileri uyarmaktadır. *Eğer çıkarsak ceza ile yaptırım ile karşılaşırız. Bunu da göze almış olmamız gerekmektedir.* Ö6K kendisi de çelişkili durumlar olduğunu kabul etmektedir. Hatta vatandaşlık kapsamında dile getirdiği kimi boyutları hayatına yansıtamadığından bahsetmiştir. Özellikle *düşünce özgürlüğü konusunda kendini sınırlandırmaktadır.*

> *"Açıkçası düşüncemiz de yaptığımız şeyler birbirini bazen tutmuyor. Mesela mesela düşüncemizi özgürce ifade etmeliyiz diyoruz ama biz de düşüncemiz her yerde özgürce ifade etmiyoruz. Biraz toplumsal baskıdan çekiniyor olabiliriz. Biraz velilerin tepkisinden çekiliyor olabiliriz çocuk tarafından yanlış anlaşılmaktan çekiniyor olabiliriz."*

5.2.1.2.2. Pasif Katılım

Toplumsal ve siyasal katılım boyutunda katılımcıların bir kısmı seçimi çokça önemsemektedir. Özellikle bu katılımcılara göre vatandaşlığın en önemli siyasal katılım biçimi seçimlerdir. Vatandaşlar kendi görüşlerini siyasal alana "oy"unu kullanarak yansıtmalıdır. Bu anlamda kimi katılımcılar vatandaşlığın siyasal ve sosyal katılım boyutu için sınırları çizilmiş bir alanı önermektedir. Siyasal ve sosyal katılım aslında vatandaşların otorite karşısında nasıl bir statüye sahip olduğuyla ilgilidir. Dolayısıyla otoriteyle kurulan ilişkinin niteliği vatandaşların bu alandaki tutumuyla şekillenir. Söz konusu tema altında katılımcı öğretmenler pasif ve onaylayıcı bir vatandaşlık profili çizmektedir.

Ö1K'nin siyasal yönetime katılımla ilgili görüşleri incelendiğinde oy kullanmanın önemli bir katılım yolu olarak görüldüğü söylenebilir. Ona göre vatandaşlar *ne olursa olsun* oyunu kullanmalı ve mutlaka bir tercih yapmalıdır. *Çünkü* oy kullanmak önemli bir vatandaşlık görevidir.

> "Seçme seçilme hakkını kullanmalı, mutlaka ben çocuklara bunu empoze ediyorum. Seçme seçilme hakkını kullanmalı. Oy pusulasın da olan hiçbir partiye oy vermeye değer görmese de oraya gitmelisin ben buna inanıyorum. Çünkü mutlaka bir tercih yapmak zorundayız."

Ö1K'ye göre seçimler yoluyla demokrasiyi sağlarız. Dolayısıyla *seçim yoluyla iş başına gelmek halkı temsil* etmektir. Seçimle başa gelen yöneticilere oy vermeyen kişiler onları *benimsenmese de seçilmiş insanlara saygı göstermek zorundadırlar*.

> "Çünkü seçen halkım, anlatabildim mi, saygı göstermek zorundasın. Ben sevmeyebilirim, siyasi eee nasıl diyeyim misyonlarını yerine getirmeyi belki onaylamıyorsundur. Ama onu seçen insana saygı göstermek zorundayım."

Ö1K vatandaşların yöneticilerle ve devleti temsil eden insanlarla kurduğu ilişkiyi otoriteye bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Çünkü otoriteyi temsil eden insanlar aslında devleti, dolayısıyla da bizi temsil etmektedir. Dolayısıyla vatandaşlar otoriteye güven duymalı ve ona sadık kalmalıdırlar.

> "Bir devlet kurumunda makama saygı göstermek zorundayız. Çocuklara bunu diyorum; sen beni burada sevmek zorunda değilsin ama ben burada devleti temsil ediyorum. Öğretmenlik mesleğini temsil ediyorum ona saygı duymak zorundasın."

Ö1K kendi başından gecen bir olayı anlatırken otoriteyi temsil edenlere karşı nasıl davranılması gerektiğini örneklemektedir.

> "Hep şunu diyordum kendime, saygı duymak zorundasın. O bir makamı temsil ediyor. Adam geçici, adam geçici ama makam kalıcı çünkü orda devleti temsil ediyor. Beni temsil ediyor. Ben bu mantıkla yaklaşıyorum."

Ö1K bir diğer katılım biçimi olan protesto gösterileri hakkını kullanmaya yönelik temkinli yaklaşmaktadır. Ona göre protesto *ülkeye zarar vermemeli, protesto ederken kaldırım taşı sökülüyorsa, ağaçlar yerinden sökülüyorsa, otobüs durakları parçalanıyorsa, otobüsler patlatılıyorsa* bu doğru değildir.

> "…Bu "sizin" hakkınızdır grevde hakkın sendikal hakkın bu süreci de anlatıyoruz ama bu hiçbir şekilde zarar olarak bize dönmemeli bir otobüsün yanmasının maliyeti şu, kaldırım taşını sökülmesinin şu, çevreye zarar verilmesinin maliyeti bu. Bunlar kimin cebinden çıkacak senin benim ödediğim vergilerden çıkacak Ama bu olmamalı. devletime zarar vermeden benim mantığın bu."

Dolayısıyla Ö1K protestoyu doğrudan şiddet ile ilişkili değerlendirmiştir. Ona göre siyasal katılım göstermenin en meşru yolu seçimlerle tercihimizi göstermektir. Diğer katılım yolları çoğu bakımdan zarar verici olabilir. Ö1K göre seçimler vatandaşların en önemli katılım yolu olarak tekrar dile getiriliyor.

> "Devlet dediğin zaten senin seçtiklerini bu hakkı nasıl kullanabilirsin oy vererek dersin ki ben artık seni sevmiyorum. Onu oy vermezsin farklı şekilde dile

> getirirsin. Devleti protesto etmenin de bir ölçüsü olması gerektiğini düşünüyorum."

Protesto gösterisi ve eleştiri yapmak benzer biçimde şiddet, kamu malına zarar verme biçiminde olumsuz anlama gelecek ifadelerle değerlendirilmektedir. Ö1K devlet-millet birlikteliğinin korunması gerektiğini ve vatandaşların siyasal yönetime seslerini duyurabileceği en meşru ve haklı yolun seçimler olduğu bir kez daha dile getirmektedir.

> "…Benim ölçütüm devlete zarar vermemek kimi eleştirirsen eleştir. Yine zararı sana dokunmamalı. Mesela büyük çaplı bir eylem olduğunda düşünün milyonlarca zarar olacak. Onu ödemek için kaç yıl devlet kalkıp başka şeylerden tasarruf edecek ya da başka şekilde vergiye yükleyecek. O zaman devlete zarar vermiş olursun. Çünkü burada bir zincir var. Bizde Devleti Aliye Fikri vardır ya. Yani padişahın yönetirse halk mutlu olur, halk mutlu olursa padişah yönetir. Yukarıdakiler de kalıcı değil koltuktakiler de kalıcı değil tık tık iner halk bunu indirir…"

Ona göre otoriteye ve devlete mümkün mertebede saygı ve bağlılık geliştirmemiz gerekmektedir. Diğer türlü yönelimler olumsuzluk ile ilişkili görülmektedir.

> "Biz de cumhurbaşkanına ismiyle hitap ediyor insanlar televizyona çıkıp bu bence demokratik bir tavır değil makama saygı değil…sevmek zorunda değilsin onaylamak zorunda da değiliz ama biri seçilmişse saygı duymamız gerekiyor Seçen kim biz halk, önemlidir."

Ö2E için de iyi bir vatandaş seçim zamanı geldiğinde oyunu kesinlikle kullanmalıdır. Söz konusu vatandaş ülkeyi kim *iyi yönetiyorsa onu değerlendirmelidir.* Ona göre yöneticiler seçilirken dikkate alınması gereken belli özellikler vardır. Bu özellikler onun vatandaş tanımlamasında vurguladığı özelliklerle örtüşmelidir.

> *"Bizim örf ve adetlerimiz gelenek ve göreneklerimiz, bayrağımız, dinimiz bunlara kim sahip çıkarsa bu, o değerlendirilmeli bu ön planda olmalıdır."*

Ona göre *A partisi B partisi ve ya C partisinden çok ülke çıkarları doğrultusunda seçimlerimizi* yapmalıyız. Vatandaşlar *belli bir parti kazandığında ondan elde edeceği çıkarı değil ülke çıkarlarını düşünmelidir.*

Ö2E ülke yönetimi konusunda vatandaşlara düşen görevin *devlete yardımcı olmak olarak vurgulamaktadır. Bunun için vatandaşlar vergi kaçırmaktan ziyade devlete vergi vererek onu daha iyi bir yere getirmelidir.* Ancak *devleti yönetenler de hep bana hep bana dememeli onlar da vatandaş nasıl onları düşünüyorsa onlarda vatandaşı* düşünmelidir. *Çünkü hep beraber olursak birlikten kuvvet doğar ve devleti iyi bir yerlere getirebiliriz.* Devleti yönetenler *o görevde baki olmadıklarını* bilmeliler, sonuçta *Kanuni Sultan Süleyman'a bile kalmamış* bu dünya. Dolayısıyla hepimiz *vatan için uğraşmalı ve bunu gelecek nesillere bırakmanın bilincinde* olmalıyız.

Ö2E vatandaşların bu devletin önemli bir aktörü olduğunun bilincinde olmamız gerektiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla her hangi bir devlet kurumunda karşılaşılan soruna bu mantık çerçevesinde yaklaşmamız gerekmektedir. Ona göre devletin aksayan yönlerini şikayet mercii gene devletin kendisi olacaktır.

Bu konuda da her zaman korkmuşum dur hani bir sıkıntı olduğu zaman devletle, devlete karşı karşıya gelmemek için mesela bu sıkıntılar daha çok nerelerde yaşanıyor. Mesela diyelim ki nasıl söyleyeyim bir usulsüzlük olduğunda yaşanıyor ihalede bir usulsüz…o zaman ne oluyor devleti devlete şikayet etmiş oluyorsun."

Ö2E yönetim kademesinde bulunan insanların ülke çıkarlarından çok kendi çıkarlarını gözettikleri düşünmekte ve *ülkenin geleceğine kuşku ile yaklaşmaktadır.* Özellikle *devlet dairelerinde çok fazla israflar* yapılmaktadır. Ona göre bu *israfların faturası* vatandaşlara çıkmaktadır.

"Bu israflar vatandaşa yükleniyor, nasıl yüklenir? Doğalgaz faturası, su faturası, elektrik faturası işte trafik cezaları felaket arttı."

Ö2E devletle vatandaş ilişkisinde bir çelişkili durumun göze çarptığını belirtmektedir. Örneğin *çalışma olarak hep Almanya örnek gösterilmekteyken ekonomik sıkıntı yaşandığında ise Afrika örnek* gösterilmektedir. Çünkü *çok fakir bir ülkeye bakarak kendimizi çok iyi bir durumda hissetmemiz* istenmektedir. Oysaki bizden *daha geri ülkelere değil daha ileri ülkelere bakarak* ilerleyebiliriz. Japonya buna örnek olabilir. Çok küçük bir ülke olmasına karşın dünya ekonomisine yön vermektedir. Coğrafik *dezavantajlarına rağmen bizden çok ileri* bir ülke haline gelmiştir. Bizlerinde bu ülkeyi örnek alması gerekmektedir. Gelişmiş bir ülke konumuna gelebilmek için yeni nesilleri nitelikli işçiler olarak yetiştirmeliyiz Dolayısıyla eğitim sistemimizi bu duruma uygun hale getirebiliriz.

"*Yeni nesil nitelikli işçi gücü ile çalışırsa üretim yapmaya başlar. Ulaşımda bilişimde, teknolojide, iletişimde bunları yaparsak hocam daha iyi şekilde vatandaşlar…daha nitelikli meslek liseleri olursa iyi şekilde ülkemize katkısı olacağını düşünüyorum."*

Ö5E de siyasal katılım boyutu için seçimleri önemsemektedir. Ona göre öğrenciler ülkenin ve yaşadıkları yerin yönetiminde seçimler yoluyla söz sahibi olabilirler. Seçimler bu anlamıyla demokrasi kültürünü sağlayabilir.

"Hele okul temsilcisi seçimi tam demokratik bir seçim adaylarımız tanıtımını yapıyor tanıtımını yaptıktan sonra gidip oyunu kullanıyor sayımına bizzat şahit oluyor. Bunu bu şekilde uyguladığımız zaman demokrasi kültürünün oluşacağını düşünüyorum."

Ö5E öğrencilerin siyaset ile ilgilenmesini olumlu görmektedir. Ona göre *siyaset gençlerin öğrenmesi, ilgilenmesi gereken profesyonel* bir alandır. Özellikle kadınların siyaset yapmasını önemli görmektedir.

"Bence gençler siyaset yapmalı işin içinde mutlaka olmalı. Çünkü Türkiye'nin buna da ihtiyacı var hele kadınlarımızın mesela siyasetten çok uzak olduğunu düşünüyorum ben. Mesela meclisin dağılımına baktığın zaman milletvekili dağılımına baktığın zaman nüfusun yarısı kadın, milletvekili sayısı 60-70 kişi. Bu Orana baktığın zaman büyük bir dengesizlik var. Bu da neyi gösteriyor kadınlara yönelik bizim bu anlamda bir çalışma yapmamız ya da kadınların aktif siyasetin içine girmesi yer alması gerekiyor.

5.2.1.2.3. Aktif Katılım

Katılımcı öğretmenlerden bazıları seçimler ve oy kullanmak dışında siyasal ve sosyal alanda varlık göstermenin alternatif yollarını da kullanmayı önermektedir. Onlara göre vatandaşlık haklarını savunmanın ve siyasal otoriteye seslerini duyurmanın yolları mümkündür. Bu katılımcı öğretmenler, özellikle sivil alanı haklar temelinde örgütlemeyi ve genişletmeyi gerekli görmektedir.

Ö3K için birlikte hareket etmek vatandaşların birçok alanda haklar elde etmesini sağlayacaktır. Güçlü bir sivil toplum için bunu gerekli görmektedir. Ona göre vatandaşlar eğer mücadele ederse sosyal haklar elde eder.

> "Amaç rahat huzurlu mutlu güvenli yaşamak bütün insanların eşit olması her anlamda işte olması, sağlık alanında, sosyal alanında, eğitim alanında yani birçok alanda."

Ö3K'ye göre vatandaşlar toplumsal problemlere karşı sorumlu davranmalıdır. Toplumsal problemleri çözdüğümüzde toplumsal gelişmeye katkı sunabiliriz. Dolayısıyla vatandaşlar gerektiğinde toplumsal problemleri çözmek için harekete geçebilmelidir.

> "…Yani hani ben kesimi doldurdum benim çocuklarım büyüdü ben artık arkama yaslanayım. Siz bir şeyler yapın bu anlamda değil de vatandaş şuradaki otobüsü bile kendisine sorun edilebilmeli, çocuklarının bir oyun alanına olmayışını ya da bu çocuklarla ilgili bir sıkıntıyı problem edinebilme."

Ö3K'nin betimlediği vatandaş "gücü" temsil eden görüşten yana olmamalıdır. Ona göre *sorgulayan, düşünen, eleştirel bakabilen ve mutlaka kendi görüşü olan* vatandaş *toplumda gücün görüşünü benimsemiş değil kendine ait mutlaka bir dünya görüşü olan* bir vatandaştır. Ö3K ye göre *toplum güçlünün yanında* konumlanmaktadır. Buna karşın o kendi vatandaş tipinde *kabuklarını kırmış bir vatandaş* yaratmak istemektedir. Bunun için öğrencilerinden okul sorunlarına karşı duyarlı olmayı ve demokratik yolları kullanarak seslerini duyurmalarını salık vermektedir.

> *"Mesela dedim ki* hani *çocuklara bizim okulumuzda spor salonu yok hani eğitimde fırsat eşitliğinden bahsediyoruz eğitimde. Bizim okulumuzdaki eksikleri gözden geçirirsek neden yok, sene başında bizim kitaplarımız gelmedi neden gelmedi. Eğitim-öğretim hakkımız var bu engelleniyor bir şekilde, nasıl engelleniyor bu şekilde engelleniyor."*

Ö3K'ye göre öğrenciler öncelikle *birbirine saygı* duymalıdır. Birbirlerinde gördükleri farklı özelliklere karşı (fiziksel, öğrenmeye dayalı vb.) çok acımasız davranabilmektedirler. Dolayısıyla *birbirine saygı* başta gelmektedir. Ö3K'nin bir vatandaşta görmek istediği özellik ısrarla vurguladığı *aktif ve katılımcı* vatandaş tipidir.

> "Onun dışında adil olmak, adalet bir haksızlığa duyarsız olmamaları güçlü olanın yaptığı bir haksızlık varsa sınıfta onu mutlaka ne pahasına olursa olsun dile getirebilmeli"

Ö4E'ye göre de bir vatandaş toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmalıdır. Bir vatandaş *sadece kendisi için değil* toplum *için de bir şeyler yapmalıdır. Çünkü* söz konusu vatandaş bu şekilde

topluma bir şeyler katabilecektir. Ö4E vatandaşın toplumsal sorunlara karşı duyarlılık geliştirmesini ve bu sorunlara karşı mücadele etmesi gerektiğini düşünmektedir. Ö4E vatandaşın aktif bir biçimde toplumsal alanda varlık göstermesini beklemektedir.

> *"Toplum içerisinde kendisini gösterebilen toplumun sıkıntılarını fark edebilen dile getirebilen insan olmalı. Hani sadece yaşayan değil de hani bir sıkıntı olduğunda onun için bir mücadele verebilen..."*

Ö4E vakıflarda görev almış, sendikalarda çalışmıştır. Ona göre yaşadığımız ülke sorunlarına *duyarlı olmamız* gerekmektedir. Bu duyarlılık *bir tepki olarak da ortaya* çıkabilmelidir. Ona göre bir vatandaş en azından yaşadığı çevresindeki olaylara karşı tepki gösterebilmelidir.

> *"Örneğin çevre sorununa karşı duyarlı olman lazım en son geçenlerde televizyonlarda izledik küçücük bir köpeğin ayakları kesilmiş. Hani bir vatandaş dediğimiz zaman bunun acısını çekebilmeli. Veya işte çevresinde bir olay olduğunda ya da doğa olayı mesela en basiti buna tepki gösterebilmeli. Mahallesinde bir olay oluyor buna tepki gösterebilmeli."*

Ö4E toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmasını *kendi siyasal düşüncesinden kaynaklandığını* düşünmektedir. On bir yıl önce *öğretmenliğe ilk başladığı yılda öğretmenlerin sıkıntılarını fark etmiş* STK'ya üye olmuştur. O günden beridir de aktif olarak bir sivil toplum kuruluşunda çalışmaktadır. Ö4E diğer sivil toplum örgütlerinde de faaliyet yürütmektedir. Vatandaşlık bakış açısına şekil veren STK'lardaki konumudur.

> *"O zaman da X öğretmen sendikasının direk kuruculuğunu yaptım. Mesela Kilis'te üç dört arkadaş beraber kurmuştuk. Daha sonra Ankara'ya geldiğim zaman yine TEMA Vakfı'nın onun şu an ilçe sorumluluğundayım. Yani o yüzden sadece bireysel düşünemiyorum, benim vatandaştan anladığım budur."*

Ö8K için ise s*orgulayan, eleştirel bakış açısına sahip vatandaşlar* demokrasi için gereklidir. Örneğin seçme ve seçilme hakkı demokrasi için önemli bir koşuldur. Fakat tek başına yeterli değildir. Bunun yanı sıra vatandaşlar, *genel toplumsal sorunlara* duyarlı olmalı ve *temel hak ve özgürlükleri çerçevesinde siyasal katılım yollarını* kullanabilmelidir.

Ö8K bir sosyal bilgiler eğitimcisi olarak *çevresine karşı duyarlı ve ilgili olmayı önemsemektedir.* Ona göre sosyal bilgiler dersi sosyal konularla ilgilenmeyi gerektirmektedir. Ö8K sosyal bir birey olmayı *vatandaşlıkla ilişkili* görmektedir.

> *"Sosyal bilgiler dediğim zaman sosyal olarak her anlamda çevremde gördüğüm her şeyim benim dikkatimi çekmesi gerekiyor. bir birey olması gerek bir birey olmak için de kendimi tanımalıyım, Ben neyim? Ben kimim bir vatandaş olarak bu toplumda. Ben nerede yer alıyorum önce bunu oturtmam lazım ki çevreye karşı duyarlı olabilirim"*

Ona göre toplumsal hayatta hoşumuza gitmeyen şeyler olmaktadır. Bizler yaşadığımız olumsuzluklara *karşı bir tavır almak durumunda* kalmaktayız. Bazı şeyleri kabul ederken bazılarını reddetmemiz gerekebilir. Dolayısıyla toplumsal hayatta bizler *politik varlık* olarak varlık gösterebiliyoruz.

> *"Çünkü bazı şeylere itiraz etmemiz gerekirken bazı şeyleri kabul etmek gerekiyor. Bunun çizgisini kendimiz belirlememiz lazım. Bu yüzden de insan*

istemese bile politik olmak zorunda kalıyor. Bence şu an tüm Türkiye Cumhuriyeti'ni düşündüğümüz zaman mecbur kalıyor açıkçası bence."

5.2.1.3. Eğitsel Düzeyde Bakış

Öğretmenlerle yapılan görüşmede ortaya çıkan bir başka tema vatandaşlık eğitimindeki tercihleridir. Öğretmenlerden bir kısmı değer ve karakter odaklı bir vatandaşlık eğitimine vurgu yaparken diğer bir kısmı ise toplumsal problemleri merkeze alan bir vatandaşlık eğitimine vurgu yapmıştır. Dolayısıyla öğretmenler ya birini ya da diğerini seçmiştir. Bu tema altında ortaya çıkan bir başka boyut ise aileye yapılan vurgudur. Aile ağırlıklı olarak değer ve karakter odaklı vatandaşlık eğitimi için ön plana çıkarılmıştır.

5.2.1.3.1. Değer ve karakter Eğitimi

Değer ve karakter odaklı bir vatandaşlık eğitiminde kimi öğretmenlerin aile kurumuna önemli misyonlar yükledikleri söylenebilir. Özellikle öğrencilerin sağlam karakterli "iyi vatandaşlar" olmalarının yolu aileden geçmektedir.

Ö1K vatandaşlık bilinci ve sorumluluk kazandırmada aileyi önemli bir kurum olarak görmektedir. Ö1K ailenin toplumsallaşma sürecinde önemli bir işlevi olduğunu vurguladıktan sonra vatandaşlık eğitiminde aile kurumundan beklentilerini sıralamıştır. Bu anlamıyla Ö1K'nin bahsettiği aile geleneksel rolleri yeni nesillere aktarabilmelidir.

> "Çocuğun çantasını kendi taşıyabilmeli, sekizinci sınıf çocuğu elma soyabilmeli Avrupada bunlar çok önemli, yada çocuk dikiş dikebilmeli, benim üçüncü sınıfa geçen kızım var ben iğneyle çalıştırıyorum artık, eline batsın ama öğrensin yada büyük kızıma diyorum ki mutfak işlerini yapacaksın, çünkü ben biliyorum ki ailede aldığı sorumluluğu dışarıda da yansıtacak bu çocuk, birey olarak gelişmesi için önemli."

Aile o kadar önemlidir ki eğitim ortamlarına doğrudan etkileri olabilmektedir. Evde *izledikleri dizilerden tutunda evde konuşulan her konu* sınıfa yansımaktadır.

> "Mesela bir örnek vermiştik baba elinde kumanda oturuyor çocuk babaya o gün ki ödevindeki başarısını anlatıyor, baba ilgilenmiyor. Sınıftan bir çocuk dedi ki aynı benim babam."

Ona göre aile çocuklara kendi kültürel değerlerini öğretmelidir. Bu noktada dini ve ahlaki eğitim önemli görülmektedir. Bu çocuklara bir yaptırım uygulamada, sorumluluk kazandırmada gereklidir.

> "Alttaki kocaman ekmek oluyor köfte oluyor bazen takılıyorum herhalde Cinler emekliye ayrılmış siz çarpılmaktan korkmuyorsunuz biz korkardık diyorum, bu doğru yanlış tartışılır ama biz korkardık dini eğitim vermek, ahlaki eğitim vermek İnsanlar bir yaptırımla karşılaşmalı."

