



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİYASET
OKURYAZARLIK DURUMLARI**

MELİKE FAİZ

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmidört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Melike

Soyadı: FAİZ

Bölümü: Sosyal Bilgiler Eğitimi B.D.

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları

İngilizce Adı: Political Literacy Levels Of Pre-Service Teachers Of Social Studies

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: Melike Faiz

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Melike Faiz tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Durumları ” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi’nde Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doc. Dr. Cengiz DÖNMEZ

İlköğretim, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hamza KELEŞ

Ortaöğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK

İlköğretim, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç Dr. Kubilay YAZICI

İlköğretim, Niğde Üniversitesi

Üye: Yard. Doç Dr. Zafer TANGÜLÜ

İlköğretim, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 19/01/2016

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI



Annem ve Babama

TEŞEKKÜR

Öncelikle etik davranışlarıyla adaletli oluşuyla bana nasıl bir akademisyen olacağımı öğreten bu yolda bana örnek olan ve her defasında gelişimem için maddi manevi desteğini esirgemeyen saygı değer danışmanım Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ' e, tez sürecimi tamamlamamda yardımcı olan Yard. Doç. Muhammet ŞAHİN, Prof. Dr. Hamza KELEŞ, Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK, Doç. Dr. Kubilay YAZICI, Yard. Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ ve Yard. Doç. Salih USLU'ya teşekkürü borç bilirim. Türkiye'de yeni bir konu olması sebebiyle yeterli kaynak erişimim olmamasından ötürü yurtdışı kaynaklarına ulaşmama ve yurtdışı deneyimi kazanmama olanak tanıyan Dr. Scott METZGER' e bütün kalbimle teşekkür ediyorum.

Araştırma anketinin hazırlanmasında ve analiz sürecine yardımcı olan saygı değer meslektaşlarım Dr. Mustafa Serkan GÜNBATAR, Dr. Mehmet Fikret GELİBOLU' ya ve tezimin şekilsel sürecinde yardımcı olan Mertcan ÜNAL' a ve tez yazış sürecimde maddi manevi destek olan Dr. Hafife BOZDEMİR, Dr. Ayşe Derya ESKİMEN' e ve Canan AKYOL' a teşekkür ediyorum.

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ SİYASET
OKURYAZARLIK DURUMLARI
(Doktora Tezi)**

**Melike Faiz
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak, 2016**

ÖZ

Araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Eğitiminde okuyan öğretmen adaylarının mevcut siyasi okuryazarlık düzeylerini belirlemek, siyaset okuryazarlığını oluşturan bileşenler (bilgi-duyuşsal eğilim-davranış/beceri) üzerinde çeşitli değişkenlerin etkisini ortaya koymak ve öğretmen adaylarının zihinlerindeki en iyi vatandaşlık eğitimi ve siyasi okuryazarlık aktarımını tespit etmektir. Bu araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 13 farklı üniversitenin Sosyal Bilgiler Eğitiminin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel bölümünün çalışma gurubunu 20 adet sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, duyuşsal eğilimler ölçeği, davranış/beceri ölçeği ve siyaset bilgi testinden oluşan 4 bölümlük “Siyaset Okuryazarlığı Anketi” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlığını oluşturan dört ayrı bileşene göre 9 demografik değişkenin etkisi araştırılmıştır. Nitel bölümde ise öğretmen adaylarının aklında bulunan ideal vatandaşlık ve siyaset okuryazarlık eğitimi konulu yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Verilerin analizinde; Betimsel İstatistik, Kruskal Wallis H Testi, Mann-Whitney U Testi, İlişkisiz Örneklem için t Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Basit Korelasyon kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgileri, duyuşsal eğilimleri ve beceri/davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlığını oluşturan bu üç ayrı bileşenden aldıkları toplam puanların ortalamasına bakıldığında ise siyaset okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Siyaset okuryazarlığını oluşturan bileşenler arasındaki ilişkiye bakıldığında; bilgi ile duyuşsal eğilim arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı; bilgi ile beceri/davranış arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde; beceri/davranış ile duyuşsal eğilim arasında pozitif

yönde, yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adayları etkili vatandaşlık eğitimini öğretim materyallerinden, öğretim kaynaklı olmasından, öğretim ilkelerinden ve ders içeriğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda tüm kategoriler eşit olarak dağılmış ve hepsi birbiriyle aynı derece öneme sahiptir diyebiliriz. Sosyal bilgiler öğretmen adayları etkili siyaset okuryazarlığı eğitiminin öğretim materyallerine bağlı olduğunu ve öğretmen sayesinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Vatandaşlık eğitiminin aileden başlayıp ömür boyu sürmesi ve siyaset okuryazarlık eğitiminin ise ortaokulda başlatılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bilim Kodu:

Anahtar Kelimeler: Siyaset okuryazarlığı, Sosyal bilgiler öğretmen adayı, nitel, nicel, bilgi, duyuş, beceri.

Sayfa adedi: 168

Danışman: Doç. Dr. Cengiz Dönmez

**POLITICAL LITERACY LEVELS OF PRE-SERVICE TEACHERS
OF SOCIAL STUDIES
(PhD Thesis)**

**Melike Faiz
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
JANUARY, 2016**

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the political literacy levels of pre-service teachers of social studies and to demonstrate the effects of the several variables over the components of political literacy (knowledge and understanding- dispositions and values-skills and aptitudes) and to determine pre-services teachers opinion about how can be effective citizenship education and political literacy education. This study have qualitative and quantitative part. Mixed type model conduct at this study. The study was carried out with 1188 pre-service teachers studying at the 3rd and 4th years of the Departments of Social Studies Teaching at 13 different universities in Turkey using survey model in 2014-2015 spring semester and 20 pre-service teachers studied at Gazi University in Turkey. “Political Literacy Survey”, which was composed of 4 parts as personal information form, disposition scale, knowledge test, skills and aptitudes scale was used in order to determine the political literacy levels of pre-service teachers of social studies. The effect of 9 demographic variables according to the four components forming the political literacy of pre-service teachers was studied. The analysis of the data was conducted using SPSS statistical software program. During the data analysis, Descriptive Statistics, t-test for Independent Samples, One-way Analysis of Variance (ANOVA) Kruskal Wallis H test, Mann-Whitney U test and Simple Correlation were used. According to the findings quantitative part it was found that knowledge, disposition and skills were at a medium level. When the averages of total scores that pre-service teachers obtained from three different components forming the political literacy were examined, it was seen that their political literacy levels were at a medium level. When the relationship among the components forming the political literacy, it was found that there was a positive, low level and significant relationship between knowledge and disposition; a positive high level and significant relationship between knowledge and skill; a positive, high level and significant relationship between disposition and skill.

According to the findings qualitative part it was found that social studies pre-service teachers pre-service teachers stated that effective citizenship education is due to teaching materials, course content, teaching principles and schooling. In this context, all categories are equal and all of them at the same degree of importance. Social studies pre-service teachers stated that effective political literacy training due to the teacher and teaching materials. And they stated citizenship education should started from family to death and political literacy training should started from middle school.

Science Code:

Key words: Political literacy, social studies pre-service teacher, qualitative, quantitative, skill, knowledge, disposition

Page Number: 168

Supervisor: Associate Professor Cengiz Dönmez

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT.....	viii
ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
İlgili Araştırmalar	5
Araştırmanın Problemi.....	7
Araştırmanın Amacı.....	8
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
Tanımlar / Terimler.....	9
BÖLÜM 2.....	11
VATANDAŞ, VATANDAŞLIK ve VATANDAŞLIK EĞİTİMİ	11
Vatandaş.....	11
Vatandaşlık.....	11
Vatandaşlık Becerileri.....	16
Vatandaşlık Eğitimi	24
Türklerde Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi	35
Osmanlı Devleti Öncesinde Vatandaşlık	35
Osmanlı Döneminde Vatandaşlık.....	43
Cumhuriyet Döneminde Vatandaşlık.....	50
SİYASET, OKURYAZARLIK ve SİYASET OKURYAZARLIK.....	63
Siyaset	63
Okuryazarlık.....	63
Siyaset Okuryazarlık.....	64

Öğrenme Çıktıları.....	65
Temel Unsurlar.....	72
Siyaset Eğitimi İçin Temel Kavramlar.....	86
Siyaset Okuryazarlığın Aşamaları.....	88
Anahtar Aşama 1.	88
Anahtar Aşama 2.	89
Anahtar Aşama 3	91
Anahtar Aşama 4	93
BÖLÜM 3.....	97
YÖNTEM.....	97
Araştırma Modeli.....	97
Örneklem ve Çalışma Grubu	99
Nicel Bölüm	100
Nicel Bölümün Veri Toplama Araçları.....	104
Nicel Bölüm Ölçeklerinin Geçerliliği İçin Uzman Görüşünün Alınması.....	104
Nicel Bölümün Pilot Uygulaması.....	104
Kişisel Bilgi Formu	105
Siyaset Bilgi Testi	105
Duyuşsal Eğilim Ölçeği	108
Davranış ve Beceri Ölçeği	109
Nicel Bölüm Verilerin Analizi.....	112
Nitel Bölüm	131
Ölçme Aracının Geçerlilik ve Güvenirlik Uygulamaları.....	131
Nitel Bölüm Veri Analizi	131
BÖLÜM 4.....	135
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	135
Nicel Bölüme Dair Sonuçlar	135
Nitel Bölüme Dair Sonuçlar.....	141
Öneriler	142
KAYNAKLAR.....	145
EKLER.....	157
Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu	158
Ek 2. Bilgi Testi.....	159
Ek 3: Duyuşsal Eğilim Ölçeği	163
Ek 4. Beceri /Davranış Ölçeği.....	164
Ek 5: Görüşme Formu	165
Ek 6: Etik Kurul İzni	166

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Vatandaşlığı Oluşturan Parçalar</i>	20
Tablo 2. <i>Etkili Vatandaşlık Eğitiminin Uygulama Konuları</i>	26
Tablo 3. <i>Hafif ve Derin Vatandaşlık</i>	27
Tablo 4. <i>Vatandaşlık Eğitimi Oluşturan Parçalar</i>	27
Tablo 5. <i>Devlet Vatandaşlığı ile Bağlantılı Olarak Vatandaşlık Formlar</i>	35
Tablo 6. <i>Dünya Vatandaşlığı Anlamları</i>	35
Tablo 7. <i>Vatandaşlık Konularının Algılanması</i>	95
Tablo 8. <i>Örneklemin Üniversitelere Göre Dağılımı</i>	100
Tablo 9. <i>Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı</i>	100
Tablo 10. <i>Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	100
Tablo 11. <i>Örneklemin Okunan Liseye Göre Dağılımı</i>	101
Tablo 12. <i>Örneklemin Örgüte Üye Olma Durumuna Göre Dağılımı</i>	101
Tablo 13. <i>Örneklemin Aylık Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı</i>	101
Tablo 14. <i>Örneklemin Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Dağılımı</i>	102
Tablo 15. <i>Örneklemin Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Dağılımı</i>	102
Tablo 16. <i>Örneklemin Babanın Okuyazar Olma Durumuna Göre Dağılımı</i>	102
Tablo 17. <i>Örneklemin Anne Okur-Yazar Olma Durumuna Göre Dağılımı</i>	103
Tablo 18. <i>Örneklemin Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı</i>	103
Tablo 19. <i>Örneklemin Baba Mesleğine Göre Dağılımı</i>	103
Tablo 20. <i>Örneklemin Anne Mesleğine Göre Dağılımı</i>	104
Tablo 21. <i>Bilgi Testi Belirtke Tablosu</i>	106
Tablo 22. <i>Bilgi Testinin Güvenirliği</i>	107
Tablo 23. <i>Bilgi Testinin Madde Güçlük İndeksi Ve Ayırt Edicilik Gücü</i>	107
Tablo 24. <i>Duyuşsal Test Doğrulayıcı Faktör Analizi</i>	108
Tablo 25. <i>Beceri ve Davranış Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi</i>	110
Tablo 26. <i>Madde 1 ile Madde 6 Arasındaki Korelasyon</i>	111
Tablo 27. <i>Madde 4 ile Madde 5 Arasındaki Korelasyon</i>	112
Tablo 28. <i>Madde 9 ile Madde 10 Arasındaki Korelasyon</i>	112
Tablo 29. <i>Siyasete Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeğinde Kullanılan Puanlama Sistemi</i> ..	112
Tablo 30. <i>Siyaset Davranış Ölçeğinde Kullanılan Puanlama Sistemi</i>	112
Tablo 31. <i>Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklemler için Kruskal Wallis H Testi</i>	113

Tablo 32. Öğretmen adayların okudukları sınıfa göre bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Mann-Whitney U Testi	114
Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Okudukları Liseye Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi.....	115
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Örgüte Üye Olma Durumuna Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi	116
Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Aylık Okuma Durumlarına Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	116
Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi.....	117
Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Betimsel İstatistikleri	118
Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	118
Tablo 39. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi.....	118
Tablo 40. Öğretmen Adaylarının Ailesinin Aylık Gelirlerine Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	119
Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	120
Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeylerine Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Mann-Whitney U Testi	121
Tablo 43. Öğretmen Adaylarının Okudukları Lise Türüne Göre Duyuşsal Eğilim Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	121
Tablo 44. Öğretmen Adaylarının Örgüte Üye Olma Durumlarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi.....	122
Tablo 45. Öğretmen Adaylarının Aylık Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	122
Tablo 46. Öğretmen Adaylarının Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	123
Tablo 47. Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi.....	123
Tablo 48. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi.....	124
Tablo 49. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi	124
Tablo 50. Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi.....	125
Tablo 51. Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıfa Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin t Testi.....	125
Tablo 52. Öğretmen Adaylarının Okudukları Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri....	126

Tablo 53. Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	126
Tablo 54. Öğretmen Adaylarının Örgüte Üye Olma Durumlarına Göre Becer-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin t Testi.....	127
Tablo 55. Öğretmen Adaylarının Aylık Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Becerei-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H Testi	127
Tablo 56. Öğretmen Adaylarının Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Betimsel İstatistikleri.....	128
Tablo 57. Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	128
Tablo 58. Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Betimsel İstatistikleri	129
Tablo 59. Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi.....	129
Tablo 60. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi	130
Tablo 61. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Betimsel İstatistikleri	130
Tablo 62. Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi	130
Tablo 63. Öğretmen Adaylarının Etkili Vatandaşlık Eğitimin Başlangıç Yaşına Dair Görüşleri.....	131
Tablo 64. Öğretmen Adaylarının Etkili Vatandaşlık Eğitimine Dair Görüşleri.....	132
Tablo 65. Öğretmen Adaylarının Etkili Siyaset Okuryazarlık Eğitimine Dair Görüşleri .	133

ŞEKİLLER VE GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. <i>Duyuşsal Testi Faktör Yükleri Yamaç Birikinti Grafiğı</i>	109
Grafik 2. <i>Davranış-Beceri Testi Faktör Yükleri Yamaç Birikinti Grafiğı</i>	111



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

A.Ö.L.	Anadolu Öğretmen Lisesi
DfES	Department for Education and Skills
DoE	Department of Education
NCSS	National Council of Social Service
CCE	Center for Civic Education
QCA	Qualification and Curriculum Authority
TBMM	Türkiye Büyük Millet Meclisi
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
%	Yüzde
p	Anlamlılık Düzeyi
N	Katılımcı Sayısı
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
$\bar{X}$	Aritmetik Ortalama

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Türkiye ve dünyada bireysel hak ve sorumluluklar gün geçtikçe daha çok öne çıkmakta, toplumsal değerler ve normlar hem birey hem de toplum üzerinde etkisini sürdürmektedir. Birey hem kendisi hem de toplum için yaşamakta ve çalışmaktadır. Birey toplum içinde çeşitli yollarla etkin olmaktadır. Bu yollardan biri de bireye kazandırılan vatandaşlık eğitimidir. Bu sebeple bu kısımda vatandaş, vatandaşlık ve akabinde de vatandaşlık eğitiminin ne olduğunu açıkladıktan sonra siyasi okuryazarlığın vatandaşlık eğitimi sürecinde ne kadar etkili olduğuna değinilecektir.