Ö1K kız çocukların eğitimini önemli görmektedir. Ona göre kız çocuklarını eğitmek *dinimizin emri*dir. Çünkü *kız çocuğunu eğitirsen toplumu eğitmiş* oluyorsun. Dolayısıyla aile, Ö1K tarafından, geleneksel toplumsal rolleri aktarmakla birlikte gelecek nesilleri yetiştirmek için sıkça vurgulanmıştır.

> "Bugün kadın programları karşısında kalan annelerin yetiştirdiği çocuklara bakıyorsun başı boş farklı şeyler yaşıyor çocuklar. Kız çocukları eğitimli olmalı"

Ö2E de bu noktada iyi vatandaşların yetiştirilmesine ailede başlanacağını vurgulamaktadır. Ona göre *anne karnından başlayarak ailede eğitim verilirse okullardaki eğitimin daha iyi olacağını* düşünmektedir. Örneğin aileler çocuklarına *yalan konuşmaması, dürüst olması* konusunda telkinde bulunmalıdırlar. Çünkü çocuklar ailelerinin *ya suyundan ya huyundan* etkilenmektedir. Ona göre çocuk evde ne görüyorsa okulda da aynısını uygulamaktadır.

> *"Sen karı koca birbirinize nasıl davranıyorsanız, nasıl birbirinize küfürdür hakarettir veya sevgi ile birbirinize yakla yaşıyorsanız. Bu çocuk da sizden aynısını görüyor, aynısını öğreniyor ve geliyor burada yanındaki arkadaşına aynısını uyguluyor. Şiddet mi Baba anneyi dövüyorsa çocuk burada gelip şiddete yönelik hareketler yapıyor arkadaşları ile kavga ediyor."*

Ö2E okulda verilen *eğitimin* ailede başlayan eğitime *sadece destek* olabileceğini düşünmektedir. Aslında eğitim *her yerde vardır. Çocuk sokakta da öğrenebilmektedir. Dolayısıyla aile, sokak ve okul çocukların öğrenmelerini şekillendirir. Dolayısıyla iyi vatandaşlar yetiştirmede sadece okul önemli değildir. Diğer sosyal etkiler de çocuğun öğrenmelerini şekillendirmektedir.*

Ona göre ailede başlayan bu eğitim iyi vatandaş yetiştirmek için belli temel değerleri kapsamalıdır. Bu değerler ilk *önce örf ve adetlerin olmalıdır.* Ona göre *kültürümüzü ve geleneklerimi kesinlikle öğretmemiz* gerekmektedir. Çünkü gelenek göreneklerimiz, kültürümüz *birlik ve beraberliğimizin* harcıdır. O gelenek ve göreneklerin yeni nesillere olumlu alışkanlıklar kazandıracağını düşünmektedir.

> *"Mesela nedir bizim örf ve adetlerimiz kültürlerimiz de bizim kültürümüzde sokağa tükürmek yoktur. İşte bayramda büyüğünü büyüklerin elleri öpülür. İşte nasıl söyleyeyim hocam başka. Büyükler işte yaşlı biri senden önce arabaya bindiyse sen oturuyorsan kalkıp ona yer vermelisin bizim örf ve adetlerimizde bu var."*

Ö6K da vatandaş yetiştirmede aileyi önemli bir kurum olarak görmektedir. Ona göre *her şey ailede başlayıp okul ile devam etmektedir*. Çocuklar *aile ve okuldan aldıkları eğitim ile kendi kişiliklerine yön* verirler. Ö6K kendi yetişme tarzından bahsederken *her şeyin kendi önlerine kolayca gelmediğini kendi çabaları sonucu bir yerlere geldiğini* vurgulamaktadır. Ona göre *geçmişte yaşamış insanlar daha çok vatandaşlık bilincine* sahiptir. Çünkü yetişme tarzları çok farklılaşmıştır. Ö6K bu durumu teknolojinin yarattığı bir etki olduğunu düşünmektedir. *Teknolojiyle birlikte her şey günümüz çocuklarının önlerine* sunulmaktadır. O eskiyle şimdi arasında bir karşılaştırma yapmakta ve eksik olanın *sorumluluk almak olduğunu düşünmektedir.* Dolayısıyla sorumluluk bir yerlere gelmek için çaba göstermek anlamına gelmektedir.

> *"Ama şimdi bu kendini gösterme olayı da biraz gençler arasında farklı bir boyut almış durumda hani daha önceden çalışkanlığı ile kendini gösterirdi Şimdi ise*

bir şey bir konuda popüler oluyor ve kendini göstermiş oluyor. Tamamen şey çağla beraber teknolojik gelişmelerle beraber tamamen değişti."

Ö5E ise vatandaş yetiştirme sorumluluğunda aileyi birincil olarak görmekte, okulun ancak ailede alınan temel üzerine yeni bir şeyler koyabileceğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla Ö5E okulu vatandaşlık yetiştirme sorumluluğunda ikincil bir etkiye sahip olarak görmektedir. Eğer ailede alınan eğitim "eksik" ise öğretmenlerin pek de yapacak bir şeyi yoktur. Aile kültürümüzde "baba" odaklı olduğu da düşünülünce çocukların görüşü pek alınmaktadır. Ona göre aileler bu sorumlulukları kazandıramamaktadır.

"Yani okullarda da bunu sağlayamıyoruz. Sağlamama sebeplerimize gelince çocuk o kültürü (demokrasi) alıp da okula gelmiş olsa bizim işimiz daha kolay olur. Önce ailede bunu sağlamak gerektiğini düşünüyorum ben…Öyle hani bizim baba odaklı aile kültürümüz olduğu için hani kimin sözü geçer ailede babanın sözü. Baba çocuğun ne kadar görüşünü alır, fikri alınır."

Ö5E aslında okul ve aile arasında bir iş bölümü yapmıştır. Belli bir davranış ve değerler aile aracılığıyla öğrencilere kazandırılacak okul bu noktada öğrencilere *bilgi sunacak*, öğrenciler bu ikisini birleştirip *nasıl davranmaları* gerektiğini öğrenecektir. Ona göre bu sağlandığında vatandaş yetiştirme sağlıklı bir zemine oturur. Ö5E günlük yaşamda vatandaşların davranışlarını bu durumla ilgili görmektedir.

"Yani okulda, yani bunu sadece vermekle bu iş olmaz benim gördüğüm o. Niye, nasıl anlıyoruz bunu? Sokağa çıktığımız zaman vatandaşlarla hani vatandaşla iç içe yaşadığımız için. Vatandaşın nasıl davranması gerektiğini bildiğimiz için sokağa çıktığımız zaman maalesef ben bunu çok yeterli görmüyorum."

Ö5E vatandaşlık tanımlamasında ön plana çıkan bireylerin günlük yaşamlarında gösterdiği davranışlar, insanların birbirine gösterdiği nezaket, saygı, dürüstlük vb gibi tutum ve davranışlardır. Dolayısıyla vatandaşlığın anayasal tanımı zaten bellidir. Asıl ilgilenilmesi gereken *davranış boyutudur*.

"Hani anayasal bir tanımı da var bunun da anayasada da zaten var Bu bir vatandaş nasıl olmalı gerektiği sorunu sorumlulukları sahip olduğu temel hak ve özgürlükler hem anayasada var hem yasalarda var."

Vatandaşlar kendi sorumlulukları hakkında bir bilgiye sahiptir ancak günlük yaşamda bunu davranışlarına yansıtmamaktadırlar. Dolayısıyla aileden başlayarak sıkı bir eğitim verilmelidir.

"Hani bakkalda bir vatandaş niye faturasını kesmez bu soruyu sormak lazım. Niye çünkü şahsi çıkarı maalesef daha yüksek tutuyor. Demek ki bizim aileden başlayarak mutlaka bizim bu eğitimi vermemiz lazım gerekir."

5.2.1.3.2. Toplumsal Problem Merkezli

Toplumsal problem temelli bakış açısında ortaya çıkan önemli kavramlar içerisinde eleştiri ve entelektüel donanımı görmek mümkündür. Toplumsal problemleri merkeze alan öğretmenler öğrencilerinin çok yönlü gelişimini desteklemeyi önemsemektedir. Dolayısıyla

bilgili, kültürlü ve entelektüel olmalarını istemektedirler. Böylece öğrencilerinin ufkunu genişletmek istemektedirler.

Ö3K'ye göre eleştirel, sorgulayan bir vatandaş yetiştirmek için ders programları, ders kitapları ve okul iklimi etkili olmaktadır. Ö3K öncelikle ders planları ve yıllık planları değerlendirmiş: *benim elime bir yıllık plan var bir de günlük plan var bunların hepsi bana hazır verilen planlar* bunu "kendi istediği" vatandaş yetiştirmede bir sınırlama olarak görüp "*ben onların istediği vatandaşı yetiştiriyorum. Onun dışında dokuna bildiklerim var mı var tabii ki ama o sınırlı sayıda"* diyerek bir ayrım ortaya koymuştur. Ö3K'ye göre "onların" yetiştirmek istediği vatandaşla kendi yetiştirmek istediği vatandaş farklıdır. Ö3K söz konusu vatandaşı yetiştirmede kendini sınırlayan etkenleri bir karşılaştırma yaparak değerlendirmiştir. Ö3K bu durumu öğrenme öğretme süreçlerine kendi birikimini, deneyimlerini yeterince yansıtamadığı ile ilişkilendirerek ele almıştır.

> *"Özgür değilim ufacık bir şey oluyor bir 147 var Sen şikayet ediyorsun ya da sen okuduğun bir kitabı tavsiye edemiyorsun. Benim 10 yıl önce yaptığım öğretmenlik ile şu anki öğretmenlik farklı gerçekten çok farklı. 10 yıl önce çocuklara Ben okuduğum bir kitabı İzlediğim bir filmi tavsiye ediyordum. Şimdi edemiyorum ben çünkü anında şikayet ediliyor."*

Öğretmenliğe başladığı ilk yıllarda sınıf içinde *kendini daha özgür hissetmektedir.* 15 yıl önce *öğrenci velileri ile ilişkiler yüz yüze* yürütülmekte, velilerin şikayet veya sorunları doğrudan kendilerine ulaşmaktadır. Ona göre öğretmenlik mesleği on beş yıl içerisinde dönüşüm geçirmiştir.

> *"Bu zaman içerisinde 147, öğretmen performans değerlendirme bilmem ne. Gerçekten biz yaptığımız işi tamamen çocuk bakıcılığı yapıyoruz çocuğa bakıyoruz burada zarar gelmesin diye her türlü önlem alıyoruz"*

Ö3K kendini özgür hissetmediğini açıklarken gerçeklerle derste anlattıklarının birbirleriyle çeliştiğini düşünmektedir. Örneğin *kitle iletişim araçlarının özgür olduğunu* söylediğimizde gerçek yaşamda karşılığının olmadığını görüyoruz. Ona göre aslında *her şey siyasal otorite tarafından kontrol* edilmektedir.

> *"Kitle iletişim araçlarıyla anayasadaki hakları benimsetiyoruz. Haberleşme özgürlüğüdür. İşte basın özgürlüğüdür, düşünce özgürlüğüdür gibi şeyleri. Ama yani gerçekten biz özgür değiliz ben öğretmen olarak kendimi özgür hissetmiyorum"*

Ö3K'ye göre gerçek yaşamdan örnekler tartışmalı olabilmektedir. Örneğin olması gereken ile gerçek yaşamda karşılaştığımız problemli durumlar bir çelişkiye işaret ettiği için *siyasi bir özellik taşıma potansiyeline sahip.* Ona göre sınıf içi *siyasal konulara dokunduklarında kimi zaman sınıf içi bu konuşmalar ö*ğrenciler yoluyla ailelere taşınmaktadır. Eğer öğretmenin dünyaya bakışı ile ailelerinki çelişirse öğretmenler şikayetle (idari, 147, Cimer vb.) karşılaşabilmektedir. Ö3K bu durumu öğrenciler ve ailelerin öğretmeni sınırlandırmak istemesi olarak yorumlamaktadır.

"Bir kere burdan öğrenciden giden her türlü şikayet idare tarafından dinleniyor. Ve bununla ilgili bir yazı yazılıyor. Ve senin hakkında bir soruşturma yapıyor oluyor. Ceza alıyorsun görev yeri değişikliğine kadar."

Ö3K'ye göre öğrenciler *kendisiyle aynı düşüncede olmak zorunda değil ya da önerdiği bir şeyi kabul etmek zorunda değildir.* Fakat eğer hakkında bir şikayet yapılacaksa *şikayetlerin yazıya dökülmesi gereklidir ve hangi öğrencinin bu şikayeti yaptığının dolayısıyla başkasının yaptırıp yaptırmadığından emim* olunmalıdır. Aksi taktirde vatandaşlık görevi ıskalanmış olur.

"Şu olabilir gerçekten rahatsız olmuştur. Adını soyadını imzasını yazar, veli kendi adını soyadını, imzasını yazar verir. Bu gerçekten bir vatandaşlık örneğidir."

Ö3K'ye göre böyle bir şikayet yolu kullanılarak demokratik bir hak aranamaz.. Çünkü vatandaşlar haklarını ararken, özellikle devlet kurumlarında, bunu yazıya dökerler. O zaman hangi vatandaşın hangi kurumdan ne istediği açıkça anlaşılır.

"Ben bir durumdan rahatsızım *belediyenin yaptığı herhangi bir işten rahatsızım belediye benim şikayet dilekçemi imzasız kabul ediyor mu? Mesela sen kimsin diyor, adını ver TC numaranı ver diyor. Aynı şey neden burda yapılmıyor, neden veli için yapılmıyor neden öğrenci için yapılmıyor."*

Ö3K şikayetin eğitim öğretim açısından yarattığı sorunlardan biri olarak, öğrenciler için faydalı olabileceğini düşündüğü ders dışı materyalleri öğrencilere önermekten çekindiğini dile getirmiştir. Örneğin filimler, hikayeler yada okuduğu kitaplar.

"..Hani sadece onların izlediği dizinin dışında mesela şu filme gittim çok güzeldi. Ya da elimde okuduğum bir kitap bu kitap vardı çok güzeldi. Hani siz de okuyun yada bir gazete ya da… Mesela Medya Okuryazarlığı dersinde gazetelerden gazete küpürleri tartışıyorduk, artık onu tartışamıyoruz."

Ö3K okullarda şikayet mekanizmasının *bir korku iklimi* yarattığını düşünmektedir. Ona göre şikayet mekanizması, sınıf içi süreçlerde öğretmen-öğrenci çatışması biçimine dönmüştür. Ö3K bu durumu öğrenci velilerinden kaynaklı olabileceğini vurgulamıştır.

"Ya gerçekten öğrenciler şey gibi *düşün tetikte bir şey seni bekleyen. Ne bileyim hani en ufak bir ayrıntı da takılabilecek. Çünkü evde çocuk başka türlü yetişiyor."*

Öğrenci velilerinin dünya görüşleri, öğretmenin dünya görüşü ile çeliştiğinde şikayet olarak geri dönebilmektedir.

"Mesela ben X okulunda da şeyden şikayet edilmiştim. Benim anlattığım Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve her ders Atatürk ile ilgili konuşuyoruz. Bunu bir Kürt veli şikayet etmişti. Benim kızım bunu sürekli duymak zorunda mı öğretmen vatan millet Sakarya diyor."

Ö3K kendi dünya görüşlerinin *ister istemez eğitim öğretim ortamlarına yansıdığını* bundan kaçış olmadığını kabul etmektedir. Öğretmenler davranış biçimi, konuşmalarındaki vurguları, ön plana çıkardığı semboller ile bunu göstermektedir.

"Ama inkılap tarihi deyince akan suların durduğu bir ders benim için. Yani diyorum ya. Hani çocuk oradan bir şey bulup evde söylediği an. Sizin buna başınızın ağrımasına hazırlıklı olmanız lazım."

Ö3K öğrencilerin sürekli *tetikte olmalarını "güç"e bağlılıkla* ilişkilendirmiştir. Ona göre öğrenci ve ailesi *bizden kesilen vergilerle yardıma bağlandıkları için bir biat kültürü ile* yetişmektedir.

> *"Belediye yardım ediyor.* Kaymakamlık *yardım ediyor. Büyükşehir Belediyesi yardım ediyor. Kamyon kamyon gelip yardım ediyor. Bu çocuk nasıl geçindiğinin farkında. Tamah etmesi gereken kişi biat etmesi gereken kişi güç onun bilincinde."*

Ö3K öğretmenlik yaptığı okul çevresinin sosyal ve kültürel yapısını kendi bakış açısından betimlemektedir. O bu sosyal ve kültürel çevrenin kendi dünya görüşleri ile örtüşmediğini düşünmekte ve "onlar" ve kendi arasında bir karşıtlık olduğunu vurgulamaktadır. Ona göre okul çevresindeki ailelerin ve dolayısıyla da öğrencilerin çıkarları güçlü olan kim ise ona göre şekillenmektedir. Dolayısıyla da bu aileler "güçlü" olan siyasal yapıyla bir çıkar ilişkisi geliştirmektedir. Ona göre bu karşıtlık öğrencileri öğretmenlerin-özellikle de kendisinin-konuşmalarına karşı duyarlı yapmaktadır.

> *"Mesela okul bittikten sonra hemen şuradaki* caminin *altında-üstünde Kur'an kursları var. Öncelikli olarak okul zamanında anneleri gidiyor. Daha sonraki zamanda da tatil olduğunda da çocuklar gidiyor. Ve çocuklara şey demiştim ben ne yapıyorsunuz orada bir şey mi veriyorlar. Evet öğretmenim bizi tatile götürüyorlar. Kur'an kursu için belirli bir seviyeye belirli bir aşamaya ulaştıklarında o seviyeyi geçenleri."*

Ö3K "onların" bakış açısından bu durumu yorumlamakta ve bu çıkar ilişkisinin altında yattığını iddia ettiği düşünce biçimini anlatmaktadır.

> *"Yani bunlar gittiğinde biz çalışmak zorunda kalacağız şu an karnımız doyuyor ve çok rahat bir şekilde karnımız doyuyor. Hani oraya gidip yardım alıyoruz, buraya gidip yardım alıyoruz ama yani bizim okulumuza da geldi koli koli ramazan kolileri geldi yani sorgulamadan alıyor. Benim neden bu yardıma ihtiyacım var diye düşünmüyor. Sadece şunu düşünüyor. Bu yardım kesilirse ben çalışmak zorunda kalırım ve çalışmak kötü bir şey bunun gerçekten çocuk da bilincinde veli de bilincinde. Yani bunu buna bağlıyorum başka bir şey bulamıyorum."*

Ö3K'ye göre demokratik toplumlarda vatandaşlar *bilinçli ve kültürlü* olmalıdır. Ancak insanlar *yarışma programları, evlilik programları vb. programlar izlemekte kendi ufuklarını açacak şeyler izlememektedir.* Hal böyle olunca daha düşük bir kültürel etkiye maruz kalmaktadırlar. Bu durum "onları" *yönlendirmekte ve kendine bağımlı hale* getirmektedir. Ona göre vatandaşlar siyasal ve toplumsal gelişmelerden ders çıkarmalıdır. Ö3K'nin önerisi toplumsal ve siyasal yaşama katılım göstermektir. Gerektiğinde kendi dünya görüşlerine yakın sivil toplum kuruluşlarında, meslek örgütlerinde yer almalıdırlar. Ö3K ye göre vatandaş yaşadığı dönemin hafızası olmalıdır.

> *"Unutmamalı! Neyi unutmayacak? Şeyi unutmayacak. Bugün unutmayacak, bugün neler yapılmış hani, balık artık var ya balık hafızalı olmuşuz! 10 gün önce bir haber çıkıyor. Biz onu unutuyoruz, başkasına odaklanıyoruz…Olanı biteni unutmayan unutmadığı şeylerden de ders çıkaran o dersten de önüne bakabilecek kişiler lazım."*

Ö4E yetiştirmek istediği vatandaşı çok yönlü olmasını istemektedir. *Tek düze değil farklı bireysel özellikleri olan vatandaşların, farklı düşünceden* olması gerektiğini düşünmektedir. Ona göre böyle bir vatandaş toplumu bilimde, sanatta geliştirebilecek özellikte olmalıdır. Ona göre siyasal anlamda da *özgürlükçü bir bakış açısı* olmalıdır. *Başkalarına müdahale etmeden n*asıl yaşamak istiyorsa insanlar öyle yaşamalıdır.

> *"Örneğin bizim okulda işte bazen arkadaşlar çocukların netlerine bakıyorlar TEOG da şu kadar yapmış matematik, hayır diyorum bu çok önemli değil. Ben hiçbir zaman bunu bugüne kadarki görevlerimde sınav başarısına hiç bakmadım. Bu çocuk ne katabiliyor. Sanatta, ne kadar iyi, spor yapabiliyor mu, resim yapabiliyor mu? Bunlar benim için daha önemli. Elbette ki diğerleri de var. Ama bunlara da değer verilmesi gerekiyor çocuğun kendine ait özellikle toplumda ön plana çıkması gerekiyor."*

Topluma mal olmuş birçok önemli insan aynı zamanda farklı ilgi alanlarına sahiptir. Kimisi mühendisken bir yandan müzisyenlik yapmakta, diğeri iyi bir ekonomistken gurmelik yapmaktadır. Çok yönlü bir vatandaşlık yetiştirme politikası *ülkemizi bilimde, sanatta, edebiyatta, sporda ön plana çıkarabilecek bireylerin* yetişmesini sağlayacaktır. Ö4E'in ideal vatandaşı entelektüel yönlere sahip olmalıdır. O, bu tip bir vatandaşı demokrasiye katkı ile ilişkilendirmiştir.

> *"Bu tarz vatandaşları yetişirse yani sanata bakış açısı olan, sporla ilgilenen bir kişinin veya işte kendisini geliştirmiş, dünyayı tanıyan bir insanın kafası daha açık, yani yeniliklere daha açık olur. O da toplumdaki dünyadaki yenilikleri takip eder, gelişmeleri takip eder. Gelişmeleri takip ettiği zaman da zaten demokrasinin gelişeceğini düşünüyorum."*

Ö4E *düşünme becerileri gelişmiş, yorum yapabilen, sorgulayan vatandaşlar* yetiştirmek gerektiğine inanmaktadır. Ona göre ezberci bir eğitim tarzı bunu sağlayamaz. *Özgür düşüncenin* desteklenmesi gerekmektedir.

> *"Ezberlenen bir toplumda da gelişmelerin dışında kalırsın. Onun için mutlaka yorum yapmaya, çoklu düşünmeye sevk etmemiz lazım çocukları. Daha özgür bırakmamız lazım sadece ders içindeki bizim vereceğimiz belli kalıpları değil de daha özgür bırakmamız lazım."*

Sınav odaklı bir eğitim tarzının sosyal bilgiler dersini önemsiz bir ders olarak algılanmasına neden olmaktadır. Öğrenciler sadece sınav odaklı bir eğitimden geçmektedir. Ona göre veliler de daha çok akademik başarıyı önemsemektedir. Dolayısıyla vatandaşlık konuları göz ardı edilebilmektedir. Ö4E ise vatandaşlığı çok yönlü tanımladığı için her kesin kendi potansiyeline göre yönlendirilmesinden yanadır.

> *"Veli'nin sadece istediği özellikle birkaç tane veli dışında sadece akademik başarı. Mesela çok yetenekli resim yapan öğrencilerimiz vardı. Mesela müziğe çok yaktın çok güzel müzik aleti çalan öğrencilerimiz vardı. Güzel sanatlara yönlendirmek istedik ama veliler yok dedi, istemiyoruz."*

Ö4E vatandaşların kendi kültürünü ve tarihini bilmesini önemsemektedir. Ona göre tarihi olayları bilmek onarın bugünü yorumlamasında yardımcı olacaktır. Ö4E tarihte gecen olayları bilmenin vatandaşların kendilerini güvenlerini attıracağını düşünmektedir.

Ö4E bir vatandaşın kendi yaşadığı ülkeyi kültürel, coğrafi, beşeri yönleriyle tanımasını önemsemektedir. Çünkü coğrafya ve tarih bilinci öğrencilerin iyi vatandaşlar olmalarına yardım edecektir. Özellikle cumhuriyet tarihi daha fazla anlatılmalıdır. Osmanlının sadece savaşları değil kültür tarihi daha fazla anlatılmalıdır.

> *"Yine belli başlı tarihi dönemleri ön plana daha ön ön plana çıkartılması özellikle İnkılap Tarihinin Cumhuriyetin kuruluşunun daha ön plana çıkartılması veya Osmanlı'daki savaşlar değil de Osmanlı'daki kültürel yapının daha fazla ön plana çıkartılması lazım."*

Ona göre tarihimizdeki ders çıkarılacak olaylar bizler için bir motivasyon kaynağı olacak ve *mücadele etme* azmimizi arttıracaktır. Örneğin Osmanlı Beyliğinin Anadolu Selçuklu Devletine *isyan etmesi* ve yeni bir güç olarak ortaya çıkması Osmanlı İmparatorluğunu ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda isyan etmenin, mücadele etmenin olumsuz bir anlam içermediğini vurgulamaktadır.

"Biz sadece kavramları öğretmemiz lazım, aslında hani mücadele etmenin kötü bir şey olmadığını, vatan hainliği gibi bir şey olmadığını öğretmemiz gerekiyor."

Ö4E vatandaşların 15 Temmuz darbe girişimine karşı sokağa çıkarak gösterdikleri tepkiyi bu bağlamda değerlendirmektedir.

> *"En basiti 15 Temmuz eğer insanlar o an bir araya gelmeseydi belki ülkemiz çok büyük sıkıntılar yaşayacaktı… Hiç beklemediğimiz siyasi görüşten insanların olaya tepki göstermesine sebep oldu. Bakarsan bu insanlar hiç sokağa çıkmamıştı. O gün ne olmuştu o gün hepsi bir tepki göstermişti."*

Ö4E öğrencilerine sorumluluk bilinci kazandırmak gerektiğini düşünmektedir. Sorumluluk kazandırmak öğrencilerin okula sahip çıkmalarını sağlayacaktır. Bunun için sınıf temizliğinden öğrenciler sorumludur. Bazı veliler buna itiraz edebilmektedir.

> "O çöpü toplamak onun *hakkı* değil ama bu sefer *okuluna* sahip çıkmıyor. Etrafa çöp atıyor. Sırasını kırmaya başlıyor. Benim görevim değil ben bu kırarım diyor, öyle bir şey oluştu."

Ona göre sınıfa sahip çıkmak, sorumluluk almak "biz" bilincini gelişmesi için gereklidir. Ortak paylaşım alanlarımızda, birlikte yaşadığımız için birlikte sahip çıkmalıyız. "Biz" duygusunu ancak bu şekilde sağlarız.

> *" İşte diyorum ya hak ve sorumlulukları öğrenciler tam anlamıyla anlamadı. Birlikte yaşadığın yerin sen camını kırdığın zaman diğer insanların da ondan zarar gördüğünü fark etmiyor. Burası bana ait benim demeye başladılar. Bu benim sıram. Hayır o senin sıran değil. Bir sene sonra başkasının sırası, başkasına kalacak.* Yani *bu sıkıntıları da görüyorum."*

Ö4E öğrenciler, öğretmenlerin kişisel yönlerini beğenmediğinde onların sınıf içi konuşmalarını *cımbızlayarak* şikayet konusu haline getirdiklerini düşünmektedir. Özellikle öğretmenlerin güncel konulara ilişkin yorumları, konuşmaları farklı noktalara çekilebilmektedir. Ö4E aynı okulda görev yaptığı bir öğretmen arkadaşının başına gelenleri anlatmaktadır.

> *"İşte bu patlamalar olmuştu ya bir ara o dönemde ister istemez çıkıp orada duygusal konuşmalar yapmış İstiklal Marşı'nın öneminden Atatürk'ün öneminden bahsetmiş çocuklar bunu çok farklı yerlere çekiyorlar. Öğretmen arkadaşın farklı özelliğinden dolayı onlara çok karışması, kılık kıyafete çok karışan bir arkadaşımızdı. Daha disiplinli bir arkadaştı. Büyük bir ihtimalle kendi aralarında bir komplo kuruyorlar. Ondan sonra da suç duyurusunda bulunuyorlar Alo 147'ye."*

Ö4E'ye göre okul dışında her yerde siyaset konuşulmaktadır. Artık siyaset konuşan bir toplum haline geldiğimizden bu durum öğrencileri de etkilemekte ve onları politize etmektedir. Ö4E ders işlerken önem verdiği tarihi konuları *daha farklı* işlemektedir. Fakat ders içi konuşmalar öğrencilerde farklı karşılık bulabilmektedir.

> *"Mesela çocuk beni sevmiyor beni nereden vurabilecek dersteki konuşmamdan vurabilecek veya ben mesela İnkılap Tarihi öğretmeniyim Atatürk'ü anlatırken çok farklı anlatırım veya mesela ulusal değerlere sahip olduğum için tarihi çok özümseyerek anlatıyorum. Mesela çocuk bunu beni sevmediği zaman çok farklı yerlerde çekebilir. Televizyonda duyduğu bir şeyden dolayı tutuyor. Benim böyle bir hakkım var. Alo 147'ye ararım öğretmenimiz siyaset yapıyor diyor."*

Ö4E öğrencilerin olayları farklı anlayıp ailelerine farklı yansıtmalarından dolayı bir çekince yaşadığını dile getirmektedir. Toplumsal konulara fazla değinmeden kitap ve programın dışına çıkmamaya çalışmaktadır. Çünkü farklı anlaşılabilmektedir.

> "Konuşmaya çekiniyorum çocuklara *karşı* da çünkü çocuk Bunlar olayı çok farklı anlayabiliyorlar yani farklı yönlere çekebiliyor onlar o yüzden dışarıya çok farklı yansıtabiliyor. Ama buradaki çocuk bunu gidiyor evinde anlattığı zaman Üzerine bir şeyler daha katarak anlatıyor aileler bunu yanlış anlıyor. Bir anda gelebiliyor. "

Ö7E çalıştığı okulda aktif vatandaşlık bilincine sahip öğrenciler yetiştirdiklerini düşünmektedir. Aktif ve katılımcı öğrenciler okulda *yapılan ekinliklere katılır, sorunla karşılaştığında bunu çözmek için idare, rehber öğretmen ve öğretmenleri ile iletişime* geçebilmektedir. Ö7E bu duruma örnek olarak öğrencilerin dilekçe verdiği bir olayı aktarmıştır.

> "Dilekçe vermek hani şöyle bir şey var mesela bir sınıfta çok yaramaz bir arkadaş vardı. Dersleri olumsuz yönde etkiliyor. Hiç biz söylemediğimiz halde, diğer çocuklar ortak bir şekilde dilekçe vermeye karar vermişler idareye."

Ö7E sınıf içinde tüm öğrencilere *eşit söz hakkı* tanıyarak demokratik bir sınıf ortamı yaratmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Özellikle bir konu tartışılırken öğrencilerin birbirlerini dinlemelerini istemektedir.

> *"Hocam mesela* sınıfta *herkesin eşit söz hakkı var bir arkadaşı konuşurken diğeri kestiğinde diyelim, diyoruz ki arkadaşına haksızlık ettin."*

Ö7E sınıf içinde *mümkün olduğu kadar tarafsız* olmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Özellikle tartışmalı konular gündeme geldiğinde kendi konumunu dinleyici olarak tarif etmektedir.

> *"Ben onların tartışması amacıyla dinleyici işte sonuç çıkartarak genel bir fikir ortaya koymaya çalışıyorum."*

Ancak tartışmanın *belli sınırlar içerisinde* kalmasını sağlamak istemektedir. Eğer *öğrenciler birbirlerini kıracak bir şey söyleyecek olursa onlara müdahale* etmektedir. Böyle durumlarda öğrencilerin empati geliştirmesi için yönlendirme yapmaktadır.

"Empati yap derim, arkadaşının yerine kendini koy. Sen öyle düşünmüyor olsaydın arkadaşın sana bu şekilde davansa sen ne yapardın, gibilerinden o zaman daha mantıklı düşünebiliyor yada davranabiliyor."

Ö7E sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımlarla bağlantılı olarak öğrencileri sivil toplum örgütleri hakkında bilgilendirdiklerini hatta söz konusu sivil toplum örgütlerinden kimileri hakkında araştırma yaptırdıklarını vurgulamıştır.

> *"Hocam araştırıyoruz yani biz zaten önce kurumları tanıtıyoruz STK'ların özellikleri resmi kurumların özelliklerini, birebir görev de veriyoruz örneğin LÖSEV'in çalışmaları çocuklar bunları araştırdıklarında hocam hem karşılaştırma yapıyor hem de daha böyle kapsamlı öğrenme şansı buluyorlar. STK lara da ilgileri artıyor. Mesela bu konudan sonra TEMA'ya üye olmalarını öneriyorum hocam öğrencilerin gönüllü üyelik"*

Ö7E kendi yetiştirmek istediği vatandaş tipini genel hatlarıyla çizmiştir. Ona göre bireysel boyutta söz konusu vatandaş *vatandaşlık bilincine* sahip olmalıdır. Vatandaşlık bilinci, bireylerin haklarının farkında olması anlamına gelmektedir. Yanı sıra bu haklarını nasıl koruyacağını hatta nasıl genişleteceğini bilmesi anlamına gelmektedir. Toplumsal problemlerin çözülmesinde aktif ve katılımcı bir rol üstlenmelidir. Dolayısıyla eleştirel ve sorgulayan bir bakış açısına sahip olmalıdır.

Ö7E öğrencilerin *kendi dünya görüşlerini henüz oluşturma aşamasında olduğunu dolayısıyla da zaman zaman fikirlerini yansıtırken ailelerinden duyduklarını* aktardığını düşünmektedir. Genel olarak araştırmanın katılımcısı diğer öğretmenler de benzer düşünceye sahiptir.

> "Argümanları aileler etkili *hocam ailelerin* bakışı öyle yansıyor; çok derinlik yok yani çocuklarda ailelerin büyüklerin duydukları kadarıyla değerlendirebiliyor"

Ona göre ailelerin görüşleri, ailelerin sosyo-kültürel konumuna göre farklılık göstermektedir. Ö7E eğitimli ailelerden gelen çocukların davranış olarak da vatandaşlık

bilinci olarak diğer ailelere göre farklı olduğunu düşünmekte. Ona göre *toplumsal problemlere duyarlı, eleştirel ve katılımcı vatandaşlık tipine sahip aileler daha aydın*dır.

> "Bazı aileler daha aydın hocam aydın ailelerin çocukları daha bilinçli, hakları konusunda yada davranışları, her türlü davranış konusunda. Bazı aileler çok *bilinçli* değil."

Ö7E sınıf ortamında öğrencilerin anayasa maddeleri arasında yer alan ancak gerçek yaşamda karşılığının olmadığını düşündükleri hakların farkında olduğunu görmektedir. Ona göre vatandaşlık konuları söz konusu olduğunda öğrencilerin gerçek yaşamdan örnekleri sınıfa taşıdığını görebiliriz.

> "Mesela eğitim hakkının eşit olmadığını görüyor. İlkokulda beraber okumuşlar hocam ekonomik durumu çok iyi değil işte ben buraya devam ediyorum. Ekonomik durumu çok iyi olan arkadaşım koleje özel okula geçti gibi bunları görüyor aslında çocuklar."

Ö7E güncel konuların özellikle sosyal bilgilerin doğası düşünüldüğünde sınıf içine taşınmasının kaçınılmaz olduğunu düşünmektedir. Özellikle öğrenciler *çelişki olarak algıladıkları gerçek yaşam ve öğretmenlerinin kendilerine anlattıkları olması gereken* durumlarda. Örneğin eğitim hakkı konusunda yukarda örnek olarak verilen durumda olduğu gibi. Ancak kimi zaman güncel konuları konuşmak hiç de kolay olmamaktadır. Ö7E kendi fikirlerini açıklarken zaman zaman *kendini sınırlandırmak zorunda* hissetmektedir. Çünkü ailelerin evde konuştuğu meselelerin öğrenci fikirleri ile okula taşındığı gibi, sınıfta konuşulan meseleler de öğrenciler aracılığıyla eve taşınmaktadır. İdare bu konularda zaman zaman öğretmenleri uyarabilmektedir.

> "Konuştuğumuz şeyler idare tarafından da biliniyor ailelere de gidiyor. Mesela bir önceki yılda bir arkadaşımız herhangi bir konuyla ilgili bir açıklama yaparken siyasi konulara da giriyor hemen uyarıldı derslerinde siyaset yapma işte çocuklar olumsuz etkilenebilir, ailelerine gidiyor şikayet geliyor gibilerinden, o konuda çok özgür değiliz hocam."

Ö7E son yıllarda *güncel konular ve çelişkili durumlar* hakkında konuşurken *iki kez düşünmek zorunda* kaldıklarını belirtmektedir. Sınıf içi tartışmalarda kendi fikirlerini paylaşırken söylediklerinin *yanlış anlaşılmaması için çaba göstermektedir. Çünkü öğrenciler ve aileler artık okul içi uygulamalar ve öğretmenlerin tavırları konusunda daha müdahaleci olabilmektedir. Ona göre günümüzde şikayet hatları (147, Cimer vb.) ile bu mekanizma kurulmuştur.* Ö7E bu durumu öğretmenlik yıllarının daha önceki dönemleri ile yaptığı bir karşılaştırma ile değerlendirmiştir

> *"15 yıl önce daha iyiydi sanki daha iyiydi.* Çocuklarda *da bu kadar saflaşma kamplaşma yoktu, 15 yıl önce daha iyiydi hocam. Şimdi şöyle bir şey var hocam hani olumlu var, bir de olumsuz var, o noktaya geldi artık, olumlu gördüğü kişiler olumsuz gördüğü kişiler."*

Ö7E mümkün olduğu kadar tarafsız olmaya çalıştığını vurgulamaktadır. O *tarafsız kalarak öğrenciler ve ailelerden gelecek şikayetlere karşı kendini* korumak istemektedir. O bu durumu sağlamak için ulusal ve uluslararası belgelere göndermeler yapmaktadır.

> "Mesela çocuklar açısından çocuk hakları sözleşmesidir güzel bir örnek ona da dayandırabiliriz. İşte anayasa dışında belki üst sınıflarda falan olsak 8. Sınıflarda Evrensel Bildirge, Avrupa İnsan Hakları sözleşmeleri onlara da dayandırılarak tabi ki görüşlerimizi ifade edebiliriz."

Ö8K de *güncel konulara*, çevremizde olup bitenlere karşı *ilgili ve duyarlı olmanın yorum ve düşünme becerilerimizi* geliştireceği için önemli görmektedir. Çünkü toplumsal problemlerle uğraşmak, bu problemlere çözüm yolları aramak düşünsel kapasitemizi arttırır. Dolayısıyla çevremizde, toplumda neler olup bittiğini görürüz. Ona göre *duyarlı ve farkında vatandaşlar* olmamız siyasal tercihlerimizi etkiler dolayısıyla da *siyasetle uğraşan profesyonelleri etkileyebileceği için siyaset yapanların kalitesini arttıracaktır.*

Ö8K söz konusu vatandaşın toplumu geliştirebileceğini düşünmektedir. Ona göre *toplumu geliştirmek en temelde bireyin kendini geliştirmesi* ile başlar. Daha sonra ise *çevresindeki kişileri bilgilendirmek* ve *bilinçlendirmek* ile devam eder. Ö8K çevremizdeki insanları neden bilinçlendirmemiz gerektiğini *ortak bir paydada buluşmak* için önemli görmektedir.

> *"Çünkü sonuçta çevremizde çok farklı düşünen insanlar var. Elbette ki birebir düşünce yapısının aynı olması gerekmiyor ama belli noktalara itiraz etmemiz ya da belli noktaları kabul etmemiz için ortak bir paydada buluşmamız gerekiyor. Ortak değerler dediğimiz işte vatan veya millet olgusu dediğimiz zaman ortak bir değerde buluşabilmek için bunları biliyor olmamız gerekir Bunu için de belli şeylerin karşılıklı olarak paylaşmış olmamız gerekir."*

Ö8K kavramsal düzeyde bilgiyi önemsemektedir. Ancak bilgi tek başına yeterli değildir. *Yorum yapabilmek, yorum yeteneğinin gelişmesi vatandaşların eleştirel bakabilmesini sağlayabilecektir.* Ö8K öğrencilerine de yorum yapabilme becerisi ve eleştirel bakış açısı kazandırmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin kendi bilgi birikimlerini oluşturmalarını sağlayabilirsek onların *eleştirel bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabiliriz.* Ona göre demokrasi bilinçli vatandaşların çabalarıyla gelişebilir.

5.3. Katılımcıların Vatandaşlık Anlayışına Toplu Bir Bakış

Bu bölümde dört farklı öğretmen sendikasına üye katılımcıların vatandaşlığa bakışı karşılaştırmalı olarak gösterilmiştir. Örneğin A sendikasına üye Ö1 ve Ö2 için önemli olan boyutlar tabloda görülebilir. Diğer sendikalı katılımcılar içinde aynı durum söz konusudur. Ayrıca A ve C sendikası arasındaki benzerlikler ile B ve D arasındaki benzerlikler tablonun altında yorumlanmıştır. Dolayısıyla benzer ve farklı yönler Tablo 19'da görülebilir.

Tablo.19

Sendikalara Göre Vatandaşlık Referansları

	A SENDİKASI	B SENDİKASI	C SENDİKASI	D SENDİKASI
BİREYSEL	Ortak değerler ve birliktelik • Tarihi semboller • Dini semboller • Gelenek ve görenekler Vatan Sevgisi • Milli şuur	Eleştiri ve Sorgulama • Vatandaşlık bilinci • Politik Özne	Ortak değerler ve birliktelik • Tarihi semboller • Dini semboller • Gelenek ve görenekler Vatan Sevgisi • Milli şuur	Eleştiri ve Sorgulama • Vatandaşlık bilinci • Politik Özne
TOPLUMSAL	Sorumluluk ve Kurallar • Toplumsal düzen ve birlik • Otoriteye bağlılık ve saygı Pasif Katılım	Aktif ve Katılımcı • Sivil toplum • Toplumsal dönüşüm • Toplumsal mücadele • Toplumsal değişim	Sorumluluk ve Kurallar • Toplumsal düzen ve birlik • Otoriteye bağlılık ve saygı Aktif Katılım	Aktif ve Katılımcı • Sivil toplum • Toplumsal dönüşüm • Toplumsal mücadele • Toplumsal değişim
EĞİTSEL	Değer ve karakter eğitimi • Dini değerler • Dürüstlük • Büyüklerine saygı • Otoriteye saygı • Sorumluluk	Toplumsal Problemler Merkezli • Entelektüel • Eleştirel bakış	Değer ve karakter eğitimi • Dini değerler • Dürüstlük • Büyüklerine saygı • Otoriteye saygı • Sorumluluk	Toplumsal Problemler Merkezli • Entelektüel • Eleştirel bakış

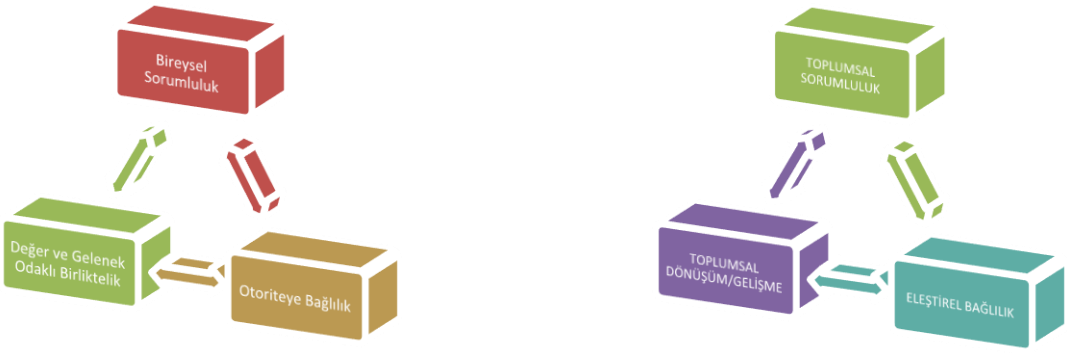
Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin görüşleri birlikte değerlendirildiğinde yukarıdaki gibi bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin vatandaşlık anlayışlarını karşılaştırdığımızda benzer ve farklılaşan yönlerden görülebilmektedir.

Tablo incelendiğinde A ve C sendika kuruluşuna üye katılımcıların vatandaşlığa bakışında ön plana çıkan boyutlar tamamen aynıdır. Bireysel boyutta her iki grup katılımcı *sorumluluğu ve kurallara* uymayı çokça önemsemektedir. Dürüst ve ahlaklı olmak, kurallara uymak, gelenek ve göreneklerden kopmamak, milli şuur sahibi ve vatansever olmak, ortak değerlere bağlılık, tarihe önem verme, dini ögelere önem verme gibi boyutların büyük ölçüde ortak olduğu görülmektedir. Oy kullanmak ve seçimler siyasal katılımın en önemli göstergesi olarak görülmektedir. Bu katılımcılar diğer katılım biçimlerine(protesto, gösteri yürüyüşü vb) kuşkuyla yaklaşmış kimi katılımcılar ise bunlara hiç değinmemiştir. Vatandaşlık eğitiminde ise değer ve ahlak odaklı karakter eğitimi tercih edilmektedir. Vatandaşlık eğitiminde en önemli kurum aile olarak görülmüştür.

Tablo'da B ve D sendikalarına üye katılımcıların vatandaşlık kavramına yaklaşım biçimlerinin tamamen aynıdır. Eleştiri, sorgulama, toplumsal duyarlılık, aktif katılım, politik bilinç gibi boyutlar iki grup katılımcı için ortak olduğu görülmektedir. Oy kullanmak ve seçimlere katılmak dışında sivil toplum kuruluşlarında çalışmak, protesto ve gösteri yürüyüşlerine katılmak, dilekçe, sesini duyurabilecek kanalları kullanmak gibi boyutlar siyasal ve sivil katılım için önemlidir. Toplumsal sorunlara karşı çözümler üretebilmek, toplumsal dönüşüm için gerekli görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi için bilinçli ve toplumsal duyarlılık sahibi bireyler yetiştirmek önemli görülmektedir.

A ve C sivil toplum örgütüne üye öğretmenlerin vatandaşlık örüntüleri Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık (DGOV) tipi olarak isimlendirilmiştir. B ve D sivil toplum örgütüne üye öğretmenlerin vatandaşlık örüntüleri Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık (EKOV) tipi olarak isimlendirilmiştir.

Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık **Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık**



Şekil 6. Vatandaşlık tiplerinin kavramsal ilişkisi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel, toplumsal ve eğitsel temalar altında organize edilen görüşleri iki farklı vatandaşlık tipine işaret etmektedir. Her iki vatandaşlık tipinin kavramsal olarak ortaya çıkardığı karşılıklı ilişki ve vatandaşlığa ilişkin görüşlerinde ortaya çıkan boyutlar sonuç kısmında kapsamlı olarak yorumlanacaktır.

BÖLÜM VI

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu başlık altında araştırmanın nicel ve nitel bulguları ışığında ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar araştırma prosedürüne göre düzenlenmiştir. İlk olarak nicel sonuçlar ardından nitel sonuçlar sunulmuştur.