Vatandaş, toplumdaki rol ve sorumluluğunun farkında olan ve yaptığı eylemlerinin sonucunu kestirebilen kişidir (Doğanay, Çuhadar ve Sarı, 2007). Vatandaşlık kavramı eski çağlarda, bir devletin kanunları ve kararları şekillendirmede doğrudan veya dolaylı olarak, kamusal tartışmaya katılmak için vatandaşların haklarına sahip kamu işlerine katılan bireyleri ifade ederdi. Modern zamanlarda, demokratik fikirler sayesinde basın özgürlüğünü elde etmek, oy atma yaşını düşürmek, kadınların kurtuluşunu sağlamak, eğitilmiş ve mülk sahiplerinin dar haklarını genişletmek için sürekli taleplerde bulunulmuş ve hükûmet de bu talepler doğrultusunda bu süreçleri kolaylaştırmak için tanım değişikliklerine gitmiştir. Günümüzde ise vatandaşlık kavramı sivil, sosyal, politik, haklar ve sorumluluklar, gönüllü yardım gibi unsurlardan oluşmaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998). Kerr (2003)'e göre vatandaşlığın oluşumunda vatandaşın geniş çapta rol ve sorumluluklar vardır. Bunlar;

a: Aktif vatandaşlığın gerektirdiği belli derecede olan siyaset okuryazarlık;

b: Toplum yararına yönelik toplumsal katılım;

c: Toplum ve çevre için sosyal ve ahlaki sorumluluklardır (Kerr, 2003; Kerr, Cleaver, Ireland, ve Blenkinsop, 2003).

Vatandaşlık eğitimi ise; öncelikle çocukların en başta kendine özgüven sağlamasını, davranışlarını ahlaki ve sosyal yönde düzeltmesini, sınıf içinde de otoriteye karşı

gelmemesini ve onların birbirlerine karşı sorumluluk duymasını öğreten eğitimidir. İkinci olarak; kendi ülkelerine ilişkin toplum katılımını, hizmet yoluyla ve hayat hakkında öğrenmede yardımsever olmayı öğretir. Üçüncü olarak; öğrencilere bilgi, yetenek ve değerler yoluyla toplum hayatında kendilerini daha nasıl etkin kılabileceklerini öğretir (Advisry Grubu, 1998, s.41). Scott ve Lawson (2001)’a göre vatandaşlık eğitimi vatandaşın bilgili olması, toplumda aktif ve topluma karşı hak ve sorumluluklarını bilmesi, bireysel ve toplumsal ahlak kazanması, genel ve bireysel anlamda bunları kazandırması olarak belirtmişlerdir.

Toplum içinde bireyin yeterli siyasi bilgiye sahip olması gerekmektedir. Bu noktada siyaset kavramını açıklamak yerinde olacaktır. Siyaset, siyasetçiler tarafından, toplumu yönetmek amacıyla iktidarı elinde tutma ya da iktidardan faydalanma ve iktidarı elinde tutabilme sanatı olarak tanımlanır. Toplum tarafından ise, iktidarın kaynağı ve iktidarı kullananların iktidarı ele geçirmeleri ile, bunu kullanmaları sırasında hukuka ve yasaya uygun hale getirme durumları, siyaset alanının kimlere ne kadar açık olduğu, bu alanda konumlandırılan mekanizmaların işleyiş tarzları, yönetimin değiştirilebilirliği gibi çok geniş ve karmaşık yapıları kapsayan sosyal bir olgudur (Altındal, 2007; Altındal, 2009; Türköne, 2003). Siyaset, toplumdaki yönetim gücü olan iktidarın aracılığıyla iktidar ve halk arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ve çatışma halinde olan çıkarların çözülme çabasıdır (Dursun, 2010). Birey bu aşamada hem etken hem edilgen konumdadır. Bireyin toplumu etkileyen kararlar alması ve uygulaması yine o bireyin topluma ait olması olarak belirtilebilir. Bu aşamada bireyin siyaset bilgisinin, siyasete katılımının ve siyasete olan sempatisinin artırılması ile birey de bir o kadar toplumda yer alacaktır. Bu anlamda da siyaset okuryazarlığı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Siyaset okuryazarlığı kavramını açıklamadan önce okuryazarlık kavramına değinmek gerekmektedir.

Okuryazarlık kavramını açıklamak için okuma, yazma ve okuryazarlık kavramları arasındaki karmaşa, her bir kavramın tanımı yapılmak suretiyle ortadan kaldırılmalıdır. En genel ifade ile okuma-yazma, alfabe aracılığıyla yazılı metinlerin okunması ve yazılması olarak tanımlanmaktadır (Longman, 2009, s.11021). Okuryazarlık ise “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili bir biçimde kullanılabilmesi yeteneği” olarak tanımlanmaktadır (Kellner, 2001). Kavramın tanımlarından da yola çıkarak okuryazarlığın bir beceri olduğu söylenebilir. O halde siyaset okuryazarlığı kavramı da siyaset yapabilme ya da siyaset becerisi olarak açıklanabilir. Fakat daha ayrıntılı bir açıklama yapmak yerinde olacaktır.

Genel sosyalleştirme acenteleri çalışmaları siyaset okuryazarlığını, okullardaki siyaset eğitimi olarak tasvir eder (Cassel ve Lo, 1997). Westholm, Lindquist, ve Niemi (1990, s. 170) siyaset okuryazarlığını; vatandaşlık yetkinlik hedefleri, bilinçli vatandaşlar, vatandaşları demokrasiye hazırlama, kamusal tartışmanın içeriğini kavramak için gerekli bir koşul teşkil eden temel kavramlar ve gerçekler olarak tanımlamıştır. Denver ve Hands (1990, s. 263) insanları aktif vatandaş yapmayı sağlayan politik süreçleri ve politik konuları anlama ve bilme olarak tanımlar. Wormald (1988) öz yönetim öğretimi, siyaseti anlama ve oylamanın prosedür ve amacın eğitimi olarak tanımlamıştır (Wormald'dan aktaran Cassel ve Lo, 1997). Siyasal okuryazarlık siyasal kurumları ve hükûmeti açıklayan ve hatta onları inceleyen aynı zamanda bir girdi, hak ve sorumluluğu yerine getirmek ya da getirmemekle ilgilidir. Advisory Group on Citizenship (1998), siyaset okuryazarlığını tanımlarken bireylerin kendilerini kamusal hayatta nasıl etkin kılacaklarına dair bilgi, beceri ve değerleri öğrenmek olarak ifade etmiştir. Buradaki kamusal hayat günlük ekonomik ve sosyal problemlere ilişkin sorunlara çözüm bulma, karar verme ve bilgi düzeyleri olarak adlandırılır. Yani siyaset okuryazarlığının bilgi, duyuşsal alan ve katılım olmak üzere üç boyutu vardır. Bilgi boyutu siyasetle ilgili genel terimleri bilmektir. İkinci boyut olan duyuşsal ya da sempati ise siyasete olan ilgi, katılma isteği, öğrenme araştırma isteği olarak belirtilebilir. Üçüncü boyut ise katılım boyutudur. Siyasal katılımın, insanların bireysel ve örgütsel olarak her türlü siyasal eylemlere katılmasıdır. Siyaset okuryazarlığını vatandaşlık eğitiminin bir boyutu olarak değerlendirmiştir (Güven, 1996).

Eurydice' e göre siyaset okuryazarlığının gelişimi:

- Sosyal, siyasal ve sivil kurumları ve insan haklarını öğrenmeye,
- İnsanların hangi koşullar altında sosyal konular ve devam eden sosyal sorunlara rağmen uyumlu bir birliktelikle yaşayabilmesi için çalışma,
- Gençlere kendi ulusal anayasaları öğretilecek, böylece kendi hak ve sorumluluklarına iyi bir şekilde hazırlanmaya,
- Kültürel ve tarihi mirasın tanınmasına teşvik,
- Toplumun kültürel ve dilsel çeşitliliğinin tanınmasını teşvik olarak belirtir (Eurydice, 2005, s. 10).

Bireyin siyasi ilişkisinde eğitimin etkili olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim, ömür boyudur ve bireysel davranışlarda kalıcı değişikliklere sebep olur (Ergun, 2010). Yani bireyin siyasetle ilişkisi ömür boyu ve kalıcı yönde olması gerektiği için eğitimle ilişkisi kurulabilir.

Birey, edindiği eğitim birikimiyle siyasal anlamda da kendini geliştirir ve siyasal davranışlarında daha akılcı davranabilir. Eğitimin siyasal anlamda önemli bir işlevi, siyasal anlamda sosyalleşmeyi sağlamasıdır (Turan, 1976, s. 57). Birey, eğitim yoluyla ülkenin siyasal yapısını, bu yapının işleyişini öğrenir ve bu nedenle de siyasetle eskiye oranla daha fazla ilişkilidir. Bireyin siyasal bilgisi birçok adımın birleşmesiyle oluşur. Siyasal bilginin oluşmasında ilk adım; aile; ikinci adım okul, üçüncü adım öğrencinin arkadaş çevresi, dördüncüsü de okuldan sonra dahil olduğu yerler ve durumlardır (Çam, 2005, s. 287).

Ayrıca sosyal bilgiler eğitimcileri olan Barth ve Demirtaş (1997) da okul, aile, hükûmet organları gibi kurumların hayatımızı etkilediğini, öğrencilerin kurumların nasıl oluştuklarını, bunların neyin kontrolü ve etkisi altında olduğunu bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Her toplum devamlılığını sürdürmek adına gelecek nesilleri bir adım daha ileri götürebilecek nitelikte bireyler yetiştirmek ister. Nitelikli bireylerin yetişmesinin yolu da eğitimidir. Bu amaca yönelik, toplumlar gerek evrensel gerekse kendilerine özgü nitelikleri barındıran eğitim programları ile bunu gerçekleştirmeye çalışırlar (Akdağ, 2009).

Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, bireyin ya da öğrencinin günlük hayatta karşılaşılabileceği problemlere çözüm üretilebilecek yeterliliğe ulaşmasını sağlamaktır (Bilgili, 2012). Sosyal bilgiler dersini almış bir öğrenci, çevresinde olan herhangi bir toplumsal olayı pek çok farklı disiplinin bakış açısıyla inceleyebilmektedir. Bunun için sosyal bilgiler üniteleri, disiplinlerarası ya da bir disiplinin baskın olduğu şekliyle bir ilköğretim öğrencisine, sosyal bilimin insanın nasıl düşündüğünü ve nasıl davranacağını gösterir (Ata, 2009). Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal, beşeri, fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005, s. 46).

Sosyal bilgiler kendi bilgilerini üretmez, etkili vatandaş yetiştirmek amacıyla kullanacağı bilgileri sosyal bilimlerden alır (Tanrıöğen, 2006, s. 13). Sosyal bilgiler Öğretim Programında yer alan ve etkili vatandaş yetiştirmede yardımcı olan sosyal bilim alanından biri de siyaset bilimidir. Siyaset bilimi, öğrencinin günlük hayatta karşılaşıp kullanacağı temel bilgileri, kavramları ve toplum bütünlüğünü sağlamak, kişisel çıkarlara karşı ülkenin çıkarlarını korumak ve genel yarar ve insanların ortak iyiliğini sağlamak amacıyla öğretilir.

Vatandaşlık öğretiminin temelinde olan siyaset okuryazarlığı hususunda bilgili ve etkin bireyler yetiştirildiği zaman, bireyler içinde bulunduğu toplumu olumlu yönde geliştirir. Böylelikle öğrencilerdeki siyaset okuryazarlığı olgusu genellikle sosyal bilgiler dersinde ve sosyal bilgiler öğretmenlerince verilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin üniversitelerde iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlığı durumlarının belirlenmesine ihtiyaç vardır.

Siyaset okuryazarlığı üzerine Türkiye’de Gazi Üniversitesi ve Kastamonu Üniversitesi veri tabanında, YÖK tez merkezinde, Penn State (A.B.D) veri tabanında ve Google arama motorunda “siyaset okuryazarlık” ve “politik okuryazarlık” anahtar kelimeleri taranması sonucunda aynı yöntemle yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

İlgili Araştırmalar

Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Akhan (2011) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Bilimine Yönelik Eğilimlerinin Belirlenmesi” adlı çalışması kapsamında “Sosyal bilgiler Öğretmen Adaylarının Politika Konularına Eğilimlerini Belirleme Ölçeği” geliştirmiş ve bununla ilköğretim sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. 2010–2011 eğitim öğretim yılında yedi farklı bölgede bulunan yedi farklı üniversitenin Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, 4. sınıf öğretmen adaylarından oluşan 832 kişiye uygulanmış ve sonucunda öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimleri yüksek olduğu fakat günlük yaşantıları içerisinde politika konularına fazla zaman ayırmadıkları tespit edilmiştir.

Kuş (2014) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okuryazarlık Düzeyleri” adlı çalışmasının çalışma grubunu Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencilerini oluşturmaktadır. Siyaset okuryazarlığın iki boyutuna dair 7 açık uçlu soru sorulmuştur. Çalışma bu yönüyle nitel bir çalışmadır. Çalışmanın sonuçları; öğretmen adayları genel olarak politika ve siyaset okuryazarlık kavramlarını ayırt edememişlerdir. Bir kısmı politikayı olumsuz değerlendirmiş diğer kısmı ise hiç ilgi duymadıklarını ifade etmiştir. Aktif vatandaşlığı bireysel olarak vatanına, çevresine bütün hak ve sorumluluklarını yerine getiren birey olarak nitelendirmişlerdir. Siyasal konuların okullarda tartışılabileceğini ve kendilerinin de ulusal, uluslararası konularda tartıştıklarını belirtmişlerdir. Genel olarak öğretmen adayları hükûmetin oluşum süreci hakkında bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Tarhan (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Politik Okuryazarlığa İlişkin Görüşleri” adlı çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Politik Okuryazarlık ile ilgili görüşlerini tespit etmek amaçlamıştır. Araştırmada, fenomenoloji yöntemi temel alınmış ve örneklem kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının “Politik Okuryazarlık” kavramının ne anlama geldiğini bilmelerine rağmen kendilerinin politik okuryazar birey olarak yetişemediklerini belirtmişlerdir.

Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Grace (2002) “Amerikan Siyaseti Üzerine Okumaya Başlarken, 12. Sınıf Öğrencilerin Siyaset Okuryazarlık Düzeylerini Artırmak İçin Stratejiler” adlı doktora çalışmasında lise son sınıf öğrencilerinin siyaset okuryazarlık düzeyini incelemiştir. Bu çalışmada uzman yardımıyla iki test oluşturulmuş ve uygulanan iki test sonucunda öğrencilerde siyaset okuryazarlık düzeyinin düşük olduğu ve siyaset konusunda eksikliklerin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Kısa vadede parti ayrımlarının ve siyasi okuryazarlık eksikliklerinin giderilemeyeceğinden dem vurulmuştur. Öğrencilere verilen karşıt yazılar onların bu ayrıma varmaları ve siyasi okuryazarlıklarının artması hususunda etkisi görülmemiş fakat didaktik haber sunumları üzerinde etkili olmuştur.