6.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında araştırmanın nicel alt amaçlarına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

6.1.1.1. Araştırmanın Birinci Nicel Alt Amacına Ilişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı olan *"Sosyal bilgiler öğretmenleri için hazırlanan vatandaşlık ölçeği öğretmenlerin vatandaşlık türlerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmekte midir?* sorusuna ilişkin olarak yapılan istatistikler sonucunda iki faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. Demokratik tip alt boyutu için Cronbach Alfa katsayısı .855, ikinci faktör Geleneksel tip için ise Cronbach alfa katsayısı .892 ve ölçeğin tamamı için .852 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenirliğinin ve iç tutarlılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Alpar, 2010). Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemek için geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

6.1.1.2. Araştırmanın İkinci Nicel Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci nicel alt amacı olan *Öğretmenlerin Demokratik vatandaşlık tiplerine ilişkin yanıtlarının tepki kategorilerine göre dağılımı ve her maddeye ilişkin tepki ortalamaları nasıldır? sorusuna ilişkin sonuçlara bakıldığında s*osyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık maddeleri genel aritmetik ortalamasının yüksek olduğu söylenebilir ***($\bar{x}$=4,49).*** Demokratik vatandaşlık faktörü maddelerine verilen tepkilerin yüksek puan ortalamasına sahip olması öğretmenlerin bu maddelere yüksek oranda olumlu

tepki verdikleri şeklinde yorumlanabilir. En düşük ortalamaya sahip maddelerin demokratik vatandaşlık ölçeğinin aktif katılım içeren maddeleri olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin aktif katılım konusunda çekimser oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Söz konusu en yüksek tepki ortalamalarına bakıldığına "*İnsanlar maddi olanaklarına bakılmaksızın yasalar önünde eşit olmalıdır"* ***($\bar{x}$=4,94),*** *"Vatandaşlar sosyo-ekonomik statüsü ne olursa olsun kamu hizmetinden eşit biçimde yararlanmalıdır"* ***($\bar{x}$=4,87),*** *"Vatandaşlar iyi bir demokrasi için çabalamalıdır"****($\bar{x}$=4,80****) ve "İyi bir vatandaş yaşadığı çevreyi temiz tutar"* ***($\bar{x}$=4,80)***maddeleridir. En düşük ortalamaya sahip maddeler ise *"Gerektiğinde uluslararası bir yardım kampanyasına katılırım* ***($\bar{x}$=3,99),*** ***"****Sokak hayvanlarını korumak için yetkililerle görüşürüm"* ***($\bar{x}$=4,00****), Evsiz insanlar için yardım kampanyası düzenleyebilirim (****$\bar{x}$=4,05).** *"İyi bir vatandaş devlet büyüklerine saygılıdır"* ***($\bar{x}$=4,08)*** maddeleridir.

6.1.1.3. Araştırmanın Üçüncü Nicel Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında ölçeğin *Demokratik Vatandaşlık alt boyutuna ilişkin tepkileri cinsiyete, mesleki deneyime, branşa ve mezuniyet durumu (en son tamamlanan eğitim durumuna) göre değişmekte midir?* sorusuna yanıt aranmıştır.

6.1.1.3.1. Cinsiyet

Öğretmenlerin *Demokratik Vatandaşlık boyutuna ilişkin tepkileri cinsiyete göre anlamlı bir değişme göstermekte midir?* sorusu kapsamında ortaya çıkan sonuçları incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark kadın öğretmenler lehine olmuştur. Bu durum kadın öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık boyutuna ilişkin daha olumlu tepki gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

6.1.1.3.2. Mesleki Deneyim

Öğretmenlerin mesleki deneyimi ile demokratik vatandaşlık faktörüne verdikleri tepkiler arasındaki ilişkiye bakıldığında anlamlı bir fark görülmektedir [t(259)=2,886, p<,004]. Bu farkın öğretmenlik mesleğinde 10-15 yıl deneyim aralığında olan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki deneyim puan ortalamalarına bakıldığında 10-15 yıllık mesleki deneyim aralığında bulunan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{x}$=134,1031), öğretmenlik mesleğinde 15 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{x}$=131,0488), yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinde 10-15 yıl

deneyime sahip sosyal bilgiler öğretmenlerinin 15 yıl ve üzeri öğretmenlere göre Demokratik Vatandaşlık faktörüne daha olumlu tepki verdikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin 97'si 10-15 yıllık deneyim aralığında iken 164'ü 15 yıl ve üzeri mesleki deneyim sınıflamasındadır. Araştırmadaki sayısal farklılık daha deneyimli öğretmenler lehine olmasına rağmen daha az deneyime sahip öğretmenlerin demokratik vatandaşlık ölçek puanlarının belirgin olarak farklı olması dikkat çekicidir.

6.1.1.3.3. Mezun Olunan Branş

Demokratik vatandaşlık faktörü puanları ile mezuniyet durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları branş ile anlamlı değişme göstermediği anlamına gelmektedir. Bu durum ağırlıklı olarak Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler alanlarından mezun öğretmenlerin Demokratik Vatandaşlık boyutuna verdikleri tepkilerin benzer olduğu şeklinde yorumlanabilir

6.1.1.3.4. Mezuniyet Durumu/En Son Tamamlanan Eğitim Durumu

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık faktörü puanları ile mezuniyet durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat mezun olma durumları bir fark yaratmamıştır

6.1.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü nicel alt amacı kapsamında *Öğretmenlerin geleneksel vatandaşlık tiplerine ilişkin yanıtlarının tepki kategorilerine göre dağılımı ve her maddeye ilişkin tepki ortalamaları nasıldır? sorusu kapsamında ortaya çıkan sonuca bakıldığında Geleneksel Vatandaşlık boyutuna verilen tepkilerin düşük genel ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.* Geleneksel vatandaşlık faktörü maddelerine verilen tepkilerin düşük ortalamaya sahip olması öğretmenlerin bu maddelere yüksek oranda olumsuz tepki verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerin geleneksel faktör maddelerine verdikleri tepkilerin en düşük aritmetik ortalamaya sahip: "*Vatandaşlık görevleri erkekleri daha çok ilgilendirir ($\bar{x}$=1.43),*

Benim gibi düşünmeyen insanları dinlemek zaman kaybıdır ($\bar{x}$=1.53), Karşıt görüşleri dinlemek zaman kaybıdır ($\bar{x}$=1.61), Benden farklı düşüncelere sahip insanlardan uzak dururum ($\bar{x}$=1.63) maddeleridir. En yüksek aritmetik ortalamaya sahip geleneksel vatandaşlık maddeleri ise *"Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir ($\bar{x}$=3.50),* "*Vergi vermeyenler temel vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır" ($\bar{x}$=2.95), "Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir" ($\bar{x}$=2.66), Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır ($\bar{x}$=2.66)* maddeleridir. Öğretmenlerin yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelere bakıldığında çoğunlukla kararsız ya da olumlu tepki verdikleri görülmektedir. Söz konusu iki maddenin kurallara uymak ve vergi vermek içeriklerine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler ağırlıklı olarak demokratik içeriğe sahip maddelere olumlu tepki göstermiş olsalar da kurallara uymak ve vergi vermek gibi geleneksel içeriğe sahip maddelere de olumlu tepki vermişlerdir.

6.1.1.5. Araştırmanın Beşinci Nicel Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında ölçeğin Geleneksel Vatandaşlık alt boyutuna ilişkin tepkileri cinsiyete, mesleki deneyime, branşa ve mezuniyet durumu (en son tamamlanan eğitim durumuna) göre değişmekte midir? sorusuna yanıt aranmıştır.

6.1.1.5.1. Cinsiyet

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin geleneksel vatandaşlık faktörü puanları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum vatandaşlık ölçeği maddelerine verilen tepkilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

6.1.1.5.2. Mesleki Deneyim

Geleneksel vatandaşlık faktörü ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu maddelere verdiği tepkilerin mesleki deneyime göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan t testi analizine göre değişkenler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir

6.1.1.5.3. Branş

Geleneksel vatandaşlık faktörü puanları ile mezun olunan branşa göre yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları branş ile anlamlı değişme göstermediği anlamına gelmektedir.

6.1.1.5.4. Mezuniyet Durumu

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik vatandaşlık faktörü puanları ile mezuniyet durumu arasında yapılan karşılaştırma sonucunda anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu durum öğretmenlerin vatandaşlık ölçeği puanlarının mezuniyet durumuna bağlı bir anlamlı değişme göstermediği şeklinde yorumlanabilir.

6.1.2. Nitel Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci nitel alt amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlığı nasıl ve hangi bağlamlar içinde yorumladıklarına odaklanmaktadır. Bu bölümde birinci alt amaçla ilgili olarak iki vatandaşlık tipinin bakış açısındaki örüntüler yorumlanmıştır.

6.1.2.1. Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık

DGOV, vatandaşlığı değerler ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipine göre gelenek göreneklere bağlı olmak, geçmişin mirasına sahip çıkmak vatandaşlık kimliğinin önemli harcıdır. Söz konusu vatandaşın karakter olarak da bir takım özellikleri olmalıdır. Bu özellikler bireysel boyutta ahlaklı, vicdanlı ve dürüst olmaktır. Toplumsal anlamda ise vatansever, milli ve dini özelliklere sahip olmaktır. Dolayısıyla idealize edilen vatandaş, kimlik boyutunda kültüre atıfla, karakter boyutunda ahlaki değerlere atıfla yorumlanmaktadır. Bu yönüyle vatandaşlığın geleneksel yönünün ağır bastığı söylenebilir. Vatandaşlığın daha çok değerler etrafında tanımlanmasının bir gerekçesi onun tarihten ve kültürden ayrı olarak görülmemesidir. Geleneksel değerler ekseninde kurgulanan vatandaş tarihin bir parçasıdır. Dolayısıyla vatandaşlık siyasal bir kimlikten çok kültürel bir kimlik olarak görülmektedir. Yani vatandaşlar birey olarak müstakil değil kültürel kimliğin organik bir parçası olarak görülmektedir. Dolayısıyla kimliğin temel referansları ahlaki ölçütler olduğundan iyi vatandaş olmak aynı zamanda iyi insan olmakla aynı anlama gelecek şekilde kurgulanır. Bu vatandaşlık yaklaşımının bir diğer önemli noktası kimlik, birey ve toplumun geçmiş ve bugün arasında durağan ele alınmasıdır. Önemli olan düzeni, uyumu, birliği

sağlamak ve devam ettirmektir. Dolayısıyla bu şekilde topluma ve demokrasiye katkı sunulabilir.

Vatandaşlık kimliği değerler ve tarih üzerinden tanımlandığından "vatandaşlık bilinci" ile "tarih bilinci" birbiriyle ilişkili görülür. Söz konusu bilinç, tarihi şahsiyetlere ve sembollere karşı gösterilen duyarlılıktır. DGOV tipinde değerlere ve geçmişin mirasına tutunmak bizlerin toplum olarak bir arada olmasını sağlamaktadır. Toplumsal birlik ve beraberlik söz konusu vatandaşlık yaklaşımında oldukça önemlidir. Zira değerlere yapılan vurgu toplumsal birliğin sürekliliğini sağlamaya ve vatandaşlar arası bağı kurmaya yaramaktadır. Dolayısıyla vatandaşlardan beklenen belli davranış biçimleri vardır. Bu davranış biçimleri söz konusu vatandaşlık yaklaşımında toplumsal birliğe zarar vermemelidir. Bunun için vatandaşlar yasalarda belirtilsin veya belirtilmesin kurallara harfiyen uymalıdır.

DGOV tipinde önemli bir diğer kavram da görev ve sorumluluktur. Özellikle sorumluluğun kime karşı ve nasıl gösterileceği kilit konumundadır. Çünkü demokratik toplumlarda sorumluluk haklarla birlikte ele alınmaktadır. Sorumluluk ve hak birbirini bütünlemektedir. Devletle vatandaş arasındaki statü bu iki kavram üzerinden meşrulaşmaktadır. Ancak bu vatandaşlık tipinde bireylerin otoriteyle kurduğu ilişki onaylayıcı ve hiyerarşiktir. Devlet karşısında birey pasiftir. Dolayısıyla iyi bir vatandaştan beklenen ne olursa olsun "makama saygı" ve onu temsil edenlere bağlılık göstermektir. Ancak otoriteyi temsil edenlerde bunun kıymetini bilmelidir. Böylece millet ve devlet birliği sağlanabilir. Sorumluluk bu vatandaşlık tipinde sadece otorite karşısındaki konumumuzdan ötürü değildir. Sorumluluk aynı zamanda tarihe ve kültürümüzün yapı taşları olan manevi değerlere karşıdır da. Dolayısıyla vatandaşın eylemleri de hiçbir zaman bireysel olarak görülmez o toplumsal mirasın bir parçası ve taşıyıcısıdır.

"Sorumluluk" bu yönüyle kültürün korunması ve aktarılması için üstlenilmesi gereken görevlerdir. DGOV'de "biz ve onlar" ayrımını şekillendiren argüman biz kavramını bozacak tüm olgulara şüpheli ve tehlikeli yaklaşılmasıdır. Dolayısıyla görev ve sorumluluklar "biz", haklar temelinde ortaya çıkan talepler "siz"dir. Öğretmenler sorumluluk ile ilgili vurgularında "biz" dilini kullanmaları biraz da bu nedenledir. "Onlar" olarak ifade edilenler bu bizin dışında tehlike oluşturabilecek şeylerdir. Arzulanan vatandaş sorun çıkartmayan, devlete yük olmayan sadık bireylerdir. Onlara göre genç kuşaklar değerlerinden kopmakta ve gittikçe kontrolden çıkmaktadır. Ne büyüklere saygı vardır ne de toplum içerisinde nasıl davranacaklarını bilmektedirler. Çünkü teknoloji, bilgisayar oyunları vb gelişmeler onlara

sorumluluklarını unutturmaktadır. Sonuç olarak değişen zamanla birlikte birçok değer aşınmakta gençler iyi birer vatandaş olamamaktadırlar.

Değer odaklı vatandaşlık yaklaşımında siyasal katılım biçimi olarak en önemli görülen boyut seçimlerdir. Seçimler yönetime katılım biçimimizi göstermekte ve demokrasinin en meşru yolu olarak görülmektedir. Diğer katılım biçimleri devlete ve topluma zarar vereceği için hem tehlikeli hem de gereksiz görülmektedir.

Değer odaklı vatandaşlık tipinde aile de önemli bir yere sahiptir. Hatta vatandaşlık eğitimi bağlamında aile okuldan çok daha önemli bir konumda görülmektedir. Bunun bir nedeni ailenin bireylerin manevi ve ahlaki olarak şekillenmesinde güçlü bir etkiye sahip olduğu kanısıdır. Okul bu anlamda daima ikinci planda görülmektedir. Çünkü okul çeşitli konularla ilgili öğretimin yapıldığı yerdir. Ancak önemli olan öğretim değil eğitimdir. Dolayısıyla da eğitim temelde ailede alınmaktadır. Okul buna ancak destek niteliğindedir ki o da ailede bir şeyler edinilmişse. Çünkü bu bakış açısına göre kültürün aktarılması, değerlerin öğretilmesi ilk sıralarda gelir. Ancak bu sayede karakterli, iyi vatandaşları yetiştirmek mümkündür.

6.1.2.2. Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık

EKOV, vatandaşlığı eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok "haklar" boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gerekebilir. Haklarımızı koruyabilmek için öncelikle ne tür haklarımız olduğunun bilincinde olmalıyız. Bu vatandaşlık yaklaşımının tanımlamasında bu söylem "vatandaşlık bilinci" olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla haklarımızı korumak için en başta "vatandaşlık bilinci" geliştirmeliyiz. Vatandaşlık bilinci, haklarının bilmek, sahip çıkmak ve bunları koruyup geliştirmek olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla bu vatandaşlık tipine göre bireyler vatandaşlık haklarının bilincinde olursa onları savunabilirler.

EKOV bakış açısında bir başka yön sorumluluktur. Ancak buradaki sorumluluk çevreye yani yaşadığımız toplumsal ve fiziksel çevreye karşı gösterilen duyarlılıktır. Dolayısıyla sorumluluk vatandaşların ortak sorunlara karşı hareket edebilme becerisidir. Toplumsal çevreye karşı gösterilen duyarlılık o çevrenin sorunlarının farkında olmak ve bu sorunlara çözüm üretebilmektir. Özellikle toplumsal sorunların çözülmesi ve toplumda birtakım şeylerin değişmesi gerektiğine olan inanç birlikte hareket etme motivasyonudur. Bunun için demokratik katılım yolları kullanılarak vatandaşlar birlikte hareket etmelidir. Bu anlamda gösteri ve yürüyüşler düzenlemek, dilekçe vermek, sivil toplum kuruluşu altında

örgütlenmek gereklidir. Bunun bir gerekçesi toplumu ilerletmek, dönüştürmektir. Böylece toplumsal dönüşüme ve demokrasiye katkı sunulabilir. Dolayısıyla bu vatandaşlık yaklaşımında vatandaşa aktif ve katılımcı bir rol biçilmektedir. Bu yönüyle EKOV tipi cumhuriyetçi vatandaşlık yaklaşımında olduğu gibi bireye önemli görevler biçmektedir. Bu görevler sadece vatandaşların kendileri için değil toplum içinde sorumluluk üstlenmeyi gerektirir. Dolayısıyla sorumluluk tarihten, gelenekten, kültürden kaynaklanan değil siyasal bir çatı altında birlikte yaşamaktan kaynaklanmaktadır.

Toplum idealini inşaa eden kavram setleri açısından da bu ileri sürülebilir. EKOV tipindeki toplum ideali eğitimli, entelektüel, bilinçli insanlardan oluşmaktadır. Dolayısıyla kültürlü, okumuş olma önemli bir ölçüt olmaktadır. Çok yönlü olmak, okumak, araştırmak ve entelektüel faaliyetler bu yaklaşımda önemli bir yere sahiptir. Bu yaklaşımda bunun bir gerekçesi "kendini geliştirmiş" insanların daha zor manipüle edileceğidir. Dolayısıyla vatandaşlar mümkün olduğunca bağımsız bireyler olarak kararlarını vermelidir. Bu yönüyle bireyselleşme önemlidir. EKOV tipine göre toplumsal sorunları yaratan, insanların bilgisiz, duyarsız ve sadece kendilerini düşünen davranışlarıdır. Bu kesim "onlar" kavramıyla ifade edilmektedir. Onlar olarak ifade edilenler sosyo-ekonomik olarak etki altına alınmaya müsait insanlarken ("kandırılmışlar insanlar") bu insanları etki altına alanlar ise gücü elinde bulunduranlardır. Dolayısıyla vatandaşların siyasal otoritelerin etkisi altına girmemesi için çevrelerinde olup bitenlerin farkına varması gerekmektedir. Bu aslında "vatandaşlık bilinci" olarak ifade edilen bakış acısının bir diğer yönünü oluşturmaktadır.

EKOV tipinde vatandaş aslında politik bir özne olarak ele alınmaktadır. Bu vatandaşlık tipinde vatandaşlar aktif ve katılımcı özellikleriyle kamusal alanda etkinlik göstermelidir. Dolayısıyla vatandaşı tanımlayan şey onun otoriteye karşı aldığı pozisyondur. Çünkü siyasal otoritelerin uygulamaları demokratik alanı sınırlandırabilmektedir. Buna karşı bilinçli vatandaşlar sivil alanı genişletmelidir. Sivil alan bu bakış açısına göre vatandaşların toplumsal hareket alanı olarak görülmektedir. Dolayısıyla bireysel haklar, bu toplumsal alan güçlü olduğunda gelişebilir. Diğer bir deyişle vatandaş hem siyasal bir varlık hem de toplumsal bir varlık olarak kendini bağımsız bir şekilde ancak böyle var edebilir. Ancak bu onun kamusal sorumlulukları olmadığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla bu vatandaşlık tipinin bir yanı cumhuriyetçi ideallere dayanmakta iken diğer yanı özellikle sivil toplum ve bireysel özerklik boyutuyla liberal yaklaşıma dayanmaktadır.

EKOV ağırlıklı olarak güncel konular ve bugünle ilgilenmektedir. Bugünün sorunlarını çözmek ve toplumu ilerletmek birincil hedeflerdendir. Bu bakımdan tarihle kurulan bağ

toplumsal muhalefet için dersler çıkartılabilecek bir birikimdir. Tarihle kurulan bağ ağırlıklı olarak cumhuriyet tarihine ilişkin göndermeler taşımaktadır. Cumhuriyetin kuruluşunda yaşanan zorluklar ve mücadele önemli bir motivasyon olarak görülmektedir.

6.1.3. Nitel Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Bu başlık altında nitel araştırma ikinci alt amacı olan "*Farklı sendikalara üye öğretmenlerin vatandaşlığa yaklaşımında benzer ve farklı yönler nasıldır?"* ilişkin sonuçlar verilmiştir.

6.1.3.1. DGOV ve EKOV Tiplerinin Benzer ve Farklı Yönleri

Araştırmanın nitel bulguları sonucunda iki vatandaşlık tipinin ön plana çıkardığı kimi boyutların ortak olduğu söylenebilir. Vatandaşlık tanımlamasında her iki vatandaşlık tipi de hoşgörü, farklı fikirlere ve inançlara saygı konusunda ortak bakış açısına sahiptir. Birlik olma, toplum olma, birlikte olma, ayrım yapmama, farklılıklara saygılı olma gibi yönler her iki vatandaşlık içinde önemli görülmüştür. EKOV tipindeki kimi öğretmenler bunu temel hukuk metinleri ile ilişkilendirerek kimi ise Atatürk milliyetçiği ile ele almıştır. DGOV kısmen anayasal çerçevede ağırlıklı olarak değerlerin birleştiriciliği, gelenek ve kurallar çerçevesinde ele almıştır. Dolayısıyla her iki vatandaşlık tipine sahip öğretmenler toplumdaki farklılıklara (inanç, siyasi görüş, ırk vb.) karşı demokratik yaklaşımın gerekliliğine inanmaktadır. Bu bulgu öğretmenlerin güçlü bir demokratik tutuma sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

6.1.3.1.1. Toplum İdeali ve Vatandaşlık

Söz konusu iki vatandaşlık tipi temelde, ideal toplum kurgusu nedeniyle ayrışmaktadır. İki vatandaşlık tipinin de ideal toplum kurgusunda vatandaşa biçilen rol ve bu rolü inşaa eden kavramlar farklılaşmaktadır. DGOV için toplum, geleneğe ve geleneği oluşturan değerlere bağlılıkla oluşmaktadır. Dolayısıyla toplumu bir arada tutan asıl şey kültür ve tarihtir. Böyle bir toplum idealinde vatandaşların rolü –ki vatandaşlık en geniş anlama gelecek biçimde kullanılır-düzeni, uyumu, birliği sağlamak ve sürdürmektir. Vatandaşlığın statü anlamındaki rolü ise kurallara uymak, görev ve sorumluluklarını yerine getirmektir. Bu bakımdan bu vatandaş kamusal alanda pasif bir rol üstlenir. DGOV vatandaşlığı, millet ve devlet birliği, beraberliği bağlamında vatandaşı devletin organik bir parçası olarak görmektedir. Dolayısıyla toplumsal değişimin dinamosu devlettir. Eğer devlet isterse değişim ve dönüşüm

olur. Eğer devleti yönetenler isterse vatandaş harekete geçer. Değişimin yönü bu bakımdan yukarıdan aşağıdır. DOGV tipinde gelişme, ilerleme kültürden ve gelenekten kopmadan sağlanabilir. DOGV tipi için en güzel örnek Japonya'dır. Japonya teknolojiyi ve bilimsel gelişmede gelenek ve kültürel mirası harmanlamıştır. DGOV bir yönüyle toplulukçu/cemiyetçi vatandaşlık özellikleri gösterir ancak gelişmeden de kopmak istemez.

EKOV tipinde ise ideali toplum referansları tarihe ve kültür yerine cumhuriyetçi ulus devlet norm ve değerlerine gönderme yapmaktadır. EKOV cumhuriyetçi toplumsal birliğe ve sivil topluma daha fazla vurgu yapmaktadır. EKOV tipindeki ideal toplum Batı tipi bir toplumdur. EKOV tipinde entelektüel birikime, okumaya, araştırmaya, her şeyi olduğu gibi kabul etmemeye yapılan vurgu birazda bu nedenledir. Eleştirel vatandaş bağlılık konusunda daha dikkatlidir. Bu nedenle birey otoriteyle daima karşı karşıya gelme ihtimali taşır. Çünkü otorite onların istediği ideal toplumu temsil etmemektedir. Dolayısıyla birey kamusal alanda kendi haklarını savunmak durumunda kalabilir. Dolayısıyla bunu "vatandaşlık bilinci" ile ilişkilendirir. "Vatandaşlık bilinci" bu anlamda ideal toplum için gerekli olan kültürel ve bilişsel donanımdır. Dolayısıyla toplumu dönüştürmek, ilerletmek vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler sayesinde olabilir: EKOV çağdaş normlar ve değerler, evrensel hukuk, dünyada yaşanan gelişmeler önemli görülmektedir. Bireyin özerkliği, rasyonel olmak, geleneği eleştirel bakmak toplumsal dönüşüm için önemlidir. Dolayısıyla EKOV cumhuriyetçi vatandaşlık tipine yakındır. Ancak bireyin özerkliğini savunarak liberal özellik de gösterir, sivil alanı önemser. Ancak cumhuriyet idealinden de kopmak istemez.

6.1.3.1.2. Siyasal Katılım

Siyasal katılım boyutu her bir iki vatandaşlık tipi tarafından önemsenmektedir. Fakat EKOV seçim dışındaki katılım biçimlerini de çokça önemsemektedir. Fakat DGOV bahsi geçen katılım biçimlerini çoğu zaman gereksiz bulmaktadır. Bu anlamıyla demokrasiye yüklenen anlam farklılaşabilmektedir. Yukarda da vurgulandığı gibi iki vatandaşlık tipi de farklılıklara demokratik bir tutum takınmaktadır. Fakat demokrasiyi bir siyasal sistem olarak sürdürmede DGOV seçimleri çokça önemserken EKOV diğer katılım biçimlerini çokça önemsemektedir.

6.1.3.1.3. Vatandaşlık Eğitimi Yaklaşımları

DGOV vatandaşlık eğitimini kültür aktarımı ve karakter odaklı bir biçimde yorumlamaktadır. Özellikle vatandaşlık yaklaşımına yön veren temalar, benzer biçimde vatandaşlık eğitimi içinde önemli referanslar olmaktadır. Vatandaşlığı tarih ve kültür üzerinden tanımlarken, geleneğe ve değerlere sıkça vurgu yapılmıştır. Vatandaşlık eğitimi bağlamında düşünüldüğünde bu yaklaşımın literatürdeki "vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler" yaklaşımını akla getirmektedir. Vatandaşlık aktarımı yaklaşımında sosyal bilgilerin amacı ağırlıklı olarak kültür aktarımıdır. Bu amacı günden öğretmenler "iyi vatandaşlar" yetiştirmek istemektedir. İyi vatandaşı bu yaklaşımda "doğru bilgilerle" "uygun davranışlarla" ve "yetkililere saygıyla" tanımlanmaktadır. Buna karşın EKOV tipi sorgulamayı, eleştiriyi ve toplumsal problemleri önceliği için "yansıtıcı inceleme olarak sosyal bilgiler yaklaşımını" akla getirmektedir. Yansıtıcı inceleme yaklaşımında "günün olayları hakkında eleştirel biçimde düşünme", "etrafımızı çevreleyen olaylara dahil olma" önemli görülmektedir. EKOV tipindeki öğretmenler de sıklıkla çevremizde gelişen sosyal olayları eleştirel ele almamız gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bireylerin özerk olarak kendi değer sistemlerini kurmaları ve karar vermeleri yansıtıcı yaklaşımda desteklenen yönlerdir. Bu bakımdan EKOV tipiyle uyumlu görünmektedir. Çünkü söz konusu vatandaşlık tipinde vatandaşların baskın değer ve dünya görüşüne karşı bilinçli ve donanımlı olması ve gerektiğinde kendilerini ifade edebilmeleri önerilmektedir. Her iki yaklaşımın aileye verdiği öncelik vatandaşlık eğitimi bağlamında düşünüldüğünde söz konusu ayrıma örnek olabilecek argümanlar taşımaktadır. Ailenin vatandaşlık eğitimindeki etkisi her iki vatandaşlık tipinin de vurguladığı bir boyuttur. Ancak DGOV aileye daha fazla bir önem atfederek okulu ikinci bir konuma itmektedir. Eleştirel vatandaşlıkta ailenin okuldan daha önemli olduğuna ilişkin bir vurgu nispeten yoktur. Aileye verilen önem DGOV için gelenek ve değer aktarımı, karakter gelişimi açısından çokça önemsenmektedir. Çünkü aile geleneğin ve kültürün aktarılmasında birinci öneme sahiptir.

6.2. Tartışma

Araştırmanın tartışma bölümünde nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar birleştirilerek tartışılmıştır. Tartışmada öncelikle nicel sonuçların yorumlanması ve alan yazınla karşılaştırılması yapılmış ve nitel bulgular ile karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

6.2.1. Vatandaşlık Ölçeği

Araştırmanın nicel boyutunda iki yapılı bir vatandaşlık ölçeği oluşmuştur. Faktör yapıları incelendiğinde Demokratik Vatandaşlık boyutu iyi vatandaşlık ve demokratik katılım biçimlerini kapsayan maddelerden oluşmaktadır. Yardım kampanyaları düzenleme, demokrasiyi geliştirmeye istekli olma, sesini duyurabilmek için demokratik kanalları kullanma gibi temalar içermektedir. Geleneksel Vatandaşlık faktör yapısı ise demokratik katılım biçimlerine kapalı, dışlayıcı ve ağırlıklı olarak otorite merkezlidir. Farklı görüşleri dinlemeye tahammülsüzlük, yasaları askıya alma, demokratik kanalları kullanarak sesimizi duyurmaya kuşkuyla yaklaşma gibi maddeler içermektedir. Alan yazın incelendiğinde iki boyutu da içeren farklı çalışmalar göze çarpmaktadır. Doğanay (2009) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada Geleneksel ve Sosyal-Aktif olmak üzere iki vatandaşlık tipi belirlemiştir. Araştırmada vatandaşlık tipleri iki faktörlü yapısı ve içeriği bakımında benzer yönlere sahip olsa da elde edilen sonuçlar bakımından farklılaşmaktadır. Doğanay'ın (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının önemli bir çoğunluğunun Geleneksel Vatandaşlık tipine daha olumlu tepki vermişlerdir. Bu çalışma da ise öğretmenler Demokratik Vatandaşlık tipine daha olumlu tepki verdiği gözlenmiştir. Bu bakımdan karşılaştırıldığında iki çalışma çelişen bir özelliğe sahiptir. Ancak Demokratik Vatandaşlık boyutuna olumlu tepki veren öğretmenler, aynı faktörün sosyal katılım maddelerine ise daha düşük oranda olumlu yaklaşmıştır. Dolayısıyla bu bakımdan ilgili araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik taşıdığı söylenebilir. Doğanay (2009) çalışmasında aktif ve geleneksel vatandaşlık boyutlarının her ikisinde de yer alan öğretmen adaylarının insan hakları ve kültürel hoş görü boyutları açısından yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan bir örtüşmeden bahsedilebilir. Bu araştırma da öğretmenlerin farklı kültür, inanç ve düşüncelere saygı konusunda olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusunu destekleyen bir başka çalışmada Tuncel ve Balcı (2015) sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük oranda demokratik tutum sergilediklerine ulaşmışlardır. Araştırmacılar hem gözlem yoluyla hem de araştırmanın katılımcısı öğretmen ve öğrencilerle yaptıkları görüşme yoluyla

bu bulguyu teyit etmişlerdir. Söz konusu araştırmanın bulguları ile mevcut araştırmanın demokratik vatandaşlık boyutuna yansıyan olumlu tepkiler ile örtüştüğü söylenebilir. Demokratik Vatandaşlık tipi sosyal adalet ve eşitliğe önem veren maddeler içermektedir. Örneğin "*İnsanlar maddi olanaklarına bakılmaksızın yasalar önünde eşit olmalıdır" (*$\bar{x}$*=4,94), "Vatandaşlar sosyo-ekonomik statüsü ne olursa olsun kamu hizmetinden eşit biçimde yararlanmalıdır" (*$\bar{x}$*=4,87) gibi maddelerine katılım ortalaması oldukça yüksektir.* Doğanay, Çuhadar ve Sarı (2004) sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin demokrasiye yönelik algılarını inceledikleri çalışmalarında eşitlik, özgürlük ve çok sesliliğin demokrasiyle ilişkilendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler büyük bir oranda militan demokrasi anlayışını benimsemişlerdir. Dolayısıyla söz konusu araştırma bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Demokrasinin eşitlik, özgürlük ve adaletle ilişkilendirilmesi öğrencilerle yapılan çalışmada da dikkat çeken bir boyutu oluşturmaktadır (Sadık ve Sarı, 2012). Öğretmenlerin demokratik tutumlarının yüksek olduğu bir başka çalışmada da görülebilmektedir. Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu (2011) öğretmenlerin demokratik tutumlarının oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın sonuçları bakımından benzer bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin demokrasi anlayışları ve etkili vatandaşlık düzeyleri arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Kansu'un (2017) çalışması bu bakımdan dikkate değerdir. Demokratik vatandaşlık eğitiminde öğretmenlerin tutumları, öğrencilerin vatandaşlık anlayışlarını etkilemektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içinde tutum ve davranışları demokratik vatandaşlık ile ilişkilendirilebilir. Kesici, Pesen ve Oral (2017) öğretmenlerin sınıf içi tutum ve davranış düzeylerini inceledikleri çalışmalarında yüksek seviyede demokratik davranış algısı saptamışlardır. Başka bir çalışmada Karatekin, Merey ve Kuş (2013) öğretmen ve öğretmen adayların orta düzeyde demokratik tutuma sahip olduklarına ilişkin bir bulguya ulaşmışlardır. Yine aynı çalışma sonuçlarına göre öğretmenler, öğrencilerin karar ve sorumluluk alma davranışlarını destekleyen maddelere tepki düzeyleri onların demokratik vatandaşlık puanlarını olumsuz etkilemiştir. Ayrıca disiplin ile otoriter davranışı, özgürlük ile sınırsız serbestliği aynı kavramlar olarak görmeleri demokratik tutumlarını etkilemektedir. Benzer bulgular mevcut araştırmada öğretmenlerin Geleneksel Vatandaşlık boyutunda yer alan kimi maddelere de olumlu tepki verdikleri gözlenmiştir. Özellikle bu maddelerin "vergi verme ve kurallara uyma" temalarıyla ilgili olduğu görülmüştür. Bu yönüyle hem söz konusu çalışmayla hem de Doğanay'ın (2009) çalışmasıyla örtüştüğü söylenebilir. Geleneksel Vatandaşlık boyutunun ilgili maddeleri *"Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir (*$\bar{x}$*=3.50),* "*Vergi vermeyenler temel*

vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır" ($\bar{x}$=2.95), "Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir" ($\bar{x}$=2.66), Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır ($\bar{x}$=2.66) şeklindedir. Öğretmenlerin yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddelere bakıldığında çoğunlukla kararsız ya da orta düzeyde katıldıkları görülmektedir. Öğretmenler ağırlıklı olarak demokratik içeriğe sahip maddelere olumlu tepki göstermiş olsalar da kurallara uymak ve vergi vermek gibi geleneksel içeriğe sahip maddelere de olumlu tepki vermişlerdir. Bu durum bir çelişki gibi görülse de öğretmenlerin hem bu çalışmanın nitel bulgularında hem de yapılan diğer pek çok çalışmada gözlenmiştir (Karatekin, Merey ve Kuş; Demircioğlu; Mutluer ve Demircioğlu, 2011; Doğanay, 2009; Yeşilbursa, 2013; Öztürk, 2019; Ersoy, 2014). Dolayısıyla ilgili alan yazında vatandaşlık algısı üzerine yapılan çalışmalarda görülen geleneksel boyutlar bakımından örtüştükleri söylenebilir. Demircioğlu, Mutluer ve Demircioğlu (2011) çalışmasına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları, adalet ve hoşgörü kavramlarını bilmedikleri fakat çoğu katılımcı kendisini demokratik birey olarak tanımlamıştır. Başka bir çalışmada Türkbay (2005) üniversite öğrencilerinin ilke olarak, hoşgörü, uzlaşma, özgürlük gibi temel demokratik değerleri benimsendiği ancak uygulamada demokratik değerlere uygun olmayan tutumlar sergiledikleri görülmüştür. Dolayısıyla demokratik tutumlar ile davranışlar arasında çelişkili sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Bu durum tutum ve davranışlar üzerinde çok farklı değişkenlerin etkili olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bireylerin tutum ve görüşlerini tepki kategorilerine göre inceleyen birçok çalışmada "sosyal beğenirlik etkisinin" önemli bir değişken olduğu kabul edilmektedir (Koğar ve Gelbal, 2015). Sosyal beğenirlik etkisi bireylerin, bilinçli olabileceği gibi bilinçsiz bir biçimde toplumca beğenilen özelliklere sahipmiş gibi kendini göstermesidir. Dolayısıyla farklı veri kaynakları ile teyit edilmeleri gerekebilir.

Araştırmada yanıt aranan sorulardan biri de öğretmenlerin vatandaşlık tiplerine göre tepkilerinin çeşitli değişkenlere göre anlamlı olup olmadığıdır. Demokratik Vatandaşlık tipi için yapılan analizlerde cinsiyet ve mesleki deneyime göre bir farklılaşma olduğu fakat Branş ve Mezuniyet durumuna göre (mezun olunan son öğretim kurumu) bir değişme gözlenmemiştir. Geleneksel Vatandaşlık altı boyutu için ise cinsiyet, mesleki deneyim, branş ve meuniyet durumuna göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Demokratik Vatandaşlık boyutu cinsiyet değişkeni için ortaya çıkan anlamlı farkın kadın öğretmenler lehine olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara başka çalışmalarda da ulaşılmıştır (Özdaş ve Ekinci, 2014; Merey, Kaymakçı ve Kılıçoğlu, 2011; Saraçoğlu, Evin ve Varol, 2004). Diğer başka

çalışmalarda ise cinsiyet ile demokratik tutum arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir (Ektem ve Sünbül, 2011; Kesici, Pesen ve Oral, 2017; Şahin, 2008; Yazıcı, 2011). Yurtseven (2003) çalışmasında Ayrımcılık alt boyutunda ise cinsiyete göre anlamlı bir fark gözlenmiştir. Kadınların erkeklere göre daha demokratik bir tutuma sahip olması erkek egemen kültürün kadınlar alehine yarattığı eşitsizliğin kadınlar tarafından eşitliğe yönelik arzusu olarak görülebilir.

Mesleki deneyim açısından bakıldığında ise Demokratik Vatandaşlık boyutunda anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Ortaya çıkan bu farklılaşmanın 15 yıl ve üzeri öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Meslek yaşamında daha fazla deneyimli öğretmenlerin daha demokratik bir vatandaşlık özelliği gösterdikleri söylenebilir. Başka çalışmalarda da mesleki deneyimin demokratik tutum açısından önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özdaş ve Ekinci, (2014) 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha demokratik tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuçlar Taçman (2006) ve Toper (2007) çalışmalarında da göze çarpmaktadır. Başka diğer çalışmalarda ise (Ektem ve Sünbül; 2011; Kesici, Pesen ve Oral, 2017; Saraçoğlu, Evin ve Varol, 2004; Yurtseven, 2003;Yazıcı, 2011; Şahin, 2008) mesleki deneyim ile demokratik tutum arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Mesleki deneyimin demokratik tutumla pozitif korelasyon göstermesi artan tecrübenin sağladığı olgunlaşma ve sağ duyu ile ilişkili olabilir.

6.2.2. Vatandaşlık Tipleri

Araştırmanın nitel sonuçları ışığında iki vatandaşlık tipi ortaya çıkmıştır. Nicel bulgular sonucunda ortaya çıkan vatandaşlık boyutları bir anlamda daha yakından incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin vatandaşlık tipleri çeşitli bağlamlar içinde yorumlanabilmiştir.

6.2.2.1. Değer ve Gelenek Odaklı Vatandaşlık

Değer ve gelenek odaklı vatandaşlık (DGOV), geleneksel bir vatandaşlık tipidir. Geleneksel vatandaşlık tiplemesi yaygın olmakla birlikte kimi bakımdan farklı vurgular taşıyabilmektedir. Geleneksel vatandaşlık tiplemesinde sosyal eleştiri, siyasal katılım, sorgulama daha az görülen vatandaşlık özellikleridir. Alan yazın incelendiğinde ulusal ve uluslararası çalışmalarda geleneksel temalara sahip vatandaşlık tiplerine rastlanmaktadır.

DGOV, Öztürk'ün (2019) *vatansever anlatısı*, Thornberg ve Oğuz (2016) *geleneksel/muhafazakar vatandaş*, Sim, Chua, & Krishnasamy (2017) *karakter eksenli vatandaş*, Castro (2013) *disiplinize vatandaşlık*, Caymaz (2007) *fedakar vatandaş*, Sears and

Hughes (1996) *ulus temelli vatandaşlık*, Zaman (2006) *yurtsever vatandaşlık*, Leenders, Veugelers, & De Kat, (2008) *toplumsal uyum odaklı vatandaş,* Westheimer and Kahne (2004) *şahsi sorumluluk odaklı vatandaş*, Phıpps (2010) *etik, saygılı davranış olarak vatandaş* tiplemeleriyle örtüşmektedir. Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi bağlamında yapılan diğer araştırma sonuçlarında da geleneksel vatandaşlık teması sıkça görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü gözlenmiştir.

DGOV kimliği, gelenek, tarih ve kültür bağlamında inşa edilmektedir. Vatandaş özünde bu kimliğin bir mirasıdır. Öztürk'ün (2019) *vatansever vatandaşlık* anlatısında katılımcılar vatandaşlık kimliğini tarih ve kültüre referansla tanımlamıştır. Vatansever anlatı bu bakımdan vatandaşlık kimliğini milli kimlikle özdeş anlamda kullanmaktadır. Araştırma sonuçlarında da katılımcılar vatandaşlık kimliğini kültürel kimliğin organik bir parçası olarak yorumlamışlardır. Bu bakımdan söz konusu vatandaşlık anlatısı mevcut araştırmayla örtüşmektedir. Ancak vatansever anlatıda özellikle iç ve dış düşman kurgusuna dayalı sert konumlanış, değer ve gelenek odaklı vatandaşlık tipinde görülmemektedir. Bu bakımdan araştırma bulguları farklılaşmaktadır. Değer ve gelenek odaklı vatandaşlık tipinde alternatif katılım biçimlerine yönelik kuşkulu bakış söz konusudur. Fakat bunları tamamen yok saymak gibi bir tutum söz konusu değildir. Dış ülkelerle olan karşılaştırma da ise örnek alınabilecek kimi yanlar görülebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada *vatansever anlatıyla* kısmi bir örtüşme söz konusudur. Vatandaşlığın daha çok kültürel bir kimlik olarak tanımlanması Konda (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularına da yansımıştır. Söz konusu çalışmada katılımcılar vatandaşlığı %33 oranında "ortak gelenekler ve kültür," %36 oranında "din birliği," %9 oranında "dil birliği", %22 oranında ise "herkesi bağlayan yasalar" ile tanımlamıştır. Dolayısıyla vatandaşlık ağırlıklı olarak kültürel bir kimlik olarak ön plana çıkmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

DGOV vatandaşlığı kültürel bir kimlik olarak tarihe atıf yaparken, bireysel olarak da ahlaki özelliklere atıf yapmaktadır. Thornberg ve Oğuz (2016) *geleneksel/muhfazakar* tiplemesinde ahlaki değerler vatandaşlığın en önemli parçası olarak görülmüştür. DGOV tiplemesinde de ahlaklı, vicdanlı, dürüst olmak vatandaşlık kimliğinin bir özelliği olarak görülmüştür. Bireylerin karakter özellikleri vatandaşlık kimliğinin bir parçası olduğunda iyi vatandaş olmak, iyi insan olmaya (tersi de mümkün) eşitlenmektedir. Dolayısıyla iyi vatandaşlık ile iyi insan aynı anlama gelecek şekilde kullanılır. Yeşilbursa'nın (2015) çalışmasında katılımcılar iyi vatandaşlığın en önemli öğesini dürüstlük olarak görmüşlerdir. Aynı çalışmanın bulgularında iyi vatandaş, uyumlu, sorun çıkarmayan ve pasif bir özelliktedir. Bu

sonuçlar mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer bulgular Utku'nun (2015) üniversite öğrencilerinin vatandaşlık algısını incelediği çalışmasında görülmektedir. Söz konusu çalışmada %69 ile pasif- iyi vatandaş tiplemesine yakın bir vatandaşlık ortaya çıkmıştır. İyi vatandaş teması Akagündüz (2017) çalışmasında ise başka bir biçimde gözlenmiştir. Özellikle cumhuriyetin kuruluşundan günümüze birkaç evreye ayrılarak temalaştırılmıştır. Ancak iyi vatandaş temasında değişmeyen özellikler onun ahlaklı, dürüst, devletin birliği ve beraberliği için kendi çıkarlarını ötelemiş sadık birey olmasıdır. İyi vatandaşlık için ahlaki değerlerin önemsenmesi Güven, Tertemiz, Bulut (2009) çalışmasında da gözlenebilmektedir. Benzer biçimde Sim, Chua, & Krishnasamy (2017) *karakter eksenli* vatandaşlık tipi, yüksek ahlaklı ve iyi karaktere sahip bireyleri iyi vatandaş olarak görmektedir. Karakter eksenli vatandaşlık, değerler ve ahlak ekseninde şekillenen bir vatandaşlık kimliğidir. Bu yönleriyle DGOV ile örtüştüğü söylenebilir. Benzer şekilde Castro (2013) ideal vatandaşlığın inşasına odaklandığı çalışmasında ortaya çıkan *değer temelli-muhafazakar* vatandaş tiplemesi mevcut araştırmanın vatandaşlık tiplemesiyle örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada iyi ahlaklı ve karakterli olmak vatandaşlığın önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Martin (2008) çalışmasında ortaya çıkan iyi vatandaşlık özellikleri yardımseverlik, kurallara uymak gibi özellikleri bakımından araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer yön görev ve sorumluluk temalarıdır. Kurallara uymak, otoriteye bağlılık, görev ve sorumluluk DGOV tiplemesinin vatandaşlık özellikleri olarak ortaya çıkmıştır. Yiğit'in (2017) araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçlarının bu bakımdan örtüştüğü söylenebilir. Söz konusu çalışmada öğretmen adayları hak temelli bir vatandaşlık yaklaşımından ziyade görev ve sorumluluk temelli pasif bir vatandaşlık profili çizmişlerdir. Cohen (2013) vatandaşlık tiplemesinde ise vatandaşlar apolitik, bireysel, pasif ve düzene uyan vatandaşlardır. Bu yönüyle çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Ancak mevcut araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesi toplulukçu/cemiyetçi bir özelliğe sahiptir. Bu noktada iki araştırmanın ayrıştığı söylenebilir. Çünkü söz konusu araştırmada bireyler kendisini bir topluluğa karşı sorumlu hissetmemektedir. Araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesinin otorite karşısındaki pasif ve hiyerarşik tutumu Yiğit'in (2017) çalışmasıyla örtüştüğü gibi Ersoy (2014a) ve Konda (2016) çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmalarda vatandaş pasif bir özelliktedir. Benzer bulgular Caymaz (2007) tarafından yapılan tiplemelerden biri olan *fedakar vatandaş* ile örtüşmektedir. Söz konusu çalışmanın *fedakar vatandaş* tiplemesi bireysel olarak harekete geçmeyen, vatan, millet ve

devletin beklentileriyle kendi beklentilerini örtüştürmüş, otoriteye karşı onaylayıcı ve olumlayıcı milli vatandaş olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla söz konusu vatandaşlık tiplemesiyle örtüşmektedir. Mevcut çalışmada devlet ve millet birliği vatandaşlık kavramının önemli bir yapı taşıdır. Dolayısıyla değer ve gelenek odaklı vatandaşlıkta biz kavramı sorumlulukla ilişkilendirilmektedir. Bu sorumluluk bir yanıyla kamusal görevler için hazır olmak anlamındadır. Benze yönler Bakioğlu ve Kurt'un (2007) çalışmasında da görülmektedir. Söz konusu çalışmada vatandaşlar otorite karşısında pasif ve itaatkardır. Düzenle uyumlu olma ve mümkünse hiç sorun çıkartmama araştımada görülen vatandaşlık tiplemesinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Ersoy'un (2007) çalışmasında düzenin devamını sağlama ve sorun çıkartmama vatandaşlık için gerekli görülmektedir. Görev ve sorumluluk odaklı vatandaşlık temalarıyla uyumlu bir başka yön geleneksel siyasal katılım için sadece oy kullanmanın tercih edilmesidir. Diğer katılım biçimleri çoğu zaman "sakıncalı" olabilmektedir. Doğanay, Çuhadar, Sarı (2007) çalışmalarında öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada en sık katılınan siyasal etkinliğin oy kullanmak olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bakımdan çalışmaların örtüştüğü söylenebilir. Benzer araştırma konusuna yoğunlaşmış diğer çalışmalar incelendiğinde de geleneksel siyasal katılılım biçimi olarak seçimler ve oy kullanma en önemli katılım biçimi olarak görülmüştür. Bu bakımdan Yiğit (2017), Ersoy (2014a), Yeşilbursa (2013), Doğanay (2009) çalışmaları mevcut araştırma ile örtüşmektedir.