Pallares (2006) “Eğitim Seviyeleri ve Siyasal Okuryazarlık: Meksika El Paso’daki INEA Programına Katılan Yetişkin Örneği” adlı bir çalışma yürütmüştür. INEA Meksika’da başlayan yetişkin eğitimidir. Çalışma grubunu INEA eğitimini almış 16 kişi oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda birçok faktörün katılımcıların siyasi sosyalleşmelerini oluşturdukları ortaya çıkmıştır. Bu faktörler aile, kilise, hayat tecrübesi, siyasal katılım, medya, INEA ile ilgililik, siyasi adayların maruziyetidir. Bulgulara ek olarak, bu araştırma katılımcıları üç farklı siyasi bilinç kategorisine uygun olduğunu göstermiştir. Derin, kısıtlı ve kilise kurallarına uyan kimse olarak belirtilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu kendi memleketlerindeki seçimlere katılmışlardır. Bu durum aynı zamanda geleneksel sadece iyi eğitilmiş fikirlerle karşı karşıya kalmıştır. bir örgün eğitimden ziyade siyasal algı erken siyasal sosyalleşme deneyimler ve kişisel durumlarla yakından ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Hayes (2010) “Sağduyu O Kadar: Sosyal Değişim İçin Toplum Eğitimi Yapmak, Stratejiler Geliştirmek İçin Eleştirel Teori Kullanmak” adlı yüksek lisans çalışmasında okul dışı eğitim çalışmalarında bulunduğundan, dört farklı dalda proje geliştirdiğinden ve çok kültürlü okuma, istemsiz vatandaşlık eğitimi ve küresel eğitim kavramlarından bahsetmiştir. Altı bölümlü bir inceleme yapmış bu bölümlerden beşinci bölüme ekonomi ve politik okuryazarlığa dair bir takım bilgilere yer vermiştir. Bu bölümde Toronto’da Sosyal Adalet için sosyal ağ ile birlikte politik ve ekonomik okuryazarlık üzerine strateji geliştirdiğini ifade etmiştir. Bu strateji ve sürecin halkı etkileyen önemli bir adım olduğunu ifade etmiştir. Bu strateji için Alternatif Federal Bütçe geliştirdiklerini, Tarihsel Zaman Çizelgesi oluşturduklarını da eklemiştir.

DeHanas (2010) “Vatandaşlara İnanma: İkinci Kuşak Gençler Arasında Sivil ve Dini Katılım” adlı doktora çalışmasında siyaset okuryazarlığını ölçmek için Pattie, Seyd, and Whiteley (2004)’in Vatandaş Denetimi adlı ölçeğini kullandığından bahsetmiş. Bu ölçeği Jamaika, Bangladeş, İngiltere’de İkinci Nesil Gençliğe uygulamış. Uygulama yüksek dindarlık ve orta dindarlık şeklinde kategoriler oluşturularak yapılmıştır. Uygulama sonucunda İkinci Nesil Gençliğin Londra’da siyasetle fazlasıyla alakadar olduğu için bilgi testinden yüksek aldıklarını tespit edilmiştir.

Atiyas-Tusalp (2013) “Siyaset Okuryazarlık ve Belagatin Siyaseti: 17 Yüzyılda Osmanlı Kalemîye Sınıfı” adlı çalışmasında 17. yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı kalemîye söylemlerini iki edebi türünü: münazara ve kaside incelemektedir. Fars-Arap basit kavramları incelenmiş, (belagat ve fasahat) imparatorluğun siyasal ve entelektüel hayatının devamlılığı için önemli bir topluluk olarak kendilerini ifade eden kalemîyenin üzerinde temellendirilmiştir. Bu yönüyle tez literatür tarama olarak yapılandırılmıştır.

Araştırmanın Problemi

Vatandaşlık eğitimi bir toplum için önemli bir olgu olmasının yanında, ülkenin kimliğinin oluşması için yapı taşıdır. Vatandaşlık eğitimin bir alt boyutu olan “siyaset okuryazarlık” kavramı; bireyde var olan bilgi; tutum ve eğilimler ile beceri boyutu olmak üzere içerisinde üç ayrı kavramı barındırır. Böylelikle de vatandaşlık eğitiminin temel taşlarından birini temsil eder. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adayları gerek derslerinde olsun gerek ders dışı etkinliklerle olsun öğrencilere vatandaşlık bilincini aşılayacak kişilerdir. Bundan dolayı bu araştırmanın problem cümlesi; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyasal okuryazarlık düzeyleri, beklenen vatandaşlık eğitimi ve siyaset okuryazarlık eğitimi nedir?

Bu bağlamda araştırma problemine cevap bulmak amacıyla şu alt problemler oluşturulmuştur.

Alt Problemler

Öğretmen adaylarının;

1. Cinsiyetine göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
2. Öğrenim gördükleri üniversiteye göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
3. Okudukları sınıfa göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
4. Okudukları lise türüne göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
5. Herhangi bir sosyal örgüte üye olup olmadıklarına göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
6. Kitap okuma sıklıklarına göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
7. Türkiye’yi ilgilendiren konularda tartışma sıklıklarına göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
8. Uluslararası konularda tartışma sıklıklarına göre siyasi okuryazarlık düzeyleri değişmekte midir?
9. Zihinlerindeki en iyi vatandaşlık eğitimi algısı nasıldır?
10. Zihinlerindeki en iyi siyasi okuryazarlık aktarımının algısı nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Eğitimde okuyan öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve öğretmen adaylarının zihinlerindeki en iyi vatandaşlık eğitimi ve siyaset okuryazarlık aktarımını tespit etmektir.

Araştırmanın Önemi

Sosyal bilgiler öğretiminin temel amacı, öğrencinin günlük hayatta karşılaşabileceği problemlere çözüm üretilebilecek yeterliğe ulaşmasını sağlamaktır (Bilgili, 2012, s. 152). Sosyal bilgiler dersini almış bir öğrenci, çevresinde olan herhangi bir toplumsal olayı çok farklı disiplinlerin bakış açılarıyla ele alabilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Program’ında yer alan “etkili vatandaş yetiştirme” kavramının kazandırılmasına yardımcı olan sosyal bilimlerdir. Vatandaşlık eğitimi bir toplum için en önemli kazanımlardandır. Bir birey toplum refahı için etkin çalışmayı öğrenmeli, hak ve sorumluluklarının ne olduğunu bilmelidir. Birey gerekli bilgiyi edindikten sonra olumlu ya

da olumsuz tutum geliştirmekte ve buna yönelik de beceri göstermektedir. Bahsettiğimiz bilgiler bireylerde etkin bir vatandaş olabilmek için var olması gereken siyaset okuryazarlığı olgusunu karşımıza çıkarır. Bu kadar önemli bir yere sahip olan bu bilgilerin öğrencilere nasıl öğretilceği öğretmen adaylarına üniversitelerde gösterilmektedir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarında bulunan siyaset okuryazarlık düzeyi belirlenerek durum ortaya konulacaktır. Böylelikle amaç, ülkemizdeki siyaset okuryazarlığında bulunan sorunlara çözüm bulmaya yardımcı olmaktır. Olması gereken vatandaşlık eğitimi ve siyaset okuryazarlık eğitimi öğretmen adaylarının bizzat kendisine sorularak tespit edilmesi gerekir bu aşamada ve bu durum büyük önem taşımaktadır. Çünkü geleceğin öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri vatandaşlık eğitiminde var olan problemleri gidermede etkilidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmanın nitel boyutu Gazi Üniversitesinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim görmüş olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından seçilmiştir.
2. Araştırmanın nicel boyutu Türkiye'nin 7 bölgesinden seçilen 13 üniversite ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

1. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kontrol altına alınamayan dış etmenlerden aynı derecede etkilendikleri düşünölmektedir.
2. Öğretmen adaylarının soruları cevaplariken sosyal beğenirlikten¹ yoksun bir şekilde anketi yanıtladıkları düşünölmektedir.

Tanımlar / Terimler

Sosyal Bilgiler: Bütün çeşitlikleriyle yeryüzüne bağlı olayları tanıtan, bunların çıkış sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevlerinin, sorumluluklarının neler olduğunu belirten kısaca insan ve insanın sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir (Dönmez, 2003, s. 32).

Vatandaş: Marshall sosyal bir mirası paylaşan ve o sosyal toplumun parçası olan bireyler olarak tanımlamıştır (Marshall, 1925'ten aktaran Olssen, 2002).

Vatandaşlık: İnsan haklarının kabulünü gerektiren demokratik siyaset içinde bir aktör olarak bireyselliğin ve ulusallığın üzerine kurulmuş bir yapıdır (Osler ve Starkey, 2000).

¹ Sosyal beğenirlik etkisi, bireylerin kendilerini beğenilen ya da istenilen özelliklere sahip olarak gösterme eğilimleri olarak açıklanabilir (Haran ve Aydın, 2008).

Vatandaşlık Eğitimi: Siyasi okuryazarlık, tutum ve değerler ve aktif öğrenci katılımı gibi kavramları içinde barındıran haklar, sorumluluklar ve aktif katılımın oluşturulmasını amaçlayan olguya denir (Eurydice, 2005; Pike, 2008; Schuitema, Ten Dam, ve Veugeliers, 2008).

Okuryazarlık: Belli bir amaç için yazabilme, yazılan bilgiyi kullanabilme ve okuyabilme yeteneğidir (Lewis ve Wray, 2000).

Siyaset: Siyaset, toplumdaki yönetim gücü olan iktidarın kullanılarak, yöneten ve yönetilen arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ve çatışma halinde olan çıkarların uzlaştırılması çabasıdır (Dursun, 2010). Aynı zamanda “siyaset, insanların toplum halinde yaşamaya başlamalarından sonra ortaya çıkan ve değişik ülkelerde değişik süreçler göstermekle beraber, insanların yaşamında hep etkin olmuş ve etkin olmaya devam edecek olan sosyal bir olgu haline gelmiştir” (Altındal, 2007).

Siyaset Okuryazarlık: Vatandaşların etkin olarak kendi rollerini gerçekleştirmeleri için olanak sağlayan politika süreçlerini ve konularını bilmesi ve anlamasıdır (Denver ve Hands, 1990).

BÖLÜM 2

VATANDAŞ, VATANDAŞLIK ve VATANDAŞLIK EĞİTİMİ

Vatandaş

Geçmişten günümüze vatandaş terimi anlam olarak değişime uğramıştır. Bu değişim gerek 21. yüzyılın teknoloji çağı gerekse değişen toplum algısı sonucunda gerçekleşmiştir. Bilim adamlarının zaman içerisinde yaptıkları tanımlar hem bireysel tanımlamalar hem de kişiler arası bağlamda değişiklik göstermiştir. Dolayısıyla vatandaş teriminin anlamına değinmek gerekmektedir.

Vatandaş; Türk Dil Kurumu (TDK)'nın Büyük Sözlüğünde yurtları veya yurt duyguları bir olanlardan her biri olarak tanımlanırken Longman Çevrimiçi Sözlükte ise belirli bir kasaba, ülke veya eyalette yaşayanlardan biri (Longman, 2003); belirli bir ülkede yaşıyor olsa da olmasa da yasal olarak oraya bağlı ve orada bazı hak ve sorumluluklara sahip olan birey olarak tanımlanmıştır (Longman, 2003). Oxford çevrimiçi İngilizce sözlükte ise vatandaş; yasal olarak tanınmış, bir eyaletin ulusal ya da federal yerli ya da doğal bireyi olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanım ise vatandaş; sosyal bir statü ve güç ilişkisi olarak açıklamaktadır (Lagos, 2014). Marshall sosyal bir mirası paylaştan ve o sosyal toplumun parçası olan bireyler olarak tanımlamıştır (Marshall, 1925'ten aktaran Olssen, 2002). Yine siyasi toplumun bir parçası olan, bundan dolayı devlete biat borcu olan ve bunun yanında devlet tarafından korunan (Center for Civic Education, 1994) bir vatandaş, toplumun kurucu bir üyesi olarak tanımlar da söz konusudur (Cogan, 1998). Bu tanımlardan da yola çıkarak vatandaş kavramının bir ülkeye veya devlette yasal olarak bağlı, belirli hak ve sorumluluklara sahip bireyleri ifade ettiği söylenebilir.

Vatandaşlık

Vatandaş kavramını açıkladıktan sonra vatandaşlık kavramını da tanımlamak gerekmektedir. Vatandaşlık bazı ülkelerde devlet ve vatandaş arasında adli ilişki bazılarında ise toplumda bir birliktelik anlamında rol olarak ifade edilmektedir. Vatandaşlık vatandaş

olabilmek için yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim, siyasi, sosyo-kültürel ve ekonomik boyutu da dahil olmak üzere gerekli olan bir dizi nitelikler (Cogan, 1998). Haklar bireysel özgürlük için gereklidir. Marshall (1950) vatandaşlığı toplumun tam olarak üyesi ve bu üyelerin hepsinin eşit sivil, siyasi ve sosyal haklara ve görevlere sahip olduğunu belirtmiştir. Vatandaşlığın tek ve tam bir tanımının yapılması zor olmasına rağmen Marshall'ın tanımı vatandaşlığı; hakları, toplumu paylaşan her üyenin arasındaki deneyim olmasından ziyade vatandaşlık hakları ya da sorumlulukları gibi basit-özerk deneyim ve daha kamusal alanda resmi-siyasi katılım yoluyla tanımlanan bir kimlik olarak ifade etmiştir. Başka bir tanımda ise vatandaşlık insan haklarının kabulünü gerektiren demokratik siyaset içinde bir aktör olarak bireyselliğin ve ulusallığın üzerine kurulmuş bir yapıdır (Osler ve Starkey, 2000). Vatandaşlık bir devlet içinde; bireyler arasında, birey ve devlet arasındaki ilişkiyi ifade eder (Sears ve Hebert, 2004). Öte yandan vatandaşlık, hukuki, siyasi ve sosyal öğelerin yanı sıra farklı ve çakışan değerler-kimlikler temelindeki eleştirel çalışmayı içeren bütüncül bir kavramdır. Bu bütüncül kavramın içerisinde demokrasinin araçları olan sorumluluk ve haklar barınır (Arthur, 2002, s. 67). Anne-babanın ırkına, doğulan ülkeye veya yasaların gerektirdiği belirli şartları taşıyıp taşıyamamaya bağlı belirlenen ve kişilerin hangi devlet veya millete bağlı olduklarını ifade eden kimliktir (Demir ve Acar, 1992). Tully vatandaşlığın iki öğeyi içerdiğini belirtmiş, bunlardan birisinin hukuk yani hak ve sorumluluk olduğunu ifade etmiştir. Diğerinin ise devlet temsilciliği olduğunu bunun da demokrasinin gereği olarak ortaya çıktığını belirtmiştir (Tully, 2008, s. 18). Vatandaşlık kendi üyelerinin belirli haklarının korunmasını sağlayan bir siyasi oluşuma ait süreçtir (Marshall, 1950). Ülkenin bir parçası olan birey hükûmete bağlılık borçludur ve bu onun korunması ve siyasal haklara sahip olması durumudur (Center for Civic Education, 1994). Vatandaşlık, sosyal, siyasal ve ekonomik faaliyet gösteren içerikle yakından bağlantılı bir kavramdır (Frazer, 2008). Vatandaşlık; kişinin ülkesindeki kimliğinin, ortak bir etnik kökenden oluşmasından ziyade daha çok sivil haklarını kullanabilen insanlar olması kavramıdır (Habermas, 1994, s. 258, 259). Vatandaş, sosyolojik bir kavram olup, vatandaşlık kavramı daha geniş bir anlama sahiptir (Doğan, 2001). Üstel (2005) vatandaşlık kavramını “tasavvur olunan vatandaşlık” ve “yaşanan vatandaşlık” olarak tanımlamakta ve vatandaşlığın resmi boyutunun vurgulandığını bunun yanında duygusal boyutunun ihmal edildiğini belirtmektedir.