Görev ve sorumluluk yüklü pasif bir vatandaş teması özellikle demokratik toplumların gelişimi açısından tartışmaların odağında olmuştur. Değer ve Gelenek odaklı vatandaşlıkta görülen pasif vatandaşlık devleti önceler. Turner (2012) pasif vatandaşlığın yukardan aşağı bir vatandaşlık biçimi olarak siyasal otoriteye mutlak bağlılıkla ilişkilendirmektedir. Böyle bir vatandaşlık tipi özellikle cemiyetçi toplumlarda çoğunlukçu demokrasilerin güçlenmesine yol açabilir. Çünkü çoğunlukçu demokrasiler için lider kültü önemlidir. Dolayısyla lider etrafında toplanan kitleler devletin çizdiği vazife ve görevler için yönlendirilebilir konumdadır. Ancak demokratik toplumların güclenmesi önemli ölçüde sivil alanın varlığıyla ilgilidir. Sivil alanın güçlenmesi haklar temelinde bir toplumsal alanın yaratılmasına bağlıdır. Çünkü demokratik toplumlarda sorumluluklar haklarla birlikte ele alınmaktadır. Bu ilişkide haklar ve sorumluluklar birbirini tamamlamaktadır. Touraine (2015) demokrasilerde sivil toplum, siyasal sistem ve devlet arasında güçlü bir denge olması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü yönetim sınırsız olduğunda demokrasi gelişemez. Dolayısıyla demokrasilerde vatandaşlık sivil alanın güçlendirilmesini gerekli kılar. Bu

dengenin korunması sivil alan ile siyasal alanın ayrılmasına bağlı olarak gelişir. Dolayısıyla demokratik toplumlarda vatandaşlık bir topluluğu yasalarla düzenlenmiş bir topluma, devleti de toplumun temsilcisine ve temel haklarla sınırlanmış bir erke dönüştürür (Touraine, 2015, s.108). Erkin vatandaşlar tarafından sınırlandırılması için hakların ve sorumlulukların belirlenmesinde vatandaşların etkide bulunma ve söz hakkı gereklidir (Bauman, 2006, s. 184). Dolayısıyla demokratik toplumlarda katılım toplumsal aktörlerin kendi kendine örgütlenme ve kişisel ve kamusal özgürlükleri savunma yeterlikleriyle ilişkilidir. Bu çerçevede DGOV değerlendirildiğinde demokrasiye katılım ve katkı konusunda sınırlı bir etki yaratabilir. Westheimer & Kahne (2003, 2004) vatandaşlık eğitimi alanında yaptıkları kapsamlı çalışmalarda temelde hangi vatandaşlık tiplemesinin demokratik toplumların gelişmesine katkı sunma potansiyeline sahip olduğunu öngörmek istemişlerdir. Araştırmaları bu bakımdan önemli bir referans olarak kabul edilmektedir. Onların vatandaşlık tiplemesinde yer alan *şahsi sorumluluğa sahip vatandaşlık* tipi, *değer ve gelenek odaklı* vatandaşlık benzerlikler taşımaktadır. Westheimer & Kahne (2003, 2004) Şahsi sorumluluğa sahip vatandaşların özelliklerini "topluma karşı sorumluluklarıyla hareket eden, vergi ödeyen, yasalara uyan, kriz dönemlerinde yardımcı olmaya gönüllü" olan vatandaşlar olarak tanımlamıştır. Söz konusu vatandaşlık tipi "toplumsal problemleri çözmek ve toplumu ilerletmek için vatandaşların iyi karaktere sahip olması, dürüst olması, sorumluluk sahibi olması, yasalara saygılı olması gerektiğine inanmaktadır. Ancak söz konusu vatandaşlık tipinin çoğu bakımdan anti demokratik siyasal sistemler için de arzulanan bir yanı vardır. Dolayısıyla demokratik toplumu geliştirmekte yetersiz görülür. Westheimer & Kahne (2003, 2004) çalışmalarında ortaya koydukları üç vatandaşlık tipinin her zaman çatışma halinde olmadığını ileri sürer. Örneğin bir vatandaş hem komşularına yardım edebilir hem de toplumsal problemlere çözüm üretmek için çaba gösterebilir. Fakat söz konusu olan okullarda ne tür vatandaşlar yetiştirileceği olduğunda öğretmenlerin hangi vatandaşlık tipini tercih ettikleri demokratik toplumsal yaşama katkı bakımından hayati öneme sahip olabilmektedir (Westheimer & Kahne, 2003, 2004). Söz konusu çalışma bulgularıyla karşılaştırıldığında DGOV karakter merkezli bir vatandaşlık eğitimini merkeze almaktadır. Kültürün aktarılması, değerlerin öğretilmesi geleneğin sürdürülmesi önemli temalar olarak belirmektedir. Barr, Barth ve Shermis (1977) çalışması bu bakımdan mevcut araştırma ile örtüşmektedir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler geleneği kültür aktarımını önemsemektedir. Bu amacı güden öğretmenler "iyi vatandaşlar" yetiştirmek istemektedir. İyi vatandaşı bu yaklaşımda "doğru bilgilerle" "uygun davranışlarla" ve "yetkililere saygıyla" tanımlanmaktadır. Öğretmenler bu yaklaşımda, görev ve

sorumluluklarını yerine getiren, milletinin iyi bir üyesi, yasalara uyan, vergilerini ödeyen bir vatandaş yetiştirmek istemektedir. Bu bakımdan araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesiyle örtüşmektedir. Kaymakçı ve Ata (2012) çalışmasında ise sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Çelik (2009) çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerine "vatanına milletine ve ulusal değerlere bağlı olmak" özelliğini kazandırmak istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Benzer bulgular Ersoy (2007) çalışmasında da gözlenmektedir. Öğretmenler etkili vatandaşlık eğitimi için geleneksel temaları önemsemektedir. Söz konusu araştırmalarda vatandaşlık eğitimide aile önemli bir belirleyen olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca diğer başka çalışmalarda da öğretmenler geleneksel vatandaşlık eğitimi temalarına yer vermişlerdir. Bu bakımdan Güven (2010) , Kaya (2013) ve Ersoy (2014a) çalışmalarında gözlenen yönler mevcut çalışmayla örtüşmektedir. Güven'in çalışmasında vatandaşlık bilincinin oluşmasında aile, çevre, medya gibi faktörlerin olumsuz rolü olduğu Kaya (2013) ve Ersoy (2014a) da ailenin önemine yapılan vurgular bakımından örtüşme söz konusudur.

6.2.2.2. Eleştiri ve Katılım Odaklı Vatandaşlık

Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık (EKOV) tipi geleneksel vatandaşlık tiplemesinin aksine çok yaygın bir vatandaşlık tiplemesi değildir. İdeal vatandaşlık tiplemelerinde çoğunlukla az sayıda katılımcı tarafından temsil edilmektedir. Alan yazın incelendiğinde nitel araştırmalarda temsil sayısı üçte bir, beşte iki ve on beşte üç, beşte bir gibi oranlarda kalabilmektedir (Ersoy, 2014a; Sim vd., 2017; Marri vd., 2014; Konda, 2016). Bu durumun nedenleri hakkında fikir yürütmek elbette mümkündür. Fakat araştırmanın böyle bir amacı söz konusu değildir.

EKOV tipi farklı araştırma bulgularında gözlenebilmektedir. Anderson vd. (1997) *eleştirel vatandaş,* Doğanay (2009) *sosyal aktif vatandaş*, McLaughlin (1992) *maksimalist vatandaşlık,* Thornberg ve Oğuz (2016) *eleştirel/ilerlemeci vatandaşlık,* Sim vd. (2017) *sosyal katılma ve eleştirel yansıtma,* Castro (2013) *farkındalık temelli vatandaş,* Caymaz (2007) *kendi için vatandaş*, Cohen (2013) *aktif vatandaş*, Sears and Hughes (1996) *liberal vatandaş*, Konda, (2016) *eyleme geçen vatandaş*, Leenders vd. (2008) *eleştirel demokratik vatandaş*, Westheimer and Kahne (2004) *katılımcı ve adalet odaklı vatandaş* tiplemeleri araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesiyle örtüşen boyutlara sahiptir.

EKOV, vatandaşlığı eleştiri ve sorgulama ekseninde yorumlamaktadır. Bu vatandaşlık tipinde, vatandaşlığın daha çok "haklar" boyutu önemli görülmektedir. Hakların korunması ve dahası geliştirilmesi gereklidir. Dolayısıyla haklarımızı korumak için en başta "vatandaşlık bilinci" geliştirmeliyiz. Vatandaşlık bilinci, haklarının bilmek, sahip çıkmak ve bunları koruyup geliştirmek olarak tanımlanabilir. Haklarımızı kime karşı korumamız gerektiği önemli konumdadır. Bu anlamda haklar vurgusu sivil alana yapılan bir vurgu olarak otoriteyi sınırlandırmayı hedefler. Araştırmanın bu bulgusu Anderson vd. (1997) tarafından ileri sürülen vatandaşlık tipiyle uyumlu görünmektedir. Söz konusu araştırmada katılımcılar eleştirel bakış açısı ile statükoyu sorgulamanın önemli bir özellik olduğunu düşünmektedirler. Özellikle eleştirel vatandaşlık, açık görüşlü ve hoşgörüyü destekleyen bir vatandaşlık yaklaşımıdır. Dolayısıyla toplumsal ve siyasal sistemi sorgulamak ve altında yatan nedenleri görmek için eleştiri gereklidir. Benzer bulgulara McLaughlin (1992) çalışmasında vurguladığı maksimalist vatandaşlık tipinde de görülmektedir. Maksimalist olarak adlandırılan vatandaşlık, yaşadığı toplumun demokratik kültürünün farkında olarak haklarının ve sorumluluklarının bilincinde toplumsal faydayı gözetir. Maxsimalist vatandaşlıktaki sorumluluk mevcut araştırmada olduğu gibi toplumsal sorumluluktur. Dolayısıyla bu sorumluluk bütün vatandaşlar için koşulların daha iyi hale getirilmesi içindir. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlıkta sorumluluk siyasal katılımla ve onun parçası olmakla ilgilenir. Bu bakımdan her iki araştırma bulguları örtüşmektedir.

Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlıkta, vatandaşlar siyasal ve sosyal hayatın politik özneleri olarak görülmektedir. Dolayısıyla vatandaşlar toplumsal sorunlara duyarlıdır. Toplumsal sorunları eleştirel bir gözle ele alıp çözmek ve toplumu ilerletmek gerektiğine inanmaktadırlar. Araştırma bu bakımdan Sim vd. (2017) *sosyal katılım ve eleştirel yansıtma* olarak ifade edilen iki vatandaşlık tipi ile de örtüşmektedir. Örneğin *sosyal katılımcılık* boyutu toplumsal sorunları önemseyen ve gerektiğinde bunun için sorumluluk alabilen bir vatandaşlık anlayışı sergilemektedir. Dolayısıyla toplumu geliştirebilmek için *"ben ne yapabilirim"* sorusuyla hareket etmektedir. Bu bakış açısı dünyada yaşanan olumlu gelişmelere açıktır. Aynı gelişmelerin kendi ülkesinde de olması için çaba gösterir. Söz konusu araştırmada olduğu gibi toplumsal sorumluluk, toplumsal fayda, işbirlikli çalışma gibi boyutları içerir. Diğer bir değişle bencilliğe karşıdır. Bu özellikler bakımından araştırmada ortaya çıkan *EKOV* örtüşmektedir. Diğer yandan *eleştirel yansıtma* ile olan benzerliği incelendiğinde, *eleştirel yansıtmanın* siyasal sisteme yönelik eleştirel tutumu ve toplumsal, siyasal konularda sorgulayıcı yaklaşımı mevcut araştırma bulgularıyla

örtüşmektedir. Ancak adaletsizliklerin temelinde yatan sorunları ele alma konusunda sınırlı bir perspektif sunabilmektedirler. Bu durum kimi katılımcıların güncel politik atmosferden etkilenerek geliştirdikleri bakıştan kaynaklanmış olabilir. Sistem analizini güncel politikanın aktörlerine odaklanarak yaptığında eleştirinin odağında yer alan sosyal gruplar, "onlar" ("kandırılmış insanlar") olabilmektedir. Dolayısıyla sistem analizlerinde ortaya koydukları tutum Sim vd. (2017) bulgularıyla bu noktada çelişmektedir. Diğer boyutları açısından her şeyi olduğu gibi kabul etmeme verili olanı sorgulama bakımından örtüştüğü söylenebilir. Benzer biçimde Westheimer and Kahne (2004) tarafından ortaya konan *katılımcı ve adalet odaklı* vatandaşlık tiplemeleriyle örtüşen boyutlara sahiptir. Söz konusu araştırmanın *katılımcı vatandaşlığı* aktif bir biçimde toplumu ilerletmeye gayret göstermek, toplumun ihtiyaçları ile ilgilenmeye önem vermek bakımından ve kollektif görevleri güçlendirme bakımından EKOV ile örtüşmektedir. *Adalet odaklı vatandaşlıkla* toplumsal ve siyasal sisteme karşı alınan tavır ve onun aktörlerini eleştirmek bakımından ve de toplumsal problemleri çözmek ve toplumu ilerletmek için gösterilen çaba bakımından örtüşmektedir. Patterson vd. (2012) söz konusu araştırmanın benzer sınıflamasına göre yürüttükleri çalışmada az sayıda da olsa *katılımcı ve adalet odaklı vatandaşlık* tiplemesine sahip öğretmenler ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan araştırmada ortaya çıkan EKOV tiplemesiyle örtüşmektedir. Benzer sınıflamayı kullanılarak yapılan bir başka çalışmada O'Brien ve Smith (2011) ağırlıklı olarak şahsi sorumluluk odaklı vatandaşlık tiplemesinin baskın çıktığına ulaşmıştır. Dolayısıyla araştırmanın bulgusuyla çelişmektedir.

Benzer şekilde Caymaz'ın *kendi için vatandaş tiplemesi ile örtüşen yönler görülmektedir. Kendi için vatandaş* bireysel düzeyde hak ve özgürlüklerini bilinçli bir şekilde kullanmaya çalışan, hakkını aramaktan çekinmeyen, kentli, sadece devlete değil topluma karşı da sorumlu hisseden, vatandaşlık görevlerini yerine getirmeye çalışan bir vatandaş olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmayla örtüşmektedir.

Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık, siyasal ve sosyal katılım biçimlerinden oy kullanmak gibi geleneksel katılım biçimlerinin dışında sivil toplum, protesto gösterileri, dilekçe verme vb katılım biçimlerini de önemsemektedir. Dolayısıyla bilinçli vatandaş tanımlamalarına bu özellikleri dahil etmektedirler. Konda (2016) şirketinin Türkiye örneklemine dayalı olarak yaptığı kapsamlı araştırmasında ortaya çıkan *eyleme geçen vatandaşlık* tiplemesi bu bakımdan araştırma bulgularıyla benzer özellikler göstermektedir. Söz konusu çalışmada *eyleme gecen vatandaş en* aktif vatandaşlık tiplemesi olarak görülmüştür. Eyleme geçen vatandaş olarak tanımlanan bireyler, karşılaştıkları veya şahit oldukları haksızlıklar

karşısında sorgulama, şikayet etme, protesto etme, hukuki süreçlere başvurma gibi eylemler ile mağduriyetleri azaltma çabası gösterenlerdir. Aynı zamanda siyasette ve sivil toplumda etki yaratabileceğini düşünen ve bu alanlarda aktif olan bireyleri kapsamaktadır. Dolayısıyla mevcut araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tipiyle örtüşmektedir. Ancak eleştirel ve katılım odaklı vatandaşlığın ne oranda eyleme geçtiğiyle ilgili bir araştırma verisi yoktur. Dolayısıyla başka veri kaynakları ile desteklenmesi gerekebilir.

EKOV, vatandaşlık eğitimine yaklaşımında sorgulama, eleştiri ve toplumsal problemleri önemseyen bir yaklaşımı benimsemektedirler. Özellikle güncel sorunları ele almak ve buna ilişkin tartışmalar önemli görülmüştür. Bu bakımdan Barr, Barth ve Shermis (1977) çalışmalarında ortaya konan *yansıtıcı inceleme yaklaşımına* yakın bir yaklaşımı benimsedikleri söylenebilir. Yansıtıcı inceleme yaklaşımında çevremizde herkesi ilgilendiren sorunlar ve problemleri ele alma ve onlar için çözüm önerileri geliştirme önemlidir. Dolayısıyla bu bakımdan eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık ile örtüştüğü söylenebilir. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tipi çevremizde gelişen sosyal olayları eleştirel ele almamız gerektiği üzerinde durmaktadır. Bireylerin özerk olarak kendi değer sistemlerini kurmaları ve karar vermeleri yansıtıcı yaklaşımda desteklenen yönlerdir. Bu bakımdan EKOV tipiyle uyumlu görünmektedir. Çünkü vatandaşların baskın değer ve dünya görüşüne karşı bilinçli ve donanımlı olması ve gerektiğinde kendilerini ifade edebilmeleri önerilmektedir. Benzer bulgular Castro (2013) çalışması ile de örtüşmektedir. *Farkındalık temelli* vatandaşlık tiplemesindeki katılımcılar öğretme süreçlerine eleştirel düşünme, çoklu perspektif ve tartışmalı konuları önemsemektedir. Marri vd. (2014) araştırmasında ortaya çıkan *adalet odaklı vatandaşlık* tipine sahip katılımcılar toplumdaki tartışmalı konuları oldukça önemsemektedir. Ancak bu konuların ana akım vatandaşlık bakışı ve veli beklentileriyle örtüşmemesi gibi sorunların önemli bir sınırlayıcılığı da belirtilmektedir. Cohen (2013) araştırmasında ortaya çıkan *katılımcı ve eleştirel vatandaşlık* tiplemesi de bu bakımdan mevcut araştırmadaki vatandaşlık tipiyle örtüşmektedir. Özellikle güncel olayların sınıf ortamında tartışma ve eleştirel bakışı önemseme ve birincil el kaynaklarını kullanma söz konusu vatandaşlık tiplemesine sahip öğretmenler tarafından çokça önemsenmiştir. Thornberg ve Oğuz (2016) *eleştirel/ilerlemeci vatandaşlık* anlayışında ise katılımcıların tamamı eleştirel-ilerlemeci eğitsel amaçları geleneksel-muhafazakar eğitsel amaçlara göre daha önemli bulmuşlardır. Bu bakımdan araştırma bulgusuyla örtüştüğü söylenebilir. Leenders vd. (2008) karşılaştırmalı çalışması öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi uygulamalarında eleştirel düşünce ve otonomiyi vurgulayan bireysel bir vatandaşlık

yaklaşımına öne çıkarmıştır. Özellikle toplumsal sorunları merkeze alma ve eleştirel bir bakış geliştirme söz konusu vatandaşlık bakışı için önemlidir. Bu bakımdan araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesiyle örtüşmektedir. Araştırmada eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlığın bahsi gecen yönleri eğitim ve öğretime ne kadar yansıtabildiği elbette ki teyide muhtaçtır.

Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tiplemesi hem cumhuriyetçi değerleri savunmakta hem de bireyi otorite karşısında güçlendirmeyi savunan liberal yaklaşımı yansıtmaktadır. İlki toplumu ilerletmek gibi bir görev üstlenmesi, bu nedenle toplumsal sorumluluğa ve kollektif hareket etmeye verdiği önem bakımından cumhuriyetçi vatandaşlık ile örtüşürken. Diğeri ise bireyin özerkliğine verdiği önem ve sivil toplumu güçlendirmeye dönük girişimleri, özerk bir sivil alana yöneltmesi bakımından liberal yaklaşımla örtüşmektedir. Ülkemizde vatandaşlığın evrimiyle ilgili yapılan çalışmalar onun ilham aldığı vatandaşlık geleneği (Faransız Cumhuriyetçiliği) ve Batı'lı ülkelerdeki gelişimiyle karşılaştırmaktadır. Bunun bir gerekçesi siyasal kültürün vatandaşlık üzerinde güçlü bir etkiye sahip olması ve onu biçimlendirmesidir. Diğer bir neden ise vatandaşlığın dönüşümünü yakından inceleyebilmek için karşılaştırmalı analizler yapmaktır (Kymlicka & Norman, 1994).

Turner (2012) vatandaşlığın aşağıdan ve yukarıdan olmak üzere iki gelişim modeli olduğunu ileri sürmektedir. Halk hareketlerine dayalı vatandaşlık tiplerini aşağıdan dolayısıyla aktif olarak nitelerken (Fransız Geleneği), yukardan, devlet tarafından gelişen vatandaşlık tiplerini ise pasif (Alman geleneği) olarak nitelemektedir. Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ve vatandaşlık tartışmalarında ise ağırlıklı olarak görev ve sorumluluk odaklı pasif vatandaşlık üzerinde durulurken (Caymaz, 2007; Kadıoğlu, 2012a; Üstel, 2014) mevcut araştırmada ortaya çıkan vatandaşlık tiplemesi söz konusu araştırma sonuçlarıyla birkaç noktada çelişmektedir. Söz konusu araştırmalarda vatandaş yetiştirme süreci yukardan bir özellik gösterdiğinden cumhuriyet ideolojisini sürdürme görev ve sorumluluğunu öncelemektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren ulus kimliği yaratmak çabasının bu misyonu zorunlu kıldığı ileri sürülebilir. Turner'ın (2012) modeli referans alındığında Türkiye'de vatandaşlık yukardan ve pasif modele uygun olması gerekirken, araştırma sonuçları açısından bakıldığında ortaya çıkan vatandaşlığın liberal demokrasilere yakın özellikler taşıdığı görülmektedir. Özellikle sivil toplum ve bireyin otorite karşısında güçlendirilmesi bakımından bu ileri sürülebilir. Westheimer and Kahne (2004) vatandaşlık tiplemesi ile yapılan karşılaştırmada ise katılım ve adalet odaklı vatandaşlık tiplemeleri demokratik toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir vatandaşlık dokusuna sahiptir. Bu bakımdan

mevcut araştırmayla karşılaştırıldığında eleştiri ve katılım odaklı bir vatandaşlığın demokratik toplumların yaşamına katkı sunabileceği söylenebilir.

6.2.3. Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Yorumlanması

Araştırmanın nicel boyutu ile nitel boyutu iki nokta üzerinde kesişmektedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçekten elde edilen veriler araştırmanın temel problemi odağında iki boyutlu bir vatandaşlık tipi ortaya çıkarmıştır. Ölçek verileri analiz edildiğinde öğretmenlerin *demokratik vatandaşlık* boyutuna yüksek oranda olumlu bir tepki ortaya koydukları söylenebilir. Ancak *geleneksel vatandaşlık* boyutunda yer alan maddelerin bazılarına da yüksek oranda olumlu tepki verdikleri gözlenmiştir. Bu maddeler özellikle "görev, sorumluluk ve vergi" temalarıyla ilgili olan maddelerdir: *"Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir.",* "*Vergi vermeyenler temel vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır.",* "*Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir." "Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır."* Söz konusu maddeler *demokratik vatandaşlık* boyutu maddeleriyle birlikte yorumlandığında öğretmenlerin toplumdaki farklılıklara (inanç, siyasi görüş vb.) karşı dışlayıcı bir yapıda olan maddeler katılmadıkları ancak geleneksel maddelerin ise bir kısmına katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca *demokratik vatandaşlık* boyutunda yer alan en yüksek ortalamaya sahip maddeler "eşitlik" temalı maddelerdir. "*İnsanlar maddi olanaklarına bakılmaksızın yasalar önünde eşit olmalıdır.", "Vatandaşlar sosyo-ekonomik statüsü ne olursa olsun kamu hizmetinden eşit biçimde yararlanmalıdır."* Ancak demokratik vatandaşlık boyutunda yer alan aktif katılımı ifade eden maddeler ise nispeten daha düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. *"Gerektiğinde uluslararası bir yardım kampanyasına katılırım."* **"***Sokak hayvanlarını korumak için yetkililerle görüşürüm.", Evsiz insanlar için yardım kampanyası düzenleyebilirim."* Dolayısıyla öğretmenlerin *demokratik vatandaşlık* boyutunun aktif katılım temasına yönelik çekimser oldukları söylenebilir. Diğer yandan nicel bulgularda ortaya çıkan bu durum nitel araştırma verileriyle karşılaştırılarak yorumlanabilir.

Nicel araştırmada ortaya çıkan *demokratik vatandaşlık* boyutunun nitel araştırmada ortaya çıkan EKOV tiplemesini ağırlıklı olarak yansıttığı söylenebilir. Özellikle yasalar karşısında tüm vatandaşların eşitliği konusunda büyük oranda aynı tutuma sahiptirler. Yukarıda da ifade edildiği gibi toplumsal birlik ve farklılıklara karşı da görüş birliği içerisinde oldukları söylenebilir.

Nicel araştırmanın *geleneksel vatandaşlık* boyutunda ortaya çıkan maddeler ise nitel araştırmada ortaya çıkan DGOV özellikleriyle örtüşmektedir. DGOV tipinde vatandaşlar sorumlulukları ve kuralları haklardan daha önemli görmektedir. Ayrıca DGOV tipinde

vatandaşlar otorite karşısında hiyerarşik ve onaylayıcıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin bireysel, toplumsal ve eğitsel bağlamda yorumlanan görüşleri nicel ölçekten elde edilen bulguların temellendirilmesinde açıklayıcı bir etkiye sahiptir. Ancak nicel çalışma grubunun sayısal olarak geniş bir grubu temsil ettiği göz önünde bulundurulduğunda ve de nitel çalışmanın amaçlı bir örnekleme ile yine aynı çalışma grubundan bir katılımcı grubuyla yürütüldüğü düşünüldüğünde temsil bakımından bir sınırlılık söz konusudur. Buna karşın nitel bulgular "ideal toplum kurgusu" ve bu toplum kurgusu içerisinde ideal vatandaşta bulunması gereken özellikler bakımından bilgimizi genişletmiştir.

6.3. Öneriler

6.3.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenleriyle yapılan araştırma bulgularına göre çeşitli öneriler ileri sürülebilir.

1. Araştırmada öğretmenlerin demokratik tutumlarının olumlu düzeyde yüksek çıkması, demokratik vatandaşlık eğitimini güçlendirecek eğitimlerin yapılmasına olanak yaratacağı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla öğretmenler üniversite işbirliği ile demokratik vatandaşlığı nasıl daha iyi bir biçimde öğretebileceklerine ilişkin bilimsel çalıştaylar ve atölyeler düzenleyebilir.
2. Öğretmenlerin bir kısmının geleneksel vatandaşlık özelliklerine sahip olması ve sadece seçimler ve oy vermek gibi geleneksel katılım biçimlerine önem vermesi vatandaşlık eğitiminde bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle alternatif katılım biçimlerini güçlendirmek için etkinlik temelli öğrenme ve öğretme stratejileri desteklenebilir.
3. Eleştiri ve katılım odaklı vatandaşlık tiplemesine sahip öğretmenlerin demokratik vatandaşlığı güçlendirebilmek için alternatif katılım yollarına verdikleri önemi somut hale getirecek çalışmalar yapmalarına olanak verilebilir. Özellikle öğrencilerin de işin içine katabilecekleri sivil toplum ve resmi kurumlarla eş güdümlü projeler üretilebilir.
4. Vatandaşlık eğitimi içinde toplum önemli bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesinde "topluma hizmet ve sosyal proje geliştirmek" derslerinde etkin vatandaşlık uygulamaları için olanaklar yaratılabilir.

6.3.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

Araştırma sonucunda vatandaşlık eğitimi araştırmaları yapacak araştırmacılara dönük çeşitli önerilerde bulunabilir.

1. Araştırma karma desen araştırması olarak tasarlanmıştır. Dolayısıyla ölçek ve görüşme formu kullanılarak veri toplanmıştır. Ancak öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi uygulamalarını yerinde görmek ve süreci daha iyi analiz edebilmek için katılımlı gözlem gibi nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir.
2. Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi ihtiyaçlarını da dikkate alarak vatandaşlık eğitim uygulamalarını güçlendirmek için eylem araştırması tasarlanabilir.

KAYNAKLAR

Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research, 76*(4), 653-690.

Acun, İ., Demir, M., & Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 107-123

Akagündüz, S.Y. (2017). *Ahlaklı vatandaş*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Akhan, E., Çiçek, S., Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen "iyi vatandaşlık" algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 9-19.

Aktan, S. (2006). *Sosyal bilgilerin bir öğretim alanı olarak gelişimi ve cumhuriyet dönemi vatandaşlık program tasarılarına olan yansımalar.* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Alabaş, R. (2018). Cumhuriyet'in ilk yıllarında ilk mekteplerde insani ve toplumsal değerler eğitimi: resimli, yeni musâhabât-ı ahlâkıye ve medeniye ders kitabı örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi,* 18 (36), 55-87.

Alpar, R. (2010). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik, güvenirlik.* Ankara: Detay.

Alpaslan, G. (2008). *Küreselleşme sürecinde ulus-devlet ve vatandaşlık ilişkisi vatandaşlığın dönüşümü.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Altındağ, A. (2013). *Tek parti döneminde (1924-1946) ilkokullarda vatandaşlık eğitimi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altındağ, A. (2013). *Tek parti döneminde (1924-1946) ilkokullarda vatandaşlık eğitimi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altıntaş, İ. N. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık kazanımları: eylem araştırması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal, 34(2),* 333-364.

Aslan, E. (2011). Türkiye cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı: ''1924 ilk mektepler müfredat programı''. *Elementary Education Online,* 10(2), 717-734.

Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: demokratik vatandaşlık eğitimi* içinde (s. 34-51). Ankara: Pegem.

Ayhan Türkbay. R. (2005*). Üniversite öğrencilerinin demokratik tutum ve değerler üzerine bir araştırma: pamukkale üniversitesi örneği*, Yüksek lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Bakioğlu, A., & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 19-39.

Balbağ, N. L., Bayır, Ö. G., & Ersoy, A. F. (2017). How do teachers and students perceive human rights, citizenship and democracy course?. *Sakarya University Journal of Education, 7*(1), 223-241.

Barr, R. D., & Barth, J. L. 8c Shermis, SS (1977). *Defining the social studies. Washington, DC: National Council for the Social Studies.*

Bauman, Z. (2006). *Sosyolojik düşünmek* (çev. A. Yılmaz, 5. basım). İstanbul: Ayrıntı.

Becker, S.H. (2014). *Mesleğin incelikleri: sosyal bilimlerde araştırma nasıl yürütülür.* Ankara. Heretik.

Brubaker, W.R. (2005). Fransa ve almanya'da göç, vatandalık ve ulus-devlet: karşılaştırmalı bir tarihsel A. Kadıoğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. İstanbul: Metis.

Bulandere, V. (2014). *Öğrencilerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersi kazanımlarını elde etme düzeyleri ve derse yönelik görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Büyüköztürk Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

Byrne, B. M. (2005). Factor analytic models: viewing the structure of an assessment ınstrument from three perspectives. *Journal of Personalıty Assessment*, 85(1), 17-32.

Castro, A. J. (2013). What makes a citizen? critical and multicultural citizenship and preservice teachers' understanding of citizenship skills. *Theory & Research in Social Education, 41*(2), 219-246. doi:10.1080/00933104.2013.783522

Caymaz, B. (2007). *Türkiye'de vatandaşlık: resmî ideoloji ve yansımaları* (Vol. 18). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

Cohen, A. (2013). *Conceptions of citizenship and civic education: lessons from three ısraeli civics classrooms.* Doctoral Thesis. Columbia University

Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. (Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Eds.). Handbook of research in social studies education, 172-196. Routledge

Coşğun, S. (2015). A*tatürk dönemi yurt bilgisi ders kitaplarının eğitim felsefesi ve sosyolojisi açısından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Creswell, J. & Plano C. V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni.* Ankara. Siyasal.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods Approaches*. Thousand Oaks, California: Sage.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş.* (M. Sözbilir. Çev.). Ankara. Pegem.

Creswell, J.W. (2006). Understanding Mixed Methods Research, (Chapter 1). http://www.sagepub.com/upm-data/10981_Chapter_1.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Crocco, M. S. (2008). Gender and sexuality in the social studies. (Levstik, L. S., & Tyson, C. A. (Eds.). *Handbook of research in social studies education,* 172-196. Routledge

Çakmak, D. (2011). *Öğretmen adaylarının siyasal katılımı ve siyasal katılıma ilişkin tutumları (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği).* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.

Çayır, K., & Gürkaynak, I. (2008). The state of citizenship education in Turkey: Past and present. *Journal of Social Science Education, 6,* 50-58.

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi, 10 (1), 359-369.*

Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi,* 10 (1), 359-369.

Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri.* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çelikten, L. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin küresel vatandaşlık düzeyleri ile öğrencilere aktarmak istedikleri değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Niğde Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

Çokluk, Ö., Sekercioglu, G., & Büyüköztürk, S. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli SPSS ve LISREL uygulamaları.* Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.

Çolak, K. (2015). *Sosyal bilgiler ile vatandaşlık ve demokrasi eğitimi derslerinde küresel vatandaşlık eğitimi.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Dandiboz, P. (2014). *The construction of the female citizen through republican etiquette books: Turkey, 1930-1943.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Şehir University Graduate School of Social Science, İstanbul.

Davies, I.; Fülöp, M.; Hutchings, M.; Ross, A. & Berkics, M. (2004). Citizenship and enterprise: Issues from an investigation of teachers' perceptions in England and Hungary. *Comparative Education*, 40(3), 363-384.

Demircioğlu, İ.H.; Mutluer, C.,& Demircioğlu, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik öğretmen hakkındaki görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (2),* 577-586.

Devellis, R. (2003). *Scale development: theory and applications* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dewey, J. (1965). *Democracy and education.* The Macmillan Company. New York.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2009). *Lise öğrencilerinin vatandaşlık algılarına etki eden faktörlerin analizi.* A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (45-62). Uşak: Uşak Üniversitesi

Doğanay, A. (2009). *Öğretmen adaylarının vatandaşlık algısı ve eylemlerinin siyasal toplumsallaşma bağlamında değerlendirilmesi*. A. Şişman vd. (Ed.), I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Bildirileri (28-44). Uşak: Uşak Üniversitesi.

Doğanay, A. (2010). What does democracy mean to 14-year-old Turkish children? A comparison with results of the 1999 iea civic education study. *Research Papers in Education, 25(1), 51-71. doi:10.1080/02671520802315060*

Doğanay, A., & Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Educational Administration in Theory&Practice,* 39, 356-383.

Doğanay, A., Çuhadar, A. & Sarı, M. (2007). Öğretmen adaylarının siyasal katılımcılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 50, 213-246.*

Durgun, Ş. (2010). Cumhuriyetçi ve liberal anlayış çerçevesinde türkiye'de vatandaşlık sorunsalı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 1, 65-92.

Ekici, Ö. (2018). *Ortaokullarda vatandaşlik eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri.* Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ektem, I. S. & Sünbül, A.M. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 31,* 159-168.

Elban, M. (2011) *Ortaöğretim 11.sınıf öğrencilerinin tarih dersine yönelik tutumları ile vatanseverlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Elkatmış, M. (2014). İlköğretim programlarının yurttaş profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 36, 1-13.

Ersoy A. F.,& Öztürk F. (2015) Bir vatandaşlık değeri olarak yurtseverlik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının algısı. *İlköğretim Online*, 14(*3*), 974-992.

Ersoy, A. F. (2014a). Active and democratic citizenship education and its challenges in social studies classrooms. *Eurasian Journal of Educational Research (55), 1-20. doi:10.14689/ejer.2014.55.1*

Ersoy, A. F. (2014b). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkin vatandaşlık deneyimleri: sivil toplum kuruluşları örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 47*(2), 65-88.

Ersoy, A. F. (2016). Social studies teachers' and students' perception of the citizenship and democracy education Course. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 17*(3).

Ersoy, A.F. (2019). Birlikte yaşama kültürü ve demokrasi için karakter ve değerler eğitimi. İçinde Ersoy, A. F. ve Ünüvar, P. (Eds.). *Karakter ve Değerler Eğitimi (ss. 279-305*). Anı Yayıncılık, Ankara.

Ersoy, F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri.* Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Eryılmaz, Ö., Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2018). Social studies teachers' and students' perceptions of active citizenship and non-governmental organisations. International Online Journal of Educational Sciences, 10(2). doi:10.15345/iojes.2018.02.018

Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. Journal for Critical Education Policy Studies. Vol.5 no.2

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). London: Sage.

Forester, F.W. (1954). *İyi insan iyi vatandaş.* İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları A.Ş.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., Hyun, H. E. (2012). H*ow to design and evaluate research in education*. McGraw Hill: New York.

Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W., & ten Dam, G. (2014). Typology of student citizenship. *European Journal of Education, 49*(4), 514-528.

Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(19), 211-222.

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

Göl, E. (2013). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının küresel vatandaşlık tutum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Göz, N. L. (2010*). İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi*. Yüksek Lisan Tezi. Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns. *Psychological bulletin*, *103*(2), 265.

Güdücü, H. S.(2008) *İlköğretim programlarında yer alan vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersine ilişkin öğretmen algısına yönelik Manisa örneği.* Yüksek Lisans Tezi. Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Günel, E.,& Malkoç, S. (2012/Nisan). *Sosyal bilgiler programında ve ders kitaplarında kadın algısı, cinsiyetçilik ve kadın hakları üzerine.* Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu, Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Gürses, F. (2010). *Türkiye'de ders kitaplarında yurttaşlık: Cumhuriyet'in kuruluş yıllarından bugüne kavramsal dönüşüm.* Doktora Tezi, Gazi Universitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Güven, S. (2002). *İlköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulmakta olan vatandaşlık ve insan hakları dersini veren öğretmenlerin nitelikleri ve derste karşılaştıkları problemler.* Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven, S. (2010). *İlköğretim birinci kademede vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması.* Doktora Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Güven, S., Tertemiz, N., & Bulut, P. (2009). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 1, 149.*

Habermas, J. (2002). Küreselleşme ve milli devletlerin akıbeti (B. Medeni, Çev). İstanbul: Bakış Yayınları

Hahn, C. L. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education.* Albany, NY: State University of New York Press.

Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, *10*(1), 95-119.

Hahn, C. L., & Alviar-Martin, T. (2006, June). *International political socialization research.* A paper presented at the annual meeting of the Social Science Education Consortium, Prague, CZ.

Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*, (Çev: M. Delikara), Ankara: İmge.

Heater, D. (2004). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester University Press.

Heater, D. (1999). *What is citizenship?. John Wiley & Sons.*

Hira, İ. (2000). Max Weber'in yöntem anlayışı. Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi, (2), 45-58.

Horst, C., Erdal, M. B., & Jdid, N. (2020). The "good citizen": asserting and contesting norms of participation and belonging in Oslo. *Ethnic and Racial Studies*, *43*(16), 7695.

Howard, M. M., Gibson, J. L., & Stolle, D. (2006). United States citizenship, involvement, democracy (CID) survey, 2006. Center for Democracy and Civil Society. Version, 22.

Isın, E. F. & Turner, B. S. (2002). H*andbook of citizenship studies*. Sage.

Isin, E. F., Wood, P. K., & Wood, P. (1999). *Citizenship and identity* (Vol. 448). Sage.

İnan, A. (2000). *Medenî bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları*. Ankara: TTK.

Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Resarch: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher, 33 (7),* 14-26

Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993), *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International.

Kadıoğlu, A. (2012a). Vatandaşlığın ulustan arındırılması: Türkiye örneği. A. Kadıoğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. İstanbul: Metis.

Kadıoğlu, A. (2012b). Vatandaşlık: Kavramın Farklı Anlamları. A. Kadıoğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. İstanbul: Metis.

Kadıoğlu, A., Keyman, F. & Çakmaklı, D. (2016). "Vatandaşlık Araştırması" Bulgular Raporu. (Konda/İPM). İstanbul: İstanbul Politikalar Merkezi, Sabancı Üniversitesi

Kahne, J., & Westheimer, J. (2003). Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan, 85*(1), 34-66.

Kansu, C. Ç. (2017) Öğretmen Adaylarının Etkili Vatandaşlık Yeterlik Düzeylerinin ve Demokrasi Anlayışlarına ilişkin Algılarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 25-36.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.

Karatekin, K., Merey, Z. & Kus, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler acısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21(2)

Kaya, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının vatandaşlık algıları ile politik ilgi ve katılımları arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji-vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye'sinde sosyal bilgiler kapsamındaki kitapların incelenmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Kaymakçı, S., & Ata, B. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgilerin doğasıyla ilgili görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 35-64.

Kesici, A., Pesen, A., & Oral, B. (2017). Öğretmenlerin sınıf içi demokratik davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:16 Sayı:60 (34-45).*

Keskin, Y. (2002). *Türkiye'de ıı. meşrutiyetten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies, 10(11), 987-1006. doi: 10.7827/TurkishStudies.8468.*

Kline, T. J. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. Sage Publications.

Kocadağ, T. (2012). *Öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi.* Yüksek Lisan Tezi. Katü Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

Koğar, H., & Gelbal, S. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal beğenirlik tercihlerinin yargici kararlari ile ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(1), 136-152.

Kovalchuk, S., & Rapoport, A. (2018). Democratic citizenship education in non-Western contexts: implications for theory and research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 48*(3), 339-348.

Kuş, Z. (2014). What kind of citizen? An analysis of the social studies curriculum in Turkey. *Citizenship, Social and Economics Education, 13*(2), 132-145.

Kuş, Z. ve Aksu, A. (2017). Vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin inançları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 5 (1)*

Kuş, Z. ve Ozan, H. (2019, Kasım). *Nasıl bir vatandaş? görev ve sorumluluklarını bilen vatandaş: erken cumhuriyet dönemi vatandaşlık dersi öğretim programlarının analizi*. 8. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'unda sunulmuş bildiri. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights*. Clarendon Press.

Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship theory. *Ethics, 104*(2), 352-381.

Lee WO and Fouts JT (2005) *Education for Social Citizenship: Perceptions of Teachers in the USA, Australia, England, Russia, and China*. Hong Kong: Hong Kong University Press.

Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge journal of education*, *38*(2), 155-170.

Leca, J. (1998). Bireycilik ve yurttaşlık (Çev. T. Ilgaz), Turhan Ilgaz (ed.), *Dersimiz: yurttaşlık*. İstanbul: Kesit.

Lowham, E. A., & Lowham, J. R. (2015). Civic meanings: Understanding the constellations of democratic and civic beliefs of educators. *Democracy and Education*, *23*(1), 1.

Marri, A. R., Michael-Luna, S., Cormier, M., & Keegan, P. (2014). Urban pre-service K- 6 teachers' conceptions of citizenship and civic education: Weighing the risksm mand rewards. *The Urban Review, 46, 63e85. http://dx.doi.org/10.1007/s11256- 013-02483.*

Marshall, T.H. & Bottomore, T. (2000), *Yurttaşlık ve Toplumsal Sınıflar*. İstanbul. Gündoğan.

Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on citizenship. *Action in Teacher Education, 30*(3), 54-63. doi:10.1080/01626620.2008.10463502

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophicalperspective. Journal of Moral Education, 21, 235e250. http://dx.doi.org/10.1080/ 0305724920210307.

MEB (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Merey, Z., Karatekin, K., & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi: Karşılaştırmalı Kuramsal Bir Çalışma. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 32*(3).

Merey, Z., Kaymakçı, S., & Kılıçoğlu, G. (2011). Öğrenci konseyi seçimlerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik tutumları (gazi üniversitesi örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, *41*(191), 191-209.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir uygulama.* Ankara. Nobel.

Mertler, C.A. and Vannatta, R.A. (2005) Advanced and Multivariate Statistical Methods: Practical Application and Interpretation. 3rd Edition, Pyrczak, Los Angeles.

Mısırlı-Özsoy, A. (2010). *8. sınıf öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili konulara ve seçime ait politik ve sivil katılıma yönelik algıları*. Doktora Tezi, ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü. *Ankara.*

Mısırlı-Özsoy, A. (2010). *8th grade students' perceptions of civic issues and participation in electoral, political and civic activities.* Doctoral Thesis, Middle East Technical University Graduate School of Educational Sciences, Ankara.

Nalçacı, A. (2001). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programındaki değişmelerin değerlendirilmesi.* Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

O'Brien, J. L. & Smith, J. M. (2011). Elementary education students' perceptions of "good" citizenship. Journal of Social Studies Education Research, 2(1), 21-36.

OchoaBecker, A. S. (Ed.). (2007). *Democratic education for social studies: An issuescentered decision making curriculum*. IAP.

Oldfield, A., (2005) Vatandaşlık doğal olmayan bir pratik mi? A. Kadıoğlu (Ed). *Vatandaşlığın dönüşümü; üyelikten haklara*, İstanbul, Metis..

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report, 11* (3), 474-498. (10.10.2019) tarihinde http://www.nova.edu/ssss/QR/QR11-3/onwuegbuzie.pdf. adresinden ulaşılmıştır.

Osler, A. (2011). Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities. *J. Curriculum Studies*, *43*(1) 1-24.

Özdaş, F., Ekinci, A., & Bindak, R. (2014). Analyzing teachers' attitudes towards democracy in terms of some variables. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, *15*, 65-81.

Özlem, D. (2001). *Max Weber'de bilim ve sosyoloji*. İstanbul. İnkılap.

Öztürk F. , Malkoç S., Ersoy A. F. (2016) Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yurtseverlik birey toplum ve eğitime bakış. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, (*40)*, 205-218.

Öztürk, F. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ideal vatandaşlık anlayışlarına yönelik bir anlatı sorgulaması.* Doktora Tezi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Palak, D., & Walls, R. T. (2009). Teachers' beliefs and technology practices: A mixed-methods approach. *Journal of Research on technology in Education*, *41*(4), 417-441.

Parker, W. C. (2000). Toward enlightened political engagement. In W. B. Stanley (Ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st century* (pp. 97-118). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

Patterson, N., Doppen, F. & Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. Education, Citizenship and Social Justice, 7(2), 191-206.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara. Pegem.

Phipps, S. B. (2010). *High School Social Studies Teachers Beliefs and Education for Democratic Citizenship* (Doctoral dissertation, University of Missouri--Kansas City).

Saracaloğlu, A. S., Evin, İ., & Varol, S. R. (2004). İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, *4*(2), 335-363.

Sears, A., & Hughes, A. (2006). Citizenship: Education or indoctrination. *Citizenship and Teacher Education*, *2*(1), 3-17.

Sel, B., ve Sözer, M. (2018). Cumhuriyet dönemi (1928-1948) yurt bilgisi ders kitaplarında çocukluğun politik yapılandırılmasına ilişkin bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (2), 293-315.

Shelly, G. (1996). *Perceptions of the characteristics of good citizenship by secondary public school teachers in the state of Washington*. Doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. California. Sage.

Sim, J. B. Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, *60*(3), 253-266.

Sim, Jasmine B.-Y., Shuyi Chua, and Malathy Krishnasamy. (2017). "'Riding the Citizenship Wagon': Citizenship Conceptions of Social Studies Teachers in Singapore." *Teaching and Teacher Education* 63: 92–102.

Stuen, C. J. (1998). Elementary teachers' perceptions of the characteristics and development of good citizenship in Washington State. Doctoral dissertation, Seattle Pacific University.

Şahin, G. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin demokratik tutumları ile dogmatik düşünce biçimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (istanbul ili anadolu yakası örneği).* Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şentürk, M., Şimşek, U., Tıkman, F., & Yıldırım, E. (2017). Sosyal bilgiler ve sınıf eğitimi öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık eğitimi: Nitel bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 913-925.

Tabachnıck, B. G. & Fıdell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Taçman, M. (2006). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları. *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 1(1), 60–46.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage.

Thapa, O. K. (2016). *A phenomenological study of the lived experiences of social studies teachers: constructing ideas about democratic citizenship and teaching*. Doctoral Thesis, The University of Toledo Graduate School of Social Sciences, Toledo.