Cogan (1998), bir vatandaşın sahip olması gereken nitelikleri beş başlık altında toplamıştır. Bunlar:

1. Kimlik duygusu,
2. Belirli haklardan yararlanması,
3. Yükümlülüklerin, zorunlulukların ve görevlerin yerine getirilmesi,
4. Kamusal işlere ilgi ve aktif katılım derecesi,
5. Temel toplumsal değerleri kabul etmektir.

Vatandaşlığın tanımını yaptıktan sonra vatandaşlığın beş boyuta sahip olduğunu belirtebiliriz. Bu boyutlar sivil, siyasal/yasal, sosyal, ekonomik ve kültürel olarak belirtilmektedir.

Sivil Boyut: Kişi özgürlüğü, ifade ve inanç özgürlüğü, mülkiyet hakkını içeren bireysel özgürlüktür.

Siyasal/Yasal Boyut: Siyasal hak ve görevlerdir.

Sosyal Boyut: Toplum içinde bireylerin ilişkileri, sadakat ve dayanışma talepleridir.

Ekonomik Boyut: Bireyin iş ve tüketici piyasası ile ilişkileri, çalışma ve minimum düzeyde geçinme hakkıdır.

Kültürel Boyut: Ortak kültürel miras bilincidir (Veldius, 1997'den aktaran Çelik, 2009, s. 3).

Fakat Herbert ve Sears (2002) ise vatandaşlığın boyutlarının dörde ayrıldığını ifade etmiş ilk üçünün T.H Marshall'ın İkinci Dünya Savaşında belirlediği, sonuncusunun ise bu savaştan çok sonra ortaya çıktığını ifade etmiştir. Buna göre:

- Sivil Boyut: Toplumun demokratik kavramlarıyla ilişkili amaçları tanımlayan ve devam ettiren bir yaşam tarzını ifade eder. Bu toplumun temel değerlerini, bireysel vatandaşlık için devlet olarak karar vermede sınırlar ve özel haklara sahip grup ve kurumların haklarını belirtmektedir. Bu kanun önünde konuşma, ifade ve eşitlik özgürlüğünün yanı sıra, dernek ve bilgiye erişim özgürlüğünü de içermektedir.
- Siyasal Boyut: Oy hakkını ve siyasal katılımı kapsamaktadır. Vatandaşlığın en önemli noktası özgür seçimlerdir. Diğer bir deyişle, siyasi vatandaşlık siyasi sisteme göre siyasal haklar ve ödevleri ifade eder.
- Sosyal-Ekonomik Boyut: Toplumsal bağlamda bireyler arasındaki ilişkiyi ve siyasal alanlardaki katılım haklarını belirtir. Sosyal ve ekonomik hakların tanımı ekonomik refahı içerir. Mesela bireyin güvenli bir ortamda ve asgari düzeyde çalışabilmesi için sosyal güvenlik hakkı gibi... Sosyal vatandaşlık bir toplumda bireyler arasındaki ilişkileri ifade eder ve sadakat ile dayanışmayı gerektirir. Ekonomik vatandaşlık işgücü ve tüketici pazarına yönelik bireyin ilişkisini ve çalışma ve asgari geçim düzeyi hakkını ifade etmektedir.

- Kültürel ve Müşterek Boyut: Toplumlarda kültürel farklılığın artmasının nedeni diğer kültürlerle olan kültürel açıklık, küresel göç ve artan hareketliliği hesaba katan davranışlardır. Kültürel vatandaşlık ortak bir kültürel mirasın bilinci anlamına gelir. Bu bileşen azınlıklar için kolektif hakların tanınmasında bir arayış içerir. Kültür devlet ilişkisi insanın antropolojik boyutunu tanıyan insan haklarına bağlıdır. İnsanların belirli anlayışlarını ve onların onurlarını ifade eder. Belirli bir grupta veya kategoride üyelik temelinde her türlü ayrımcılığa karşı yasal eşitlik olumlamalarıdır.

Toplumun da değişmesiyle yeni vatandaşlık türleri ortaya çıkmıştır. Bunlar Esender (2008)'e göre küresel vatandaşlık, ekolojik vatandaşlık, yeni cumhuriyetçi vatandaşlık, çok kültürlü vatandaşlık, Avrupa vatandaşlığı, radikal demokratik vatandaşlık olmak üzere altı başlıkta toplanmaktadır.

- Küresel Vatandaşlık: Küresel gelişmeler, vatandaşlığın boyutlarını daha fazla zenginleştirmiştir. Bütün insanlara karşı kendisini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olan vatandaşa, literatürde “küresel vatandaş” denilmektedir. “Küresel vatandaş”, sadece kendi ülkesinin değil içinde yaşadığı ve sorumluluğunu üstlendiği bir dünyanın vatandaşıdır. “Küresel vatandaş”, aynı zamanda olaylara dünya veya insanlık gözüyle bakan ve gelecek nesillere sürdürülebilir bir yaşantı bırakmaya çalışan evrensel bir kişilik olarak tanımlanabilir (Kan, 2008).

- Ekolojik Vatandaşlık: Çevre hakkı ile yakından ilgilidir. Başka bir deyişle; çevre hakkını kendisine referans noktası alır; vatandaşlığı çevreci bir bakış açısıyla yorumlar. Ekolojik vatandaşlık, hak ve ödev ilişkisi içerisinde vatandaşların çevre sorunlarına doğrudan dahil olmasına olanak tanır (Balkaya, 2012).

- Yeni Cumhuriyetçi Vatandaşlık: Birey yönetme hakkına sahip olduğu gibi farklı toplum katmanları arasında yükselme şansına da sahiptir. Bireyin özgür konumu cumhuriyet tarafından korunmaktadır. Vatandaşlık toplum üzerinde katı bir denetleme mekanizması oluşturma çabası içerisine girmez. Tersine genel anlamda topluma hizmeti de içine alan örgütlenmeyi sağlamakla yükümlüdür. Vatandaşlık toplumda tamamen hazır bir yapıdan doğmamıştır. Tersine, vatandaşlık öğrenilmiş ve çoğulcu yapı içerisinde tecrübe edilmiştir. Bireyin sosyal statüsünün değiştirilebileceği öngörülür. Örneğin, birey vatandaşlığın gerektirdiği eğitimle nitelik kazanabilir ve dolayısıyla toplumda daha fazla yükselme şansı bulabilir (Esendemir, 2008).

- Çok Kültürlü Vatandaşlık: Bir toplumu oluşturan bireylerin ve grupların dil, din, ırk, tarih, coğrafya açısından farklı kökenlerden gelmesine dayanan çok kültürlülük, tek bir

siyasal birim halinde ve ortak sınırlar içinde yaşayan toplumlarda söz konusudur. Esendemir (2008) buna Kanada örneğini göstermiş ve otoriter devlete karşı azınlıkların özgürlüğünü savunmuştur. Ona göre azınlıkların kültürlerini yaşatmak için özgür olmaları gerekmektedir. O aynı zamanda devletin baskıcı ve asimile edici yönelimine karşıdır. Ona göre azınlık grupların yakın gelecekte yok olacağını söylemek mümkün değildir.

- Avrupa Vatandaşlığı: Avrupa Birliği Antlaşmasıyla Avrupa Birliği üyesi ülkelerin vatandaşlarına tanınmış bir statüdür. Bir üye devletin uyruğunda bulunan her kişi Birlik vatandaşıdır. Birlik vatandaşlığı ulusal vatandaşlığa ilave nitelikte olup, onun yerini almaz. Birlik vatandaşları, Kurucu Antlaşmalar çerçevesinde, üye devletlerin topraklarında serbestçe dolaşma ve ikamet etme hakkına sahiptir (Temel Avrupa Birliği Terimleri, 2014, s. 10).

- Radikal Demokratik Vatandaşlık: Buna göre vatandaşlık siyasi bir kimlik ve yasal bir statüyle yasallaştırılma biçimi olmamakla birlikte vatandaş belirli hakların pasif alıcısı ve yasaların koruyuculuğundan haz alan kişi de değildir. Ayrıca vatandaşlık sadece kimlikler içinde bir kimlik de değildir. Çünkü onun sosyal aktörün özne olma durumunu etkileyen eklemlenme boyutu vardır. Sonuç olarak, vatandaşlık farklı gruplar arasında demokrasinin yayılması ve radikalleştirilmesi için ortak bir duygu oluşturmaktadır. "Demos"u insan haklarının aktif alıcıları olarak görür; vatandaşlığın genişlemesini ve demokrasinin radikalleşmesini onların ortak bir paydada buluşmasına sebep gösterir. Radikal demokratik vatandaşlık gücün yok olduğu bir alan yaratmaktan öte, temelde demokratik değerler olan eşitlik, özgürlük ve çoğulculukla münasebetli olan güç ilişkilerini oluşturmaya çalışır. Bu nedenle, radikal demokrasi, rakibin yok edilmediği veya tamamen devre dışı bırakılmadığı, muhalif bir konumda görülerek onunla mücadele edilebilecek "meşru bir düşman" olarak algılandığı, agonistik çoğulculuğa dayanmaktadır. Radikal demokratik vatandaşlık ayrışmaların da karşısındadır mesela dost düşman kavramı yerine düşmanı da kapsayacak bir birleştirmeye gitmektedir. Demokrasinin demokratikleştirilmesi yoluyla onun bütün toplum katmanlarına tanınmasını öngörür (Esendemir, 2008).

Bunun yanında vatandaşlık kavramı değişen bir kavram olma özelliğinde olduğu için alan yazında çeşitli vatandaşlık kavramları ile karşılaşılmaktadır. Bu kavramları, etkili ve sorumlu vatandaş, demokratik vatandaş, etkin vatandaş, anayasal vatandaş başlıkları altında da ele alınmıştır. Bu çeşitliliğin nedeninin, vatandaşlık kavramına farklı açılardan bakılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Vatandaşlık kavramı, farklı açılardan şöyle açıklanmaktadır (DfESa, 2004, s. 2):

- Yasal ve siyasal durum açısından vatandaşlık: Vatandaşlığın bu özelliği “vatandaş olma” durumuna işaret eder. Yasalarda oy verme, vergi verme gibi tanımlanan belirli hak ve sorumlulukları içerir,
- Toplumsal yaşama katılım açısından vatandaşlık: Etkin vatandaş olarak da tanımlanmaktadır. Seçimlerde oy vermeden başlayarak herhangi bir siyasal kuruluştaki yer alma ve güncel toplumsal konularla ilgilenmeye kadar bir dizi etkinliğe aktif katılımı ifade eder,
- Eğitimsel etkinlik açısından vatandaşlık: Bu kapsamda vatandaşlık, bireylerin formal ya da informal eğitim yoluyla öğrendiği bir süreçtir.

Vatandaşlık Becerileri

Ayrıca vatandaşlık kavramının içinde barındırması gereken bilgi, değer ve beceri boyutu vardır. Bu anlamda vatandaşlık bilgisi, öğrencilerin etkili vatandaşlık becerileri ve değerlerini geliştirebilmeleri için gerekli temel vatandaşlık bilgisini içerir (Ersoy, 2007). Vatandaşlık becerisini dörde ayırmak mümkündür. Toplum için çalışmak, etkinlik yapmaya gönüllü yolla katılım ile oylamak, dilekçe yoluyla etkilemek gibi olayları barındıran sivil beceriler; başkalarıyla yaşama ve çalışma ve var olan çatışmaları çözmeyi barındıran sosyal beceriler; tartışmaları saygılı bir şekilde dinleme, anlama ve tartışmaya katılmayı barındıran iletişim becerileri; kültürlerarası diyalog kurulması ve kültürel farklılıkların onaylanması gibi durumları barındıran kültürlerarası becerilerdir (Eurydice, 2012).

Bir başka yayında ise beceriler vatandaşlığa ilişkin düşünme becerileri ile vatandaşlığa ilişkin etkinliklerde bulunmayı gerektiren katılım becerilerinden oluşur. Düşünme becerileri başlığı altında altı adet beceriden söz edilmektedir. Bunlar:

- Tanıma becerisi: Vatandaşlar için özellikle önemli olan duygusal dil ve sembollerini tanımlayarak ayırt etmelerine,
- Tasvir etme becerisi: Yasal kontroller ve dengeler ya da adli incelemeler gibi süreçleri ve fonksiyonları açıklamaya,
- Durumların analiz becerisi: Amaçla ya da araçlarla nesnel veya öznel bakış açısı ayırabilme becerisine sahip olma,
- Değerlendirme becerisi: Siyasal bir olgunun çeşitli ölçütler kullanarak değerlendirilmesi,
- Taraf olma becerisi: Siyasal bir olguda çeşitli olasılıklar içinden birini seçme olarak tanımlanan kavrama,

- Durumu savunma becerisi: Karşılaşılan çeşitli olaylar karşısında taraf olduğu durum için tartışma ve durumu savunma ve açıklama olarak belirtilir (Center for Civic Education, 1994).

Bu beceriler açıklandıktan sonra karşımıza entellektüel beceriler çıkmaktadır. Entellektüel beceriler sosyal ve hükûmet içindedir ve içerikten ayrı düşünülemez. Bireyin siyasi bir konuda eleştirel bakabilmesi için gereklidir. Bilgili, aktif ve sorumlu vatandaşlar için çok önemli olan entellektüel beceriler eleştirel düşünme becerileri olarak da adlandırılır. “2010 Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirmesi için Sivil Çerçeve” adlı çalışmada bu beceriler tanımlama ve tasvir etme, açıklama ve analiz etme, değerlendirme, alma ve kamusal konularda pozisyon savunma olarak kategorize edilir (National Assessment Governing Board, 2010).

Tanımlama ve Tasvir Etme Becerileri: Tanımlama becerisi; bir şeyi başka bir şeyden ayırt etmeyi, benzer şeyleri sınıflandırmayı ve bazı durumlarda ise bir şeyin kökenini belirlemeyi içerir.

Tasvir etme becerisi; bir öğenin temel niteliğine veya özelliklerine dair kelimesi kelimesine anlam vermeyi ifade etmekte, maddi ve maddi olmayan süreçleri, kurumları, işlevleri, amaçları ya da nitelikleri tasvir etme anlamına gelmektedir. Tasvir etme becerisi aşağıdakileri içerir:

- Anahtar kelimeleri tanımlayabilme (Örnek: Anayasa, devlet, ulus-devlet),
- Ayrım yapabilme (Örnek: Hükûmet biçimleri arasında; sivil toplum ve devlet arasında; devlet ve yerel yönetim kurumlarında farklılıklar, hukuk sistemleri ve yargı formları arasındaki ayrımları yapabilmelidir),
- Bireyler, semboller ve kurumları belirleme (Örnek: önemli sivil ve siyasi liderler, bayraklar ve ulusal anıtlar, federal ve eyalet yasama organları),
- Fikirleri ve kavramları tanımlama (Örnek: Vatanseverlik, çoğunluk ve azınlık hakları, anayasacılık, sivil toplum, ulus-devlet),
- Duygu dilini ve sembollerini tanımlama (Örnek: Vatansever, bayrak, Özgürlük Heykeli),
- Özellikleri ve süreçleri tasvir etme (Örnek: Yasama yürütme ve yargı, yargı incelemesi, dış politika formasyonunu tasvir etme...),
- Tarihsel kökenleri tasvir etme (Örnek: Ulusal bayram, demokrasi kaynakları, siyasi otoritenin),

- Nitelikleri ve özellikleri tasvir etme (Örnek: Yerel yönetimler, Amerikan toplumu, ortak güç sistemleri),
- Nitelikleri sınıflama (Örnek: Anayasal demokrasi, otoriterlik, totalitarizm),
- Eğilimleri tasvir etme (Örnek: Göç, uluslararası etkilere katılım).

Açıklama ve Analiz Etme Becerisi: Açıklama becerisi bir şeyi açıklama, açıklığa kavuşturma, yorumlama anlamına gelir. Olayların nedenleri, olayların ve fikirlerin önemini ne anlama geldiği, çeşitli eylemlerin veya pozisyonların nedenleri buna örnek olarak verilebilir. Analiz etme becerisi bir şeyi onu oluşturan parçalarına ayırarak anlamını ve önemini anlamaktır. Örneğin olayların nedenleri; bileşenleri ve fikirlerin sonuçları veya sosyal, siyasi ve ekonomik süreçler ile kurumlar olarak belirtilebilir. Açıklama ve Analiz etme becerisi aşağıdakileri içerir:

- Bir şeyin nasıl ilerlediğini açıklama (Örnek: Seçim sistemi, kontrol ve denge sistemi),
- Eylemler, olaylar ve eğilimler için nedenleri analiz etme (Örnek: Kentsel ayaklanmalar, seçmen ilgi veya kayıtsızlık geçmesi),
- Olayları, olayların nedenlerini ve etkilerini açıklamak (Örnek: Yüksek veya düşük seçmen katılımı),
- Duygu dilini kullanmanın nedenlerini analiz etme (Örnek: Destek veya sempati kazanmak, eylemi teşvik),
- Karşılaştırılma (Örnek: Sınırlı ve sınırsız hükûmetler, yasama ve yargı işlevleri, yetkileri ve parlamenter sistemi paylaşma),
- Olay ve görüş arasında ayrım yapma (Örnek: Kamu politikalarını etkilenemez inancı),
- Amaç ve araç arasında ayrım yapma (Örnek: Jüri ve adalet, vergilendirme ve kamu güvenliği, dış yardım ve ulusal güvenlik çıkarları ile deneme arasında),
- Sorumlulukların belirginleştirilmesi (Örnek: Kişisel ve kamusal sorumluluklar arasında, seçilmiş yetkililer ve vatandaşlar arasında),
- Olay, fikir ve fenomenin anlamını ve önemini yorumlama (Örnek: Anayasanın onaylanması, hukukun üstünlüğü, göç etkisi),

Değerlendirme, Alma ve Kamusal Konularda Pozisyon Savunma Becerisi: Pozisyonları değerlendirme becerisi kriterleri ve standartları kullanarak pozisyonun konusu, pozisyonun desteklediği amaçlar ya da bu hedeflere ulaşmak için var olan araçların zayıf ve güçlü yönleri hakkında yargıda bulunma anlamına gelmektedir. Pozisyon alma becerisi mevcut kadroları

seçerek veya yeni bir tane oluşturarak destekleyen pozisyonlara ulaşmak için kriterleri ve standartları kullanmayı ifade eder. Pozisyonu savunma becerisi argümanları geliştirmeyi ve kişinin lehine kanıt sunmayı, birinin pozisyonuna karşı eleştirme, geliştirme ya da yanıt verme olarak belirtilebilir. Değerlendirme, alma ve kamusal konularda pozisyon savunma becerisi aşağıdakileri içerir:

- Güçlü ve zayıf yönleri tanımlama (Örnek: Önerilen kurallar, düzenlemeler veya mevzuat),
- Bireyin şahsına yönelik ve diğer mantıksız argümanlarla uğraşma (Örnek: İsim takma, kişisel saldırılar, ima ve kinaye, dairesel argümanlar),
- Argümanlar, benzetmeler ve veri geçerliliğinin değerlendirilmesi (Örnek: Veri kaynağı, veri, mantıksal uyum ihmal, argüman daireselliği, benzetmeden uygun yazışma),
- Desteklemeler ve redler için gerekçe geliştirme (Örnek: Güvenilir kanıt, ilişkili kanıt birden çok kanıtın ispatı ya da çelişkili durumu),
- Muhtemel sonuçların tahmini (Örnek: Tahminlerin güvenilirlik, olasılık dereceleri, geçmiş örneklere karşılaştırılabilirlik),
- Olanakları ve sonuçları değerlendirme (Örnek: Olanaklar sonuçları doğrudan getirmez. Etik olmayan olanak ve sonuçlar, diğer arzu edilen sonuçlar diğer sonuçlarla çakışabilir),
- Alternatif maliyetlerin ve faydaların değerlendirilmesi (Örnek: Bazı insanlar parasal maliyeti, toplumsal değer tarafından pozitif ya da negatif yönde etkilenir),
- Mevcut alternatifler arasından bir pozisyon seçimi (Örnek: Mevcut konumlarını analiz, uygun kriterleri ve pozisyonları yargılamak),
- Yeni bir pozisyon oluşturma (Örnek: Benzersiz şekillerde unsurları birleştirerek, alternatiflerin en iyi fikirleri ayıklanması),
- Bir pozisyon savunmak (Örnek: Temel değerler ve ilkeler),
- Karşıt argümanları yanıtlama: (Örnek: Uygun kanıt-gerekçe göstererek yanlış beyanlarda bulunma veya duygusal dil ile mücadele, karşıt argüman tutarsızlıklarının işaret edilmesi.)

Entelektüel bilgi becerilere ek olarak bireyin, demokratik bir toplumda etkin olmasını ve sorumluluk üstlenmesini, siyasi ve toplumsal yaşamda yer almasını sağlayan katılım becerilerine de ihtiyaç vardır. Katılım becerileri, bireylerin başkaları ile işbirliği içinde çalışması ve iletişim kurabilmesi için gerekli olan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bunlar:

1. Etkileşim becerisi: Başkaları ile iş birliği içinde çalışabilen ve etkileşim için, hem soruya cevap vermek, nezaket ile istişare etmek, hem de koalisyonlar inşa etmek ve adil, barışçıl bir şekilde çatışmayı yönetmeye denir.
 2. İletişim becerileri: Vatandaşların, siyaset ve hükûmeti takip etmesi siyasi süreçle ve hükûmet tarafından sorunların işlenişini kontrol edebilmesi için gereken becerileri ifade eder. İzleme ayrıca vatandaşların bir kısmında gözetim veya "Watchdog" fonksiyonların pratiği anlamına gelir.
 3. Hükûmetin ve politikacıların süreçlerine katılabilme kapasitesine ve toplumun hem formal hem informal süreçlere katılabilmesine etkileme becerisi denir (Branson, 1998).
- Alberta Eğitimi (2005)'de vatandaşlığı aşağıdaki tablodaki gibi üçe ayırmıştır.

Tablo 1.
Vatandaşlığı Oluşturan Parçalar

Kişisel Sorumlu Vatandaş	Katılımcı Vatandaş	Adalet odaklı Vatandaş
1.Karakter ve kişisel sorumluluk inşası 2.Dürüstlük, bütünlük, öz disiplin ve çalışkanlığı vurgular 3.Şefkat eğitimi	1. Toplu görevleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirir 2.Devlet ve diğer kurumların nasıl çalıştığını öğretir 3.Okul politikalarının yönlendirmede ve diğerlerinin ihtiyaçlarını düşünmede etkin olarak katılımında bulunmanın ve planlamanın üzerinde durur	1.Toplum hayatı ve konularıyla ilgili toplu işi ifade eder. 2.Eleştirel toplumsal sorunları ve haksızlıkları analiz ederek toplumu iyileştirmek için kendini hazırlar 3. Muhtemel hayır işleri ve gönüllü işleri vurgular 4.Toplumsal hareketleri öğrenmek, ve sistemik değişimi nasıl etkilediğini farkında olmak

Alberta Education. (2005). The heart of the matter : character and citizenship education in Alberta schools. Edmonton: Alberta Education 23 Mayıs 2014 tarihinde <https://education.alberta.ca/media/547951/heartmatter.pdf> ID: 0-7785-3791-9 sayfasından erişilmiştir.

Bu bağlamda okulların vatandaşlık eğitimi gerçekleştirmesi gerekmektedir. Okulun öğrencilerin yakın çevresiyle olan ilişkilerini geliştirmesine katkıda bulunabileceğini, öğrencilerin kendilerinden daha küçük ve daha büyük bireylerle birlikte çalışmalarını sağlayacak fırsatlar yaratabileceğini ve böyle fırsatlar varsa bunlar için gerekli olan hazırlıkların yapılmasına yardımcı olabileceğini belirtebiliriz. Bu durumların müfredat programının diğer unsurlarıyla bütünlük içermesi ve okul toplumunun bir vatandaşı olarak öğrencilerin çevresinde değerlendirilmesidir. Bu konular temel başlıkları itibariyle aşağıda

özetlenmektedir. Vatandaşlık hakları nelerdir? Bir toplumun vatandaşlığını kazanmak niçin önemlidir?

- Genel aktivitelerle ilgili karar verme sürecinde katılım fırsatları sağlar,
- Ait olma duygusunu hissetmek, ortak toplumsal kaderi paylaşmak için fırsatlar sağlar,
- Bireylerin, saygın ve değerli bir kişi olarak kabul edilmesini sağlar,
- Bireyin özgürlüğünün, diğer insanların aşırı davranışları nedeniyle sınırlandırılmasını önler,
- Bireyin, toplumun kuralları çerçevesinde, tarafsız ve adaletli şekilde davranılma hakkını teminat altına alır (Kıncal, 2002, s. 193).

Vatandaş ve vatandaşlık kavramı aslında birbirinden farklıdır. Vatandaş bireyin ait olduğu ülkeden kazandığı hukuki statüdür. Bu ülkeler bağımsız da olabilir ya da başka ülkelerle anlaşma sonucu diğer eyaletlerin içine girmiş de olabilir. Yani vatandaş bir topluluğun içindeki bireydir denilebilir. Vatandaşlık ise hak, sorumluluk, katılım ve kimlik olmak üzere dört ana özelliği barındırır. Bunlara ek olarak demokratik ülke gereklidir (Williams ve Humphrys, 2003, s. 8, 9).

Vatandaşlar, değişen yeni yüzyılda kendi kültürel ve etnik topluluğu ve kendi kültürel sınırları ötesinde, genel manada demokratik idealler, değerler ölçüsünde ulusal-sivil kültürün parçası olmak için bilgiye, tutuma ve yeteneğe gereksinim duyarlar. Öğrencilerin küresel toplulukta aktif vatandaş olmak için bilgi ve beceri elde etmesi gerekir (Banks, 2001, s. 323).

Vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin devlet, hukuk, siyaset gibi tarihten bu yana gelişmiş ve hala toplumda da var olan bilgilerini geliştirmek için bilinçli veya aşık bir çabadır (Hoge, 2002). Vatandaşlık eğitimi bireyin aktif ve sorumluluk sahibi bir vatandaş olarak demokratik hayatta yer almasına hazırlanmasıdır (Hebert ve Sears, 2002). Vatandaşlık eğitimi Hoskins vd. (2006)'ya göre siyaset ve sosyal bilgilerin yaratıcı sentezi olarak adlandırılır. Sivil bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışta aktif ve bilinçli vatandaşlar ve özellikle gençler arasında bu yetkinliklerin geliştirilmesi üzerinde etkileri olarak ifade etmiştir. Freeman Butts (1988)'de adalet, eşitlik, otorite, katılım, hakikat, vatanseverlik, özgürlük, çeşitlilik, gizlilik, süreç, mülkiyet ve insan hakları gibi bazı önemli değerler listesi hazırlamıştır (Hoge, 2002). Bahmueller ve Patrick (1999), halk egemenliği, çoğunluk kuralı, dürüst ve açık seçimler, ekonomik fırsat ve sınırlı anayasal hükûmetin arzu edilen değerlerini içerecek şekilde bu

listeyi genişletmiştir. Ayrıca erdemler ve eğilimler çerçevesinde olan aşağıdaki listeyi bu grubun içine eklemiştir:

1. Toplumun genel refahını veya ortak yararını sağlamak,
2. Eşit ahlaki değerleri ve her bireyin bir onurunun olduğunu kabul etmek,
3. Her kişi tarafından eşit hakların varlığına saygı duymak ve bireylerin haklarını korumak,
4. Siyasi ve sosyal hayatta sorumluluk sahibi olarak ya da etkili olarak yer almak,
5. Yönetilenlerin rızasıyla devlet için sorumluluk almak,
6. Yurttaşlık erdemlerini uygulayarak kendi kendini yöneten bir kişi olmak,
7. Demokratik ilkeleri ve uygulamaları destekleme ve devam ettirmek (Hoge, 2002).

Vatandaşlık eğitimiyle ilgili konuların içeriği bireyler arası ilişkiler ve insanların içerisinde yaşadığı dünyayı dikkate alarak belirlenmektedir. Söz konusu ilişkiler yalnızca içinde yaşanılan ülkeyle değil, Avrupa Birliği ve bir bütün olarak dünya ile ilişkilidir. Bu bağlamda vatandaşlık eğitimi kapsamında olan konular:

- Demokratik kurumlar,
- Demokratik bir toplumda bireylerin hakları ve görevleri,
- Sağlıklı yaşamının öğrenilmesi,
- Kamu ve özel sektör kuruluşları ile gönüllü kuruluşların rolü,
- Toplumsal yaşamda insanların yaratıcı bir role sahip olmalarını ve rollerin gereklerini yapmalarını sağlayacak fırsatlar (Kıncal, 2002, s. 194).

Sivil Öğrenme ve Sorumluluk üzerinde Araştırma ve Bilgi Merkezine göre sivil ya da vatandaşlık eğitimi genç insana hayatları boyunca yetkin ve sorumlu bireyler olmaları için yardımda bulunacak beceri, bilgi ve davranışı öğretme ve kazandırmaktır (Circle, 2003). Bu bağlamda aşağıdakilerin bireylere kazandırılması hedeflenmektedir. Bunlar:

1. Amerikan demokrasisinin tarihi ve süreci için bir kavrayışa sahip olma ve minnettarlık duyma, kamu ve toplumsal konularda bir anlayışa ve algıya sahip olma, bilgi edinme yeteneğine sahip, eleştirel düşünme ve farklı fikirlere sahip bireylerin konuşmalarına katılma,
2. Üyelik yoluyla; kültürel, sosyal, siyasi ve dini çıkarları ve inançlarının üzerinde çalışan kurumları destekleyerek topluluklara katılma,
3. Beceri, bilgi ve yatkınlık yoluyla toplum amaçlarını gerçekleştirmek için çıkarları yönünde hareket etmek (Örneğin problem çözme, oy verme dilekçe verme ya da protesto etme),

4. Başkalarının hakları ve refahı konusunda endişe duyma, sosyal sorumluluk, saygı ve hoşgörü, bir değişiklik yapabilmek için inanca sahip olma gibi ahlaki ve sosyal erdemlere sahip olmaktır.

Andrews ve Lewis (2000) vatandaşlığın çeşitlerini aktif vatandaşlık, kültürel vatandaşlık, küresel vatandaşlık, kapsamlı vatandaşlık olmak üzere 4 gruba ayırmıştır. Bu çerçevede; Aktif Vatandaşlık: Aktif vatandaşlık, liberal demokratik devletlerin üyelik haklarını içeren sivil vatandaşlık temelindedir. Fakat sadece üyeliği belirtmez. Sorumlulukları, görevleri ve buna ilişkin hakları da belirtmektedir.

Kültürel Vatandaşlık: Kültürel vatandaşlık, liberal ulus devletlerin yükselişine bağlı olsa bile, bir çok açıdan daha az tanındık bir fikirden doğmuştur. Bu durumlarda üyelik genellikle dil, din, kan veya geleneksel uygulamaya dayanmaktadır. Vatandaşlıktaki bu fikir genellikle etnik veya kültürel milliyetçiler tarafından yapılan ve milletin taleplerinin sonucudur. İkamet üzerine üyeliğe dayandığından vatandaşlığın sivil anlayışına tamamen tezdır.

Küresel Vatandaşlık: Aktif vatandaşlığın uluslararası hak ve sorumluluklarının tanınmasını içeren yeni versiyonudur.

Kapsamlı Vatandaşlık: Bütün vatandaşlık türlerini içinde bulunduran vatandaşlık türüdür.

Clough ve Holden (2002, s.6, 7) aktif bir vatandaşta, 21. yüzyılda olması gereken özellikleri belirtmiştir. Bunlar; başkalarıyla işbirlikli şekilde çalışma, kendi eylemlerini yönlendirmek için sosyal adalet ilkeleri geliştirme, eleştirel ve sistematik şekilde düşünme, kültürel değişiklikleri takdir etme ve öğrenme, daha geniş bir topluluk ve küresel bağlamda problemleri değerlendirme, çatışmaları şiddet içermeyen şekilde çözme, çevreyi korumak için yaşam stilini değiştirme, insan haklarını savunma ve tanıma, daha adil gelecek için çaba gösterme, demokratik siyasette yer sahibi olmaktır.

Günümüzde vatandaşlık aktif vatandaşlık adı altında öne çıkmaktadır. Aktif vatandaşlık da üç özelliğı içermelidir. Bunlar:

1. Kişisel olarak sorumlu vatandaş: Bunlar, öz disiplin, dürüstlük, bütünlük ve çok çalışmayla karakter ve kişisel sorumluluk oluşturmaya çalışır. Kişisel olarak sorumlu bir vatandaş çöp toplamak, kan verme, yasalara uyma, sosyal olaylara gönüllü bir şekilde katılma gibi özellikleri içermektedir (Westheimer ve Kahne, 2004).
2. Katılımcı vatandaş: Ortak girişim, yerel, ulusal ya da uluslararası düzeyde toplum temelli etkinliklere ve aktivitelere katılan ve ilgilenen bireylerdir. Katılımcı vatandaşların gelişimini desteklemek için oluşturulan programlar genellikle öğrencilere devlet ve topluluk bazlı etkinliklerin nasıl işlediğini öğretirler. Bu tür programlar insanların ihtiyaçlarına

yardım etmeyi öğretir ve evsizlere yemek temin etmek gibi yardımlardan sorumludurlar (Westheimer ve Kahne, 2004).

3. Adalet odaklı vatandaşlar: Sosyal, ekonomik ve siyasal güçleri analiz etme ve anlamak zorundadır. Siyasal güçleri ve adaletsizlikleri eleştirip çözüm arayarak toplumun gelişmesini istemektedir. Gönüllüğün ve hayırseverliğin yerine sistematik değişikliğe etkide bulunmayı ister. Vatandaşın bu amacı haksızlığa karşı değişim için kolektif stratejileri dikkate almak ve başkalarının çeşitli görüşleri ve argümanlarını tartmak, farkı bakış açılarına sahip kişilerden bilgi edinmek ve onlarla iletişim kurmaktır (Westheimer ve Kahne, 2004).

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi öğrencilere yaşadıkları yer hakkında bilgi, özel değerler ve davranışlar kazandırmak ve özellikle demokratik yaşam için gerekli olan belirgin tavırları sergilemeye destek vermektedir (Crick, 2000; Sears ve Hughes, 1996, s. 3). Vatandaşlık eğitiminin temel noktası vatandaş olmayı sağlayan niteliklerin gelişmesinde eğitime destek vermesidir. (Cogan,1998). Eğitim ayrıca eleştirel düşünme ve problem çözme gibi belirli becerileri geliştirmek için girişimleri içerebilir. Vatandaşlık eğitiminin tüm programlarında genel amaç, toplumu iyileştirerek sivil ve siyasi hayat konusunda gençleri yetiştirmektir (Heater ve Gillespie, 1981).

Vatandaşlık eğitiminin amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Sosyal yargı ve insan hakları ilkeleri konusunda değer geliştirmeye olanak sağlama,
2. Farklı ulusal, dini ve etnik gruplar için saygı geliştirme ve ırkçı davranış ve inançların karşısında olma,
3. Yerel toplumlarla okul arasında ilişki kurma ve kültürlerarası öğrenmeyi destekleme,
4. Hukuk ve demokrasi hakkında bilgiler öğretme (geçmiş, şimdi ve gelecekte),
5. Ekonomik ve çevresel konuları ele alma,
6. Öğrencilerin ilgilerini ortaya koyabilmesi ve öğrenmenin çeşitli alanlarında tartışabilmelerini sağlamak için gündem oluşturabilmesini sağlama,
7. Birlikte çalışma, fikir savunma ve kampanya oluşturmada gerekli olan becerileri öğretme,
8. Demokratik ve siyasal süreçlerde katılım modeli geliştirme,
9. Aktif öğrenme ve eleştirel düşünmeyi teşvik etme,

10. Bunlar okulun eylemleriyle ve ahlaki yolla gerçekleşir. Böylece öğrenciler öğretmenin adil olduğunu ve kendi seslerinin duyulacağını, tanınacağını ve buna yönelik hareketlerde bulunulacağını hissederler (Clough ve Holden, 2002, s. 11).

Vatandaşlığın amacı okul bazında ya da genel anlamda demokratik toplumların medenileşmesine yardımcı olmak ve bu yönde anlayış geliştirmektir. Vatandaşlık eğitimi almış eğitilmiş bireyler azınlıktadır. Uzun süreler boyunca yetersiz sayıdaki kişi bu eğitimi alabilmiştir. Ancak böyle bir dezavantajı olmasına rağmen günden güne bu durum düzelmektedir (Ofsted, 2010). Bundan dolayı okullarda vatandaşlık eğitimi programında yer verilmesinin gerekçeleri şu şekilde ortaya konulmaktadır:

- Vatandaşlık eğitimi; öğrencilerin diğer öğrencilerle olumlu ilişkiler geliştirmelerini, sorumluluk almalarını, topluma tam anlamıyla katılmalarını ve vatandaşlık anlayışı geliştirmelerini sağlar.
- Vatandaşlık eğitimiyle, öğrencilere kendi geleneklerini, kültürel zenginlikleri ve diğer kültürlerin farklılığı öğretilir (Kıncal, 2002, s. 189,192).

Etkili vatandaşlık eğitiminin en önemli esaslarından biri bireylere uygulamaya yönelik becerilerin kazandırılmasıdır. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi de uygulama ağırlıklı olmalıdır. Etkili vatandaşlık eğitiminin esasları şöyle sıralanabilir:

1. Uygulamaya öncelik verilmesi

2. Bireylerde;

- Bilgi,
- Tutum değişimi,
- Beceri gelişiminin sağlanması .

3. Uygulama için altyapının geliştirilmesi (Özmete ve Hablemitoğlu, 2012).

Bu esaslara göre etkili vatandaşlık için öncelikli konular aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Tablo 2.

Etkili Vatandaşlık Eğitiminin Uygulama Konuları

Değerler	Kültürel çeşitlilik/çok kültürlülük, demokrasi, insan hakları, cinsiyet eşitliği, çevre ve yaşam kalitesi, azınlık hakları,
Bilgi	Değerlerin esas özelliklerini ve terminolojisini anlama, sivil hakların ve görevlerin farkında olma, cinsiyet ile ilgili konuların farkında olma, çeşitliliği anlama,
Tutumlar	Tolerans, sorumluluk ve otonomi, bireylerarası ilişkilerde nezaket, motivasyon, çeşitliliğe değer vermek, güçlenme,
Beceriler	Faaliyetleri organize etme, problemleri tanımlama, stratejik düşünme, proje dizaynı ve yönetimi, örgütsel beceriler, liderlik, diyalog, değişim yaratma, ekip çalışması,
Çevre	Okul, yerel toplum.

Özmete, E. ve Hablemitoğlu, S. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.

Uygulamaya dönük olarak planlanan etkili vatandaşlık eğitiminin kavramsal, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç esas ögesi bulunmaktadır. Etkili vatandaşlık eğitiminde kavramsal ögenin amacı; katılımcıların temel bilgilerini artırmak olduğundan etkili vatandaşlık eğitimi için temel oluşturur. Derslerde, katılımcılara temel teorik bilgiler verilmekte ve eğitimin duyuşsal aşamasında diğer bireylerle iletişim kurmaktadır. Davranışsal öge ise yaparak öğrenme, gerçek sorunları tartışma ve çözümleme ile bireylerin eğitime aktif katılımıyla gerçekleşir (Özmete ve Hablemitoğlu, 2012).

Etkili vatandaşlık eğitimin aşamaları baz alındığında okullarda öğrencilerin ilk aşamada vatandaşlık eğitimine ilişkin konuları, ihtiyaçları, genel fikirleri ve buna ilişkin çözümlemeleri açıklamaları beklenmektedir. İkinci aşama, fikirlerin faaliyete dönüşmesidir. Üçüncü aşama ise değerlendirme yapılarak aktiviteler ile öğrenmenin gerçekleşmesidir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 9).

Advisory Group on Citizenship (1998, s. 40) etkili vatandaşlık eğitiminin üç parçasından bahsetmiştir. Bunları sosyal ve ahlaki sorumluluk, toplumsal katılım ve siyaset okuryazarlığı olarak tanımlamıştır. Her bir parçanın bilgi, beceri ve değer kavramlarını içerdiğini belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi bireylere aktif vatandaş olmaya hazırlamanın yanında bilgili vatandaş olma, soruşturma ve iletişim becerilerinin geliştirilme, kararlı aktif ve bağımsız eleştirel düşünen yansıtıcı vatandaşlar oluşturma; bireydeki katılım ve sorumlu hareket etme becerilerini geliştirme olarak belirtilebilir (Halstead, ve Pike, 2006; QCA, 2000; QCA/DfEE, 1999). Öğrencilere kelime ve dünyayı okuma davranışı kazandırılması için vatandaşlık eğitimi yapılmalıdır. Diğer taraftan yüksek seviyede bilgiye; bilgi ve eylem arasındaki ilişkiyi anlamaya ve dünyayı iyileştirmeye yönelik hareket geliştirmek için vatandaşlık eğitimine ihtiyaç duyulur. Ayrıca sivil hareketin bir parçası olmak için bazı yeteneklere de

gereksinim vardır (Freire, 1985). Faulk (2000, s. 11)'de yüzeysel ve derin vatandaşlık eğitiminin nasıl olması gerektiği yönünde bir takım tespitlerde bulunmuştur. Bu tespitler:

Tablo 3.

Hafif ve Derin Vatandaşlık

Hafif Vatandaşlık Eğitimi	Derin Vatandaşlık Eğitimi
Vatandaşlık eğitimini ülke belirler.	Vatandaşlık eğitimini vatandaş belirler.
Vatandaşlık eğitimi ülke adına okullar aracılığıyla verilir.	Vatandaşlık eğitimi yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak devlet ve vatandaş tarafından sağlanır.
Vatandaşlık eğitimi ulusal çıkarlar doğrultusunda devlet tarafından verilir.	Okullara kendi yöntemlerince vatandaşlık eğitimini vermeleri desteklenir.
En önemli noktası politik bilgidir.	Davranış değişikliği, değerleri açıklama, bilgi ve anlama üzerinde büyük bir öneme sahiptir.
Pasif vatandaşlığın artmasını amaçlar.	Aktif vatandaşlığın artmasını amaçlar.
Vatandaşlık ülke tarafından yasal bir kavram olarak kabul edilir.	Vatandaşlık vatandaş tarafından ahlaki bir kavram olarak kabul edilir.

Faulks, K. (2000). *Citizenship*, London: Routledge.

Alberta Eğitimi (2005)'nde vatandaşlık eğitimini oluşturan parçaları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Tablo 4.

Vatandaşlık Eğitimini Oluşturan Parçalar

Ulusal bilinç ya da kimlik	Siyasi okuryazarlık	Haklar ve görevler uyulmaması	Değerler	Genel Entelektüel becerileri
1.Ulusal bir vatandaş olarak kimlik duygusu, 2.Bölgesel, kültürel, etnik, dini, sınıf, cinsiyet gibi çoklu kimliklere dair farkındalık, 3.Küresel veya dünya vatandaşlığı duygusu,	1.Bireyin ülkesinde olan sosyal, hukuki ve siyasal bilgilere sahip olması, önemli siyasi ve sosyal konuları anlama, 2.Etkili bir siyasal katılım için gerekli bilgi ve becerileri sahip olma,	1.Temel hak ve vatandaşlık görevlerini anlama ve inanç, 2.Olası çatışmalar ortaya çıkarsa onları nasıl çözeceğini bilmek,	1.Toplumsal değerlerin anlaşılması, 2.Kabul edilebilir çelişkili değerleri ile başa çıkmak için beceri ve bilgi yolları,	1.Okuryazarlık ve entelektüel yetkinlik,

Alberta Education. (2005). The heart of the matter : character and citizenship education in Alberta schools. Edmonton: Alberta Education 23 Mayıs 2014 tarihinde <https://education.alberta.ca/media/547951/heartmatter.pdf> ID: 0-7785-3791-9 sayfasından erişilmiştir.

Vatandaşlık eğitimini konu edinen kimi kurumlar (okullar, üniversiteler, sivil toplum örgütleri gibi) ve bireyler öğretim ve öğrenim basamağında ilgilenmektedirler. Arthur ve Cremlin (2012) vatandaşlıkla ilgilenenleri aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Politika yapıcılar: Ulusal ve uluslararası aşamada vatandaşlığın en etkili şekilde uygulanması hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak isteyen ve bunun ötesinde kendi politikasını geliştirenlerdir.
2. Ulusal ve yerel kuruluşlar: UNESCO, Dünya Bankası (WB), Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), Avrupa Komisyonu (EC) ve Avrupa Konseyi (CoE) gibi uluslararası ve bölgesel olarak vatandaşlık eğitimiyle ilgilenen belli başlı ülkeler diğer ülkelerden daha gelişmiştir ve daha gelişmiş standartlar oluştururlar.
3. Akademisyenler ve araştırmacılar: Vatandaşlık eğitimi üzerine araştırma yürüten kanıt temelli destekleyen ve kendi öğretme programları aracılığıyla oluşan sonuçları paylaşan ve küresel bazda diğer akademisyenlerle iletişimde olan üniversitelerde ve diğer araştırma kurumlarındaki bireylerdir.
4. Uygulayıcılar: Vatandaşlık eğitiminde etkili uygulamaları öğrenmeyle ilgilenen - böylelikle okul dışında ve okulda kendi yaklaşımlarını geliştirirler- öğretmenler ya da okul liderleri olarak tanımlanabilir.
5. Aileler/Öğrenciler: Eğitimin ne derecede kaliteli olabileceği hakkında artan bir küresel piyasa ortamında, vatandaşlık eğitimi politikasının uygulamasını ve sonuçlarının kurumlar (okullar ve üniversiteler) tarafından üretilmesini sağlayanlar olarak tanımlanabilir. Genel anlamda vatandaşlık eğitimi hakları, sorumlulukları ve aktif katılımın oluşturulmasını kapsar (Pike, 2008; Schuitema vd., 2008). Bu tür bir eğitim, etkili öğretmenler tarafından verilmektedir. Amacı ise insanlara kendi seçimlerini savunmak için olanak sağlamasını ve diğer insanların seçimlerine saygı duymasını öğretmektir (Willems vd., 2012). Okullar öğrencilere sivil sorumluluk geliştirebilmek, kendileri ve başkalarına dair sağlıklı tutum geliştirebilmek ve yaşam boyu öğrenmelerini sağlamak için yardım eder (Alberta, 2005). Vatandaşlık eğitimi müfredatta kanuni bir haktır ve tüm okullar bu yükümlülüğü yerine getirmek için sorumludur. Bu kanuni hak, detaylı bir çalışma programından ziyade her bir küçük parçanın çıktısının üzerine kuruludur (Advisory Group on Citizenship 1998). Vatandaşlık eğitimi demokrasiyle alakalı olduğu, yani demokrasi eğitimi manasına geldiği için okullar bireylere demokrasinin doğasını, haklarını, görevlerini ve sorumluluklarını öğretmekle vatandaşlık eğitimine yardımcı olmaktadır (Brown, Fairbrass, 2009; Frazer, 2000; Mohamadabadi vd., 2013; Ross, 2007a). Bireylere vatandaşlık eğitimi etkili bir şekilde

verilirse, birey karar verme sürecini anlayabilir ve bunun içinde etkin bir şekilde yer alır. Karar verme süreci dünyanın her yerini etkilediği için birey neden ve nasıl karar verdiğini anlamaya ihtiyaç duyar. Bir ülkede olan biteni anlamak ya da anlamlandırmak vatandaşlık eğitimi aracılığıyla gerçekleşmektedir (Brown ve Fairbrass, 2009, s. 3). Bronsan (1998) demokratik hayatın devamlılığı için vatandaşlık eğitiminin çok önemli olduğunu ifade etmiştir. Her yeni neslin ilgili bilgiyi edinmesi, becerileri öğrenmesi ve belli bir davranış geliştirmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir ülke için en önemli amacın sorumluluk sahibi vatandaşlar yetiştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Çünkü demokrasinin sadece belli bilgilere, becerilere ve tutumlara sahip bireyler tarafından devam ettirileceğini ifadelerinde yer vermiştir. Bir başka amacı ise, bireylere ve sivil toplum kuruluşlarına çeşitli formlar aracılığıyla ulaşmak, vatandaşların canlı ve aktif katılımıyla adil ve demokratik toplumların devamına ve gelişmesine katkıda bulunmaktır (Crick, 1978, s. 33). Vatandaşlık eğitimi, demokraside bireysel yönetim eğitimi demektir. Demokratik bireysel yönetim ise bireylerin kendi yönetimlerinde aktif bir şekilde yer almasıdır. Onlar sadece kuralları ya da talepleri pasif bir şekilde kabul edenler değildir (Bronsan, 1998). Vatandaşlık eğitiminin, genç insanlar adına yasal, ahlaki ve siyasi bir alana giriş için açık kavramsal bir çekirdeğe sahip olduğuna inanır. Bu öğrencilere toplumu ve onun kurucu unsurlarını tanıtır ve onlara birey olarak bunlarla nasıl ilişkide bulunması gerektiğini gösterir. Anlamının yanında vatandaşlık eğitimi; hukuk, yargı, demokrasi ve sosyal refah için teşvik etmeli; aynı zamanda düşünce özgürlüğünü desteklemelidir (White Paper, Excellence in Schools, 1997). Bu sorgulama, yansıtma ve tartışma yönünden beceri geliştirmesine katkıda bulunmalıdır. Crick (1998)'e göre vatandaşlık eğitimi bireyi hayata hazırlamada yardımcı olmalıdır. Bu birtakım becerileri, değerleri ve bilgileri öğrenmek amacıyla gerçekleşmelidir. Bu süreçte tartışmalı konuları tartışabilmenin ve bu konuda istekli olmanın sağlıklı demokrasi için çok önemli olduğunu belirtmiştir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 8). Crick, vatandaşlık eğitiminin amacını birtakım bilgileri öğretmek; bireyler, devlet ve sivil uyumun doğası arasında değişen ilişkiyi anlamak ve farkındalık geliştirmek olarak belirtmiştir. Crick, vatandaşlık eğitiminin kişiyi bilgi sahibi yapıp o yönde katılıma hazırlaması gerektiğini de eklemiştir.

Okullarda vatandaşlık eğitiminin öğrenciler, okul ve toplum için birçok yararı vardır. İngiltere'de vatandaşlığın olası sınırlarını tartışırken Crick ve onun ekibi vatandaşlık eğitimin öğrencilere aktif, bilgili, eleştirel gözle bakabilen ve sorumlu vatandaş olmaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Vatandaşlık eğitimi, okul ve yerel toplum arasındaki bağlantıları

kurarak okullara yardımcı olabilir. Ayrıca aktif ve siyasi okuryazar olan vatandaşlar devleti her düzeyde toplum ilişkilerini etkileyebileceklerinin farkında olurlar (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Okullar bireylere demokrasinin doğasını, haklarını, görevlerini ve sorumluluklarını öğretmekle vatandaşlık eğitime yardımcı olmaktadır (Frazer, 2000; Mohomadabadi, 2013; Ross, 2007a). Okulların genel amacı; demokratik kurumlar ve onun tarihi hakkında anlayış geliştirme ve bilgi birikimi artırma, demokratik sürece yetkin katılım için gerekli entelektüel ve katılımcı becerileri geliştirme, demokratik hayatı bir sivil yaşam için gerekli sivil eğilimleri sonucunda olan değerler ve ilkeler için bir takdir geliştirme olmak üzere üç maddede sıralanabilir (Haynes vd., 1997, s. 225).

Breslin (2006, s. 342) vatandaşlığın zengin bir biçimde tanımlandığında öğrenildiğini belirtmiş, vatandaşlık eğitiminin okul-çevre bütünsel bir yaklaşımla verilmesi gerektiğini okullara tavsiye etmiştir. Bu çerçevede bu tarz okulların beş temel özelliği olduğunu ifade etmiştir:

1. Vatandaşlık eğitimi açıkça kendini doğrudan müfredat karşılığında oluşturulmakta ve okul kalkınma programlarında değerlendirme çizelgelerinde ifade edilmektedir.
2. Vatandaşlık eğitimi öğrenci-merkezli ve yetenek tabanlı olarak düşünülmektedir.
3. Vatandaşlık eğitimi açıkça hem okul sitesi hem bir dizi fırsat aracılığıyla gerçekleştiği kabul edilmektedir.
4. Tüm okullar paydaşların etkin katılımını öğrencileri, öğretmenleri, velileri ve daha geniş toplumları dahil olmak üzere teşvik etmelidir.
5. Bu özellikler günden güne yapılarak vatandaşlık müfredatı aracılığıyla öğretilmektedir.

Okullarda öğrencilerinin içinde bulundukları roller de şöyle sıralanabilir (Rowe, 2012, s. 59):

Özne: Eğitim ve okullaşmanın daha fazla ya da pasif alıcıları olarak güçler tarafından öğrenciler adına karar verir. Çünkü onlar çok genç oldukları ve kendileri için neyin en iyi olduğunu deneyim eksikliğinden dolayı bilmemektedirler.

Kullanıcılar: Okul kendi eğitim çıkarlarına hizmet etmek ve bunu yerine getirmek için öğrencilere danışmanlık etmektedir.

Uzmanlar: Okullar okul hayatının kalitesi yönünde öğrencilere danışmak zorundadır (Örneğin: Öğrencilerin haklarına ihlal eden davranışların standartları ya da öğrenme kalitesi hakkında).

Ortaklar: Öğretmenler öğrencilerle sanki ailesiymiş gibi çalışmalıdır. Çoğunluğun sesini yürürlüğe koymada sorunları ele almada kolaylaştırıcı etkisi vardır.

Vatandaşlık eğitimi etkili öğretmenler tarafından verilmektedir. Vatandaşlık eğitiminin amacı insanlara kendi seçimlerini savunmak için olanak sağlamak ve diğer insanların seçimlerini saygı duymasını öğretmektir (Williems vd., 2012). Bireyler dünyada var olan bir çok probleme karşı birer tutum geliştirirler ve bireylerin yaşadıkları yer içerisinde derin etkisi vardır. Vatandaşlık dersini veren öğretmenin yaşadığı en önemli ve en büyük problem, öğrencilerini daha iyi bir dünya için güç sahibi olduklarına ikna etmektir. Öğrenciler kendilerini karşılaştıkları dünya sorunlarında yetersiz ve güçsüz bulmaktadırlar. Burada öğretmenin görevi; yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bireylere etkili olabileceğini ve her şeyin onların geliştirdikleri tavırlarla yönleneceğine dair ikna etmeleridir (Kerr, 1999b). Kerr (1999a, s. 79), vatandaşlık eğitiminin çıktılarını, aktif ve sorumlu katılımını dikkate değer ölçüde vurgulamıştır. Kerr (1999b)'e göre vatandaşlık eğitiminin üç bileşeni vardır: Bunlardan birincisi vatandaşlık eğitimi, devlet ve siyasi yaşamı, ulusal tarihi yapısı ve sürecinde yeterli bilgi ve anlayışı üzerine odaklanır. İkincisi vatandaşlık yoluyla eğitim; öğrencilerin okul veya toplum için katılımcı deneyimlerinin ötesinde yaparak-yaşayarak öğrenmelerini içerir. Bu öğrenme bilgi bileşenini pekiştirmektedir. Üçüncüsü olan vatandaşlık için eğitim ise diğer iki bileşeni de içerir. Yetişkin öğrencilerin yaşamındaki rollerini ve sorumluluklarını, aktif ve makul katılımlarını sağlayacak araçlar (bilgi ve anlayış, beceri ve yetenek, değerler ve yatkınlıklar) gibi bir dizi oluşumla öğrencilerin donatılmasını içerir. Bu bileşim öğrencilerin tüm eğitim deneyimleriyle vatandaşlık eğitimini birbirine bağlar (Kerr, 1999b).

Crick (1998)' e göre vatandaşlık eğitimi 3 standartı kapsar. Bunlar:

- İlki, Sosyal ve Ahlaki Sorumluluk: Çocuklar en başından özgüven kazanırlar. Birbirlerine ve otoriteye karşı sınıfın dışında da sosyal ve ahlaki davranışlarından sorumlu olurlar,
- İkincisi, Toplum Katılımı: Hayatıyla ve kendi toplumuyla ilgili kaygılarında yardımsever olmayı, toplum katılımı ve topluma hizmet yoluyla öğrenir,
- Üçüncüsü, Siyaset Okuryazarlık: Çocuklar kendilerini toplumsal hayatta nasıl etkin kılacaklarını bilgi, beceri ve değerler yoluyla öğrenirler (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41). Vatandaşlık eğitimi sadece vatandaşlık ve sivil toplumun bilgisi değil; aynı zamanda gelişmekte olan değer, beceri ve anlayış olarak ifade edilebilir.

Vatandaşlık eğitiminin öğrenciler, öğretmenler, okullar ve toplum için birçok yararı vardır. Bunlar:

- Öğrenciler için; onları aktif bir şekilde topluma katılmasında, bilgili olmasında, eleştirel ve sorumluluk sahibi olarak okulu yetkilendirir,
- Öğretmenler için; hem entelektüel hem de müfredat açısından güçlü parçası olarak okullarda vatandaşlık eğitimi koordineli yaklaşımlarını ve mevcut vatandaşlık hükümlerini uyumlu hale getirmede danışmanlık ve rehberlik eder,
- Okullar için; mevcut öğretim ve faaliyetlerini koordine etmek, yerel toplumla olumlu yönde ilişkilendirmek ve tüm öğrenciler için müfredatta etkili vatandaşlık eğitimi geliştirmek için sağlam temel oluşturur,
- Toplum için; aktif ve siyasi okuryazar vatandaşlar her düzeyde devleti ve toplum ilişkilerini etkileyebilirler (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 29).

Eurydice (2005, s. 27) vatandaşlık eğitiminin gelişimini; siyasi okuryazarlık, tutum ve değerler ve aktif öğrenci katılımı olarak üçe ayırmaktadır.

Etkili vatandaşlık eğitimi için öğretmenin yapması gereken birtakım görevler vardır. Bunlar:

1. Öğrencilerin gerçek ifadelerini anlamaya istekli olmalıdır,
2. Sıradan olmayan sorunlarla uğraşmalıdır,
3. Görüşmenin amacını ve sonucunu öğrencilere açıklamalıdır,
4. Ürettikleri bilgilerin sonuçları konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir,
5. Düşünceleri dinlenmesi ve analiz edilmesi gereken öğrencilere karşı sınıf, cinsiyet ve ırk gibi dengesizlikleri kontrol altında tutmalıdır,
6. Dürüst açıklamalar ya da olumsuz duygular ve deneyimler ile gençleri tehlikeye sokmayacağını temin etmelidir,
7. Danışanlara geribildirim sağlamalıdır,
8. Öğrencilerin anlayabileceği farklı görüşleri ve onların düşüncesini etkileyecek birçok faktörü geçmiş olayların haklılığını açıklamalıdır (Mohamadabadi, Manoojan, Ghadiri ve Abadi, 2013).

Öğretmenlerin vatandaşlık eğitimi sürecinde iki amacı vardır: Bunlardan birincisi vatandaşları gerekli sosyal ve ahlaki sorumluluklarıyla ilişkili çalışma ve refah oluşturmaları için hazırlamaktır. İkincisi ise toplumda söz sahibi olması için gereken bilgiyi öğrenciye kazandırarak onları hayata katmaktır (Ross, 2007b, s. 102). Öğrenciler vatandaşlık eğitimi sürecinde en başta hem sosyal hem de ahlaki açıdan birbirlerine ve yetkili kişilere karşı sorumlu davranışa ve özgüvene sahip olmayı öğrenmelidir. Çevredeki insanlara dair kaygıları barındırmayı, yardımsever insan olmayı ve son olarak da kamusal yaşamda kendilerini bilgi, beceri ve değer yoluyla nasıl etkili kılacaklarını öğrenmelidir (Advisory

Group on Citizenship, 1998, s. 41). Vatandaşlık eğitimi, okullarda demokratik katılım yoluyla sosyal ve siyasal katılımı geliştiren bir araç olarak ortaya çıkmıştır. Ama birçok ülkedeki kanıtlar okulun hiyerarşik ve otoriter doğasını koruduğunu ve vatandaşlığın dar ve muhafazakar modeli izlediğini göstermektedir. Öğrencilerin, daha geniş çapta değişim için büyük rol oynadıkları yaklaşımda onları ilgilendiren küresel konular gerçekten çok nadir bulunmaktadır. Vatandaşlık bireysel ve toplumsal değerlerini öğrenci danışmasıyla desteklenmelidir. Bu kapsamda kurumsal yaratıcılık ve yenilikçiliği sağlamak amacıyla vatandaşlık eğitimi en önemli yapı taşı olarak görülmektedir (Ross, 2007b, s. 33). Okul öğrencilere birtakım olanaklar sağlamaktadır. Bunlar:

1. Okulun davranış politikası, çatışmaları çözmede şiddet taşımayan yolları bulmayı değiştirmede ve yenilemede katılım sahibi olmasını sağlar,
2. Öğrencilerin birbirlerini korumada pozitif rol oynadığını bilir. Zorbalık ve ayrımcılığı ortadan kaldırmak gibi problemlerle uğraşmaya yardımcı olabileceğini fark eder,
3. Okulda süreçlerin ilerleyebilmesine ve özgüven, özsaygı, karşılıklı saygı, öz-disiplin ve sosyal sorumluluğun gelişmesine dahil olur (Baginsky ve Hannam, 1999, s. 3).

Vatandaşlık eğitiminin iki baskın parçası sınıf içi eğitim ve toplum pratiğidir. Bu sosyal bilgileri ve sivil eğitimi sınıflarını ya da hizmet olanaklarını kapsar. Bütünleşmiş müfredat öğretimi bazı şekillerde sosyal bilgiler ve sivil eğitimle ilişkilidir (Althof ve Berkowitz, 2006, s. 503). Sosyal bilgiler müfredatı genellikle ilkökul ve ortaokul müfredatında yer alarak büyük oranda vatandaşlık eğitiminden sorumludur (Hoge, 2002, s. 105). Vatandaşlık eğitimi; tarih, ekonomi, coğrafya ve diğer sosyal bilim derslerinde eğitim için bir amaç olarak açıkça iddia ediliyor olsa da, bu derslerin kendilerine ait bilgileri mevcuttur. Buna ek olarak da bu dersler içerisinde vatandaşlık eğitiminin verilmesi öğretmenler açısından başarısızlıkla sonuçlanabilir. Türkiye’de, Sosyal Bilgiler programının genel amaçları arasında olan insanlığın bir “Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir” (MEB, 2005) ifadesi sosyal bilgilerin demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Vatandaşlık eğitimi iyi bir vatandaş yetiştirmede etken iken, sosyal bilgiler eğitimcileri araştırır, organize eder; özetler, tartışır. Karar verme sürecinde ve önemli kararlar vermede önemlidirler. Karar verme süreci ise vatandaştan beklenen bir durumdur. Bu anlamda vatandaşlık eğitiminde sosyal bilgiler çok önemli bir yere sahiptir (Engle ve Ochoa, 1988). Barth ve Demirtaş (1997), vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler öğretimini tanımlamışlardır; belirli bilgi, davranış ve değerlerin gerekçeleri açıklanarak

öğrencilere aktarıldığı öğrenim şeklidir. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler, birer vatandaş olarak fertlerin doğru inanç ve değerleri özümsemesini de amaçlar (Kan, 2009). Yani vatandaşlık eğitimi sosyal bilgilerin de amaçları doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde öğrencilere kazandırılır.

Bireylerin siyasi etkinlik, siyasal sistemin sağlıklı fonksiyonlarını destekleyen sivil eğilimler, saygınlık ve değer duygusu ve ortak refah kavramları Sivil ve Devlet için Ulusal Standartlar Kurulunda² tanımlanmıştır. Bu eğilimler ya da özel ve kamu karakter özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Toplumun bağımsız üyesi olmak: Bu eğilim; dış kontrollerin cezasını gerektirmesinden dahası kendi kendine uyguladığı davranış standartları için gönüllülüğe bağlı kalması, kişinin eylemlerinin sonuçlarından sorumluluk üstlenmesi ve demokratik toplumdaki üyelerin yasal ve ahlaki yükümlülükleri gerektirmesini kapsar.
- Vatandaşın kişisel, siyasi ve ekonomik sorumluluklarını varsayma: Bu sorumluluklar aileyi desteklemeyi, çocuğu eğitmeyi, çocuğun beslenmesini ve beslenme malzemelerinin sağlanmasını içerir. Sorumluluklar ayrıca kamuoyunu ilgilendiren konularda, oylamada, vergi ödemede, bilgilendirilmede, jüri görevlerinde (mahkemelerde) bulunmada, kamu hizmeti yapmada ve birisinin yetenekleriyle orantılı yöneticilik pozisyonunda hizmet etmeyi kapsar.
- Bireysel değere, insan onuruna ve diğerlerinin görüşlerini dinlerken saygı duymak: Bu, sivil bir şekilde davranma, vatandaşların çıkarlarını ve haklarının farkında olma, hem çoğunluk üstünlüğünün ilkesine bağlı kalarak, hem de muhalefet azınlığın hakkını tanımayı kapsar.
- Düşünceli ve etkili bir şekilde sivil işlerine katılmak: Bu eğilim, öncelikle oy konusunda bilgili olma ya da kamu tartışmalarına katılma, sivil ve yansıtıcı söylemlerle ilişkili olma ve uygun olduğunda liderlik görevini üstlenmeyi gerektirir.
- Kamu yararı için tabii olan çıkarlar ve kişisel arzular içeren vatandaşlık gereksinimleri: Bir kişinin yükümlülük durumunu değerlendirmeyi gerektirir. Birisinin ya da anayasal ilkelerin yükümlülüklerinin ve belirli beklentilerin reddedilme durumlarının değerlendirilmesini kapsar.
- Anayasal demokrasinin sağlıklı işleyişini teşvik: Bu eğilim kamu işlerinde bilgili ve dikkatli olmayı, anayasal değerler ve ilkeler müzakeresi yapmayı ve hakkında bilgilenmeyi,

² National Standards for Civics and Government: Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bölümü ve Pew Charitable Vakıflar tarafından desteklenen Vatandaş Eğitim için merkez olarak oluşturulmuştur.

değerler ve ilkeler için siyasal lider ve kamu kurumlarının bağlılığını izlemeyi, bağlılık az ise uygun harekette bulunmayı kapsar. Ayrıca vatandaşların huzurlu çalışmalarını, akılsız ve yersiz olduğu düşünülen hukuk kurallarını hukuki olarak değiştirmeyi ifade eder (Branson, 1998).

Bu bilgilerin yanı sıra devlet vatandaşlığı ve dünya vatandaşlığı kavramlarına da ek olarak değinilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Tablo 5.

Devlet Vatandaşlığı ile Bağlantılı Olarak Vatandaşlık Formları

Yasal Tanımlı	İkili: İki devletlerin vatandaşlık eş zamanlı düzenlenen Tabakalı: Federal anayasalarda ve birkaç çok uluslu toplumlarda
Temel tutum: sınırlı yasal tanım	Seviyenin altında: Belediye, yerel sadakat /kimlik duygusu Seviyenin üstünde: Dünya vatandaşlığı

Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. Ian Davies ve Andrew Sobisch (Ed.) *Developing European Citizens* içinde (s. 21-48) Sheffield, Sheffield Hallam University adlı eserin 22. Sayfasından alınmıştır.

Tablo 6.

Dünya Vatandaşlığı Anlamları

Belirsiz		Kesin
İnsan soyunun Üyesi	Gezegenin koşullarından sorumlu	Ahlaki yargı için bireysel özne Dünya hükûmeti Tanıtım

Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. Ian Davies ve Andrew Sobisch (Ed.) *Developing European Citizens* içinde (s. 21-48) Sheffield, Sheffield Hallam University adlı eserin 36. Sayfasından alınmıştır.

Türklerde Vatandaşlık Eğitiminin Tarihçesi

Osmanlı Devleti Öncesinde Vatandaşlık

İslamiyet'ten Önce Vatandaşlık

Orta Asya'da Türklerin yaşam biçimini oluşturan Bozkır Kültürü Türklerde sınıfsal farklılıkların ve köleliğin oluşmasını engellemiştir. Herhangi bir toplulukta 'yüksek' tabakaların oluşmasında etki eden faktörler geniş araziye sahip olmak, askerliği meslek edinmek ve ruhani zümreye mensup olmaktır. Fakat bunların her üçü de bozkır kültürünün içinde yer almamış, ziraatın genel ekonomik faaliyetlerde çok az yer alması feodalitenin oluşmasını engellemiştir (Gökburun, 2007).

Bunun yanı sıra yazılı kaynaklardan ulaşılan bilgilere göre tarihte görülen ilk Türk devleti

“M.Ö. 20. yüzyılda Orta Asya’da Altay Dağları ve bunların kuzey ve doğu bölgelerinde kurulan Büyük Hun Devleti devlettir. Büyük Hun Devleti M.S. 50 yıllarında Çin’in baskıları sonucu parçalandı ve Hunların önemli bir kısmı Batıya göç ederek Ural dağlarından Batı Avrupa’ya kadar uzanan Avrupa Hun Devletini kurdular. Hunlar sürü besleyen atlı göçebe kavimlerden meydana gelmiştir. Özellikle komşuları Çin’e karşı korunmalarını kolaylaştırdığı için göçebe bir yaşıntıyı benimsemişlerdir”. Göçebe yaşam biçiminin benimsenmesinde temel amacın varlıklarını korumak ve özgür yaşamaktır (Akyüz, 2004, s. 6).

İslamiyet öncesi Türklerde alp insan tipine önem verilmekteydi. Oğuz Kağan Destanında Oğuz Kağan, kendisine tüm dünya halklarının itaat etmesi ister ve kendisini dünyanın hükümdarı olarak görür. Alp insan tipinin en önemli özelliği, cesur olduğu kadar bilime önem vermesidir. Eski Türklerde cinsiyet ayrımı gözetmeksizin büyük bir çocuk sevgisi vardır. Bunlardan yola çıkarak eski Türklerde çocuklarda cinsiyet ayrımı olmadan herkesin eşit olduğunu ve halk yapısı olarak da bilime önem veren bireylerin yetişmesini sağlamak istediklerini ifade edebiliriz (Kafesoğlu, 1998, s. 5). Hunlarda çocuk sahibi olmak çok arzulanırdı. Erkek ve kızlar arasında genellikle fark gözetilmez hatta bazen kızlara daha fazla değer verilirdi (Kafesoğlu, 1998, s. 10).

Hunlar büyük ordular kurmuş ve bu doğrultuda çocukların güçlü ve iyi bir asker olarak yetişmelerine önem vermişlerdir. Erkek çocuğunun yetişmesinde ve savaş sanatını öğrenmesinde babasının önemi vardır. Fakat kızlardan da erkeklerle boy ölçüşecek düşmanları ve vahşi hayvanları alt edenler çıkardı. Buradan da anlaşılacağı üzere kız çocukları da erkek çocukları gibi yetiştiriliyordu. Çocuklara ismi bir mücadele, kahramanlık, güç gösterisi ile verilirdi (Kafesoğlu, 1998, s. 6).

Hunlarda din devlet ve halk dini olarak ikiye ayrılmaktadır. Halk dini daha ziyade hastalık, fal, sihirbazlık gibi insanların günlük ihtiyaçlarına cevap veren ve onları manevi bakımdan tatmin eden prensiplerdir. Devlet dini ise devletin varlık sebebini izan eden ve hükümdarın iradesine meşruiyet veren bir inanışlar sistemiydi. Buradan da anlaşılacağı üzere halk ve devlet birbirinden ayrılmaktadır (Kafesoğlu, 1998, s. 8).

“Avarlar, düşmanların kutsal günlerine bile saygı gösterecek kadar ileri idiler. Bizans kaynaklarına göre Avarlar’ın kutsal günleri ve bayramları zaman zaman büyük şenliklerle yapılıyordu. Kendileri Hristiyan değil idiler. Ayrıca Hristiyanlığa karşı en ufak bir sevgileri de yoktu. Fakat Bayan Kağan 600 senesinde, Dalmaçya’da bir şehri kuşatırken, şehirdeki halk aç ve susuz kalmış ve bunun için de, dini yortularını kutlayamamışlardı. Bayan Kağan bunu duyunca, şehre hemen arabalarla yiyecek göndermiş ve yortunun sonuna kadar, Hristiyanların bayramlarını kutlamalarına müsaade etmişti” (Ögel, 1971, s. 54).

Buradan da anlaşılacağı üzere kendisi Hristiyan dahi olmasa bir başka dinin mensuplarına

saygı duymuş ve onların dini geleneklerinin yerine getirilmesine katkıda bulunmuştur. Kafesoğlu'na göre Türkler yeryüzünde ilk siyasi kadroları vücuda getirmiş ve ilk kanunun koyucu millet olmuştur. Çünkü Türklerin yaşam biçimleri bunu zorunlu hale getirmiştir (Kafesoğlu, 1998). Türk kültüründe kadının sosyal yaşamda önemli bir yere sahip olduğunu, kadınların devlet yönetiminde yer alacak kadar siyasal haklara sahip olduğunu Türk Tarihinin en eski yazıl belgeleri olan Orhun Abideleri'nde de görmek mümkündür “Tanrı, Türk milleti yok olmasın diye 'babam Kağan ile anam Hatunu yükseltti” (Ergin, 2005, s. 41-43).

“Eski Türkçe'deki ‘kul’ tabiri umumiyetle köle manasında alınıyorsa da doğru almamak gerekir. Gök-Türk yazıtlı vesikalarda 14 yerde ‘kul’ tabiri geçmektedir. Ancak buralarda gerçek manası ile ‘mülk’ten ve ‘hak’tan mahrum kimseler değildir. Burada bazı siyasi ve ‘medeni’ hakların kaybedilmesi bahis konusudur ve daha çok ‘esirlik’ ifade edilmek istenmiştir. Esirlik ve kölelik sosyal ve hukuki bakımdan birbirinden farklı şeylerdir. Eski Yunan ve Roma’da ve Moğallar’da, kölelerin yanında fakat onlardan ayrı olarak esir (bilhassa savaş esirleri) de vardır. Esasen ‘köle’ kelimesi eski Türkçe metinlerde geçmez” Buradan da anlaşılabacağı üzere eşitlik anlayışı gözetilmiştir. Türklerde kölelik tasvip edilen bir şey değildir (Kafesoğlu, 1998, s. s. 236). Göktürklerde de alp insanı tipine önem verilmiş ve bunun yanında Orhun Anıtlarında yer alan “Tanrı lütufkâr olduğu için, benim de talihim olduğu için hakan oldum, yoksul halkı derleyip toparladım, fakir halkı zengin yaptım, az halkı çok yaptım” ifadesiyle Göktürk devletinde halkın refahının önemsendiği belirtilebilir (Kafesoğlu, 1998, s. 237).

Türklerde kemik birliği önemliydi. Eski Türkler insanları kemik esasına göre sınıflara ayırırlardı. Kemik kelimesi yerine eski Türklerde “süyek, kamıg” kavramları kullanılıyordu. Anadolu Türkleri, kök bakımından daha çok Göktürklerle bağlıydı. Göktürkler insanları manevi ve sosyal bakımdan sınıflara ayırırlarken “kamıg”, kemik için ise “süngük” diyorlardı. Mesela “*Türk milleti öldün, kemiklerin dağ gibi yığıldı*” derlerken kemik yerine süngük kelimesini kullanırlardı. Göktürk yazıtlarında halk tabakasına “Kara kamıg budun” yani “Kara kemikli millet” denirdi. “Ak kemikliler” ise Kağan ve beylerdi. Kara sözü halk için kullanılan genel bir deyimdi. Soylulardan gelmeyen birisi veya hakanların halktan aldıkları evlatlıklar da hakanlık tahtına oturunca ona “Kara-Han” derlerdi. Bir sınıf ayrılığı ile sınıf mücadelesi yoktur (Ögel, 1971 s. 34,35). Budun bugünkü “millet” anlayışını karşılayan gelişmiş bir deyimdi: Millet, belirli bir bölgede yaşayan, müşterek dil, kültür ve tarih bağları ile birlikte uzun yaşantılara sahip olan bir insan topluluğudur. Eski Türklerde

“Bod” sözü bağımsız, illi ve Kağanlı bir Türk toplumu anlamına gelmektedir. Budun kelimesi de bod kelimesinden türemiştir. ”Türk budun” deyimini yalnızca Göktürk devletini kuran boylara verilen bir isimdi. Türgeşler ile “On-Ok” Türkleri, “Türk” idiler. Beş-Balığ şehri dolaylarında oturan Basmıl Türklerine ise yazıtlar; “ugruşım” yeni “kan bağı ile bana bağlı olan akrabalarım” diyorlardı. “Türk Sir Budun” devletin temelini oluşturan Türk soyluları için söylenen bir deyimdi. Bu terim Vezir Tonyukuk’un yazıtında çokça geçmektedir. Bu terimin anlamı “Birleşik Türk Milleti” karşılığını bulur (Ögel, 1971, s. 37, 42). Eski Türkler “millet”i devletin esas