Thornberg, R., & Oğuz, E. (2016). Moral and citizenship educational goals in values education: A cross-cultural study of Swedish and Turkish student teachers' preferences. *Teaching and Teacher Education, 55*, 110-121. doi:10.1016/j.tate.2016.01.002

Thornton, S. J. (1989). Aspiration and Practice: Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315347.pdf adresinden ulaşılmıştır.

Thorson, K. (2012). What does it mean to be a good citizen? citizenship vocabularies as resources for action. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science,* 644(*1*), 70-85. doi:10.1177/0002716212453264

Toper, T. (2007). *İlköğretim ikinci kademede demokrasi eğitimi: ikinci kademe öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları sergileme düzeyleri (kars ili örneği). Y*üksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Touraine, A. (2015). *Demokrasi nedir?* (O. Kunal, Çev. 6 baskı.). İstanbul: Yapı Kredi.

Tuncel, G., & Balcı, A. (2015). Demokratik toplumlarda öğretmen nitelikleri ve öğrencilere yansımaları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (31), 82-97.

Turner, B. (2012). Bir vatandaşlık kuramının anahtarları. A. Kadıoğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü: üyelikten haklara*. İstanbul: Metis.

Turner, J. H., Beeghley, L., Powers, C. H.,. (2012). *Sosyolojik teorinin oluşumu*. Sentez Yayıncılık. Bursa

Uğurku, N. B. (2013). 8. sınıf Amerikan ve Türk öğrencilerinin vatandaşlık ile ilgili algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, *38*(170).

Utku, M. (2015). *Üniversite öğrencilerinin vatandaşlık ve sosyal medya (sosyal ağ) vatandaşlık algısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Ünsal, A. (1998). Yurttaşlık zor zanaat. A. Ünsal (Ed). *75. yılda tebaa'dan yurttaşa doğru* içinde (s. 1-36). İstanbul: Tarih Vakfı.

Üstel, F. (2014). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.

Wells, S. (2015). *Teaching to transform: an examination of pre-service social studies teachers' citizenship conceptions and their pedagogical practice.* Doctoral Thesis, Baylor University Graduate School of Social Sciences, Texas.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, *41*(2), 237-269.

Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the "good" citizen: Political choices and pedagogical goals. PS: Political Science & Politics, 37(2), 241-247.

Yazıcı, K. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36(159).*

Yeşilbursa, C. C. (2015). Turkish pre-service social studies teachers perceptions of good citizenship. Educational Research and Reviews, 10(5), 634-640. doi:10.5897/err2014.2058

Yıldırım, E., Öntaş, T., & Egüz, Ş. (2018). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık algıları, politik katılımları ve politik ilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2).

Yiğit, E. Ö. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden vatandaşlık ve Türk vatandaşlığı. *İlköğretim Online, 16(2).*

Yurtseven, R. (2003*). Ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumları.* Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yücel, H. A. (1971). *İyi vatandaş iyi insan* (3. Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.

Zaman, H. (2006). *Teachers' perceptions of citizenship and citizenship education: A comparative study.* Doctoral Dissertaion. University of Pittsburgh.

EKLER

EK 1. Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Maddeler			**Maddeler**		
AFA	DFA	Faktör 1	AFA	DFA	Faktör 2
M28	18	.663	**M74**	50	.652
M62	43	.652	**M51**	35	.619
M24	17	.646	**M43**	31	.600
M14	8	.644	**M81**	55	.594
M40	28	.616	**M31**	21	.588
M32	22	.610	**M39**	27	.585
M80	54	.585	**M79**	53	.577
M30	20	.585	**M20**	13	.557
M41	29	.571	**M55**	39	.549
M37	26	.571	**M35**	24	.531
M22	15	.569	**M77**	52	.513
M17	11	.565	**M69**	47	.513
M42	30	.564	**M29**	19	.503
M19	12	.563	**M71**	48	.495
M36	25	.560	**M04**	1	.491
M13	7	.556	**M83**	56	.479
M54	38	.535	**M15**	9	.478
M52	36	.516	**M66**	46	.473
M61	42	.514	**M60**	41	.469
M23	16	.511	**M84**	57	.463
M11	5	.508	**M63**	44	.460
M48	33	.502	**M65**	45	.455
M33	23	.497	**M47**	32	.453
M05	2	.496	**M21**	14	.448
M16	10	.495	**M12**	6	.414
M07	13	.490	**M59**	40	.411
M10	4	.485	**M76**	51	.403
M53	37	.471			
M73	49	.428			
M49	34	.426			
Açıklanan Varyans		**17.616**			**13.490**
Açıklanan Toplam Varyans			**31.106**		

EK 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İçin Vatandaşlık Ölçeği

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ İÇİN VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenler,

Bu ölçek Gazi Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında yürütülmekte olan doktora tezi kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık tiplerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçekte vermiş olduğunuz yanıtlar yalnızca bu çalışma için kullanılacak, başkalarıyla paylaşılmayacaktır. Tek ifadede birden fazla işaretleme yapılmaması gerekmektedir. Vereceğiniz samimi cevaplar gerçeği yansıtması açısından önemlidir.

Katılımınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Serdar MALKOÇ

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyet	☐Kadın ☐Erkek
Mezuniyet Durumu	☐Eğitim Fakültesi ☐Fen Edebiyat Fakültesi ☐ Lisansüstü ☐Diğer…….....
Mezun Olunan Branş	☐Coğrafya ☐Tarih ☐Sosyal Bilgiler ☐Diğer……
Mesleki Deneyim	☐1–5 Yıl ☐5–10 Yıl ☐10–15 Yıl ☐15 Yıl ve Üzeri ( )

VATANDAŞLIK ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle **katılmıyoru**	**Katılmıyorum**	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle **katılıyorum**
1.	Protesto gösterisi yapan insanlar gördüğümde kuşkuyla yaklaşırım.					
2.	Yasalar sosyal adalet duygusunu zedelememelidir.					
3.	İyi bir vatandaş dürüsttür.					
4.	İyi bir vatandaş işini en iyi şekilde yapar.					
5.	İnsanlar maddi olanaklarına bakılmaksızın yasalar önünde eşit olmalıdır.					
6.	Vatandaşlık görevleri erkekleri daha çok ilgilendirir.					
7.	Gerektiğinde uluslararası bir yardım kampanyasına katılırım.					
8.	İyi bir vatandaş toplumsal kurallara uyar.					
9.	Vatandaşlar politikacılara baskı yapmamalıdır.					
10.	Yaşadığımız mahalleyi güzelleştirmek için etkinlikler gerçekleştirmek vatandaşlık görevidir.					
11.	Dezavantajlı insanların koşullarının iyileşmesi için her türlü çabayı gösteririm.					
12.	Vatandaşlar sosyo-ekonomik statüsü ne olursa olsun kamu hizmetinden eşit biçimde yararlanmalıdır.					
13.	Protesto gösterisi yapmak toplumda kaos ve kargaşa yaratır.					
14.	İyi bir vatandaş devlet büyüklerine saygılıdır.					
15.	Ulusal sorunları ilgiyle takip etmek bir vatandaşlık görevidir.					
16.	Çevremde gördüğüm bir sorunu çözmek için yetkili kişilerle görüşürüm.					
17.	İyi bir vatandaş başka insanları rahatsız edecek davranışlardan kaçınır.					
18.	İyi bir vatandaş yaşadığı çevreyi temiz tutar.					
19.	Ülke yönetiminde erkekler daha başarılıdır.					
20.	Toplumu ilerletmek için işbirliğine dayalı çalışmalar gereklidir.					
21.	Devletin uygulamalarını eleştiren insanlar iyi vatandaş değildir.					

22.	İyi bir vatandaş diğer kültürlere saygılıdır.					
23.	Sokak hayvanlarını korumak için yetkililerle görüşürüm.					
24.	Benden farklı düşüncelere sahip insanlardan uzak dururum.					
25.	İyi bir vatandaş farklı inançlara mensup insanlara saygılıdır.					
26.	Evsiz insanlar için yardım kampanyası düzenleyebilirim.					
27.	Karşıt görüşleri dinlemek zaman kaybıdır.					
28.	İyi bir vatandaş zor durumdaki insanlara yardım eder.					
29.	Tarihi ve kültürel varlıkların korunması için insanları bilinçlendiririm.					
30.	Vatandaşlar iyi bir demokrasi için çabalamalıdır.					
31.	Benim gibi düşünmeyen insanları dinlemek zaman kaybıdır.					
32.	Devlete karşı vatandaşlık görevini yerine getirmeyenlerin sağlık ve eğitim hizmeti almalarına karşıyım.					
33.	İyi bir vatandaş olumsuz örnek olacak davranışlarda bulunmaz.					
34.	İş yaşamında kadınlar da erkekler kadar yer almalıdır.					
35.	Devlete karşı sorumluluklarımız haklarımızdan önce gelir.					
36.	İyi bir vatandaş öne geçmek için fırsatı olduğu halde sırayı ihlal etmez.					
37.	Oy vermek, ülkenin yöneticilerini belirlemek için gereklidir.					
38.	İnsanların devlet uygulamalarına yönelik eleştirilerini dinlerim.					
39.	Temel vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyenlerin bu ülkede yaşamasına gerek yok.					
40.	Protesto gösterisi yapmanın sesimizi duyurmak için etkili bir yol olduğunu düşünmüyorum.					
41.	Politikayı sadece politikacılar yapmalıdır.					
42.	Bir hizmetle ilgili sorunla karşılaştığımda dilekçe veririm.					
43.	Toplumu geliştirmek için çabalamak gerektiğini düşünüyorum.					
44.	Yöneticiler hızlı sonuç alabilmek için yasaları askıya alabilirler.					
45.	Vergi vermeyenler temel vatandaşlık haklarından muaf tutulmalıdır.					
46.	Okullar gençlere toplumsal kuralların dışına çıkmamayı öğretmelidir.					
47.	Devlete en çok bağlı olan vatandaşlar en iyi yerlere gelmelidir.					
48.	Toplumsal sorunlar çözüm üretmek ortalama vatandaşların işi olmamalıdır.					
49.	İnsani ölçütlere aykırı olmadığı sürece tüm fikirler savunulabilmelidir.					
50.	Ülke ekonomisine katkı sağlamayan vatandaşlar vatandaşlıktan çıkarılmalıdır.					
51.	Vatandaşların politika yapıcılar üzerinde nasıl etkili olacağını bilmiyorum.					
52.	Temel vatandaşlık görevlerini yerine getirmeyenler vatandaşlıktan çıkarılmalıdır.					
53.	Siyaset hakkında konuşmak politikacıların işidir.					
54.	Vatandaşlar demokratik yolları kullanarak yetkililere seslerini duyurabilmelidir.					
55.	Ülkenin geleceğine büyüklerimiz karar vermelidir.					
56.	Ülkede yaşanan siyasal sorunların vatandaşları yakından ilgilendirdiğini düşünmüyorum.					
57.	Vatandaş kendi sorunlarını kendi çözmeli, devletten çözüm beklememelidir.					

EK 3. Görüşme Soruları

Görüşme Soruları

1. Sizce bir vatandaş kimdir?
2. Vatandaşta bulunması gereken özellikler nelerdir?
   a) Neden? Örnek verebilir misiniz?
3. Size göre bir vatandaş nasıl olmalıdır?
   a) Evde, okulda, sokakta nasıl davranmalıdır?
4. Ne tür bir vatandaş yetiştirmek istersiniz?
   a) Ülke, toplum, demokrasiye katkısı nasıl olur?
5. İyi insan iyi vatandaş arasındaki ilişki nasıldır? *

*İyi insan iyi vatandaş arasındaki ilişkiyi vurgulayan öğretmenlere sorulmuştur.

EK 4. Ölçeğin İlk (AFA) Formundaki Tüm Maddelerin Ortalama, Ortanca ve Mod Değerleri

Madde	Ortalama	Ortanca	Mod	Madde	Ortalama	Ortanca	Mod
m1	3.65	4.00	4	m43	1.83	1.50	1
m2	4.45	5.00	5	m44	3.07	3.00	3
m3	3.23	3.00	4	m45	3.85	4.00	5
m4	2.90	3.00	3	m46	3.86	4.00	4
m5	4.43	5.00	5	m47	2.95	3.00	3
m6	2.74	3.00	2	m48	4.10	4.00	4
m7	4.43	5.00	5	m49	4.65	5.00	5
m8	3.31	4.00	5	m50	4.24	4.00	4
m9	4.11	4.00	4	m51	2.82	3.00	3
m10	4.46	5.00	5	m52	4.26	4.00	5
m11	4.75	5.00	5	m53	4.37	5.00	5
m12	1.60	1.00	1	m54	4.23	4.00	4
m13	4.07	4.00	4	m55	3.01	3.00	3
m14	4.44	5.00	5	m56	4.06	4.00	5
m15	2.79	3.00	2	m57	4.21	4.00	4
m16	4.09	4.00	4	m58	2.84	3.00	3
m17	4.17	4.00	4	m59	2.56	3.00	3
m18	3.59	4.00	4	m60	2.42	2.00	2
m19	4.65	5.00	5	m61	3.99	4.00	4
m20	2.72	3.00	3	m62	4.44	5.00	5
m21	3.74	4.00	4	m63	2.51	2.00	3
m22	4.24	4.00	4	m64	3.53	4.00	4
m23	3.99	4.00	4	m65	3.15	3.00	3
m24	4.52	5.00	5	m66	3.30	3.00	4
m25	2.37	2.00	2	m67	1.56	1.00	1
m26	3.13	3.00	4	m68	4.32	5.00	5
m27	3.92	4.00	4	m69	2.82	3.00	3
m28	4.54	5.00	5	m70	2.95	3.00	4
m29	2.11	2.00	1	m71	2.15	2.00	1
m30	4.42	5.00	5	m72	4.10	4.00	4
m31	1.79	1.00	1	m73	4.22	4.00	4
m32	4.42	5.00	5	m74	2.50	2.00	2
m33	4.16	4.00	4	m75	3.65	4.00	4
m34	3.66	4.00	4	m76	2.87	3.00	3
m35	2.04	2.00	2	m77	2.81	3.00	3
m36	4.45	5.00	5	m78	3.05	3.00	4

m37	4.20	4.00	4	m79	2.23	2.00	2
m38	3.57	4.00	4	m80	4.40	5.00	5
m39	1.82	2.00	1	m81	2.12	2.00	1
m40	4.40	4.00	4	m82	1.91	2.00	1
m41	4.33	4.00	4	m83	1.76	1.00	1
m42	4.39	5.00	5	m84	1.82	1.00	1

EK 5. Ölçeğin Asıl (DFA)Formundaki Maddelerin Ortalama, Ortanca ve Mod Değerleri

Madde	Ortalama	Ortanca	Mod	Madde	Ortalama	Ortanca	Mod
m1	2.3220	2.0000	2.00	m30	4.8789	5.0000	5.00
m2	4.5211	5.0000	5.00	m31	1.5746	1.0000	1.00
m3	4.6610	5.0000	5.00	m32	2.3814	2.0000	1.00
m4	4.7401	5.0000	5.00	m33	4.1831	4.0000	5.00
m5	4.8479	5.0000	5.00	m34	4.5493	5.0000	5.00
m6	1.4592	1.0000	1.00	m35	2.6563	3.0000	2.00
m7	4.0366	4.0000	4.00	m36	4.5408	5.0000	5.00
m8	4.5706	5.0000	5.00	m37	4.4225	5.0000	5.00
m9	2.3446	2.0000	1.00	m38	4.1915	4.0000	4.00
m10	4.1695	4.0000	4.00	m39	2.3042	2.0000	2.00
m11	4.1915	4.0000	4.00	m40	2.2338	2.0000	2.00
m12	4.7831	5.0000	5.00	m41	2.6197	2.0000	2.00
m13	2.1045	2.0000	2.00	m42	4.4282	5.0000	5.00
m14	3.9662	4.0000	4.00	m43	4.5690	5.0000	5.00
m15	4.3915	4.0000	5.00	m44	1.8592	1.0000	1.00
m16	4.1718	4.0000	4.00	m45	2.9127	3.0000	3.00
m17	4.6225	5.0000	5.00	m46	3.4463	4.0000	4.00
m18	4.7775	5.0000	5.00	m47	2.5634	2.0000	1.00
m19	1.8225	1.0000	1.00	m48	2.4435	2.0000	2.00
m20	4.6254	5.0000	5.00	m49	4.2458	4.0000	5.00
m21	1.7127	1.0000	1.00	m50	1.9040	2.0000	1.00
m22	4.6714	5.0000	5.00	m51	2.4225	2.0000	2.00
m23	3.9718	4.0000	4.00	m52	2.1662	2.0000	2.00
m24	1.7260	1.0000	1.00	m53	2.0676	2.0000	2.00
m25	4.6873	5.0000	5.00	m54	4.4930	5.0000	5.00
m26	4.0592	4.0000	4.00	m55	1.8479	2.0000	1.00
m27	1.6507	1.0000	1.00	m56	2.0197	2.0000	1.00
m28	4.5718	5.0000	5.00	m57	1.8282	2.0000	1.00
m29	4.5746	5.0000	5.00				

EK 6. Araştırmacının Aldığı Nicel ve Nitel Araştırma Dersleri

[S] 4320008	Sosyal Bilgiler Araştırmalarında Veri Analizi AA:90-100;BA:85-89;BB:80-84;CB:75-79;CC:70-74;DC:60-69;DD:50-59;FF:0-49	100	85	AA	3	8	93.000	1.414	2015-2016 GÜZ

[S] 4990029	Araştırma Teknikleri AA:90-100;BA:85-89;BB:80-84;CB:75-79;CC:70-74;DC:60-69;DD:50-59;FF:0-49	75	75	CB	3	8	88.250	5.974	2014-2015 GÜZ

[S] 4990010	Nitel Araştırmalarda İçerik Analizi AA:95-100;BA:90-94;BB:85-89;CB:80-84;CC:71-79;DC:65-70;DD:50-64;FF:0-49	90	85	BB	3	8	76.680	15.922	2014-2015 BAHAR

Ek 7. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5529681 16.03.2018
Konu : Araştırma İzni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 08/03/2018 Tarihli ve E.10891 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Serdar MALKOÇ'un **"Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Tipleri"** konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (2 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

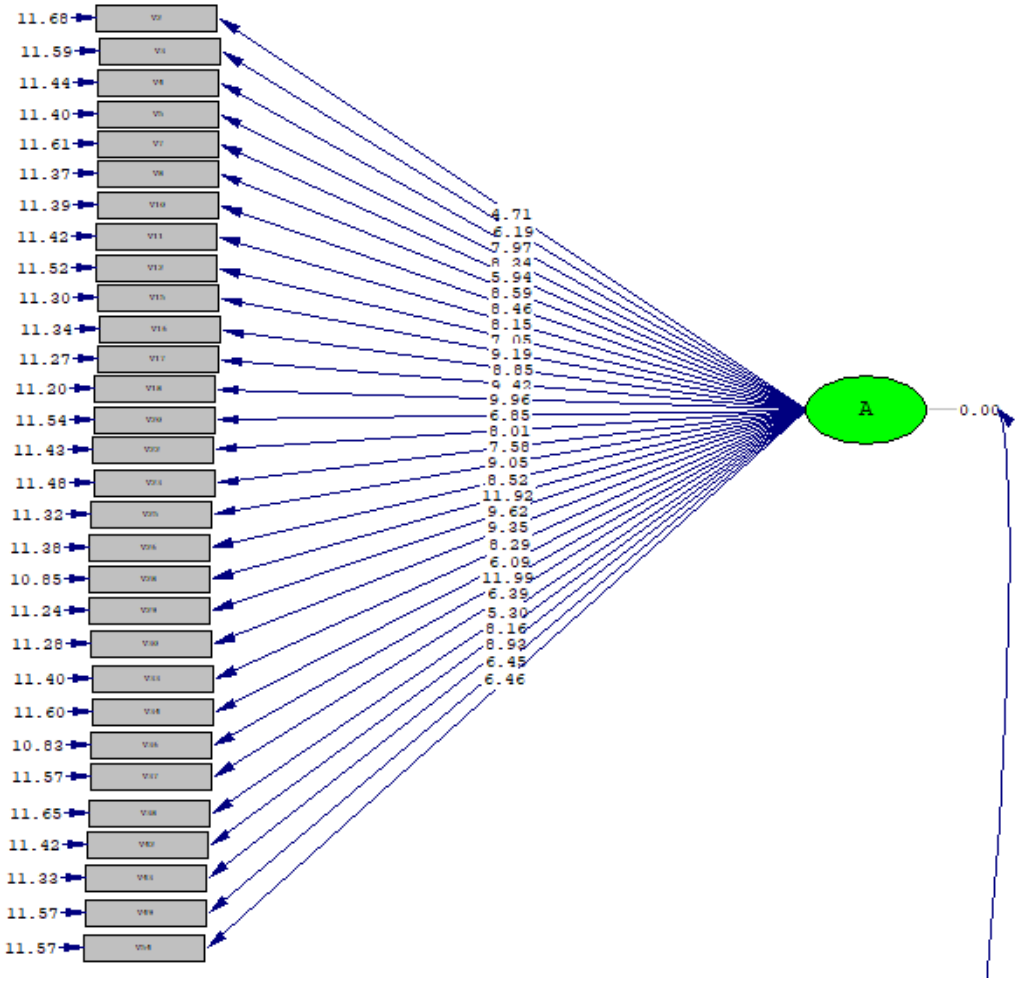
Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı İle Aynıdır.
16/03/2018

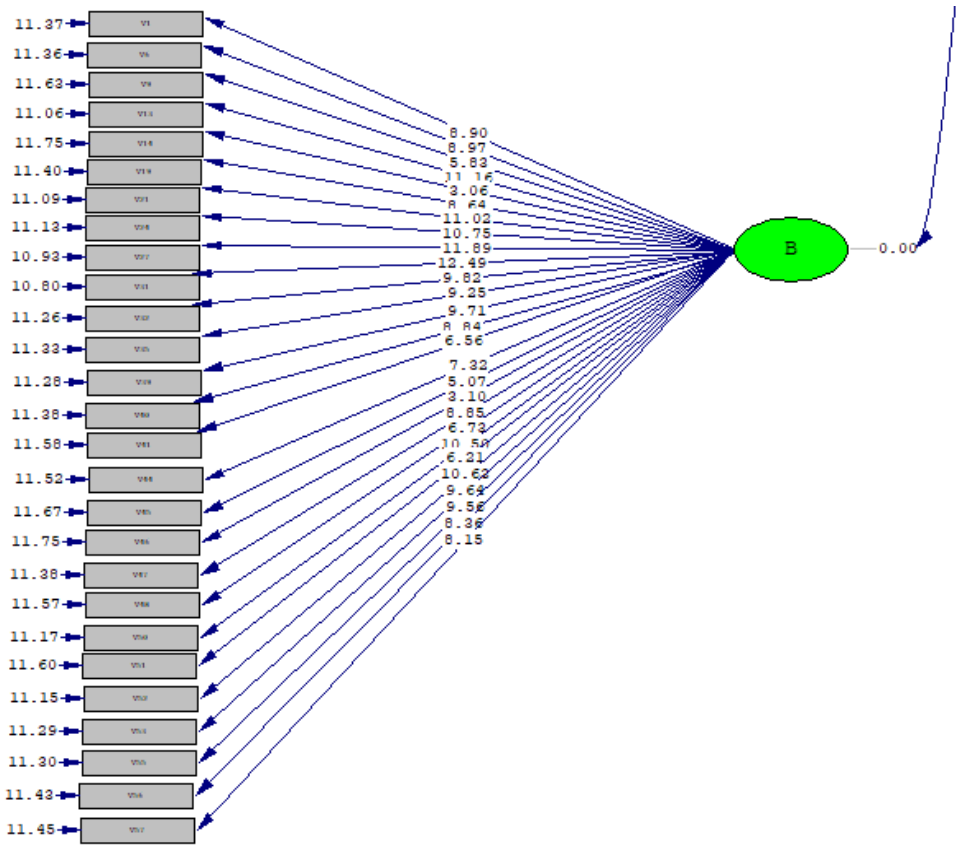
Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arka
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 2cc4-2f7d-3b81-ae72-9000 kodu ile teyit edilebilir.

EK 8. Vatandaşlık Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi (Path Diagram)





Chi-Square=5056.35, df=1538, P-value=0.00000, RMSEA=0.091



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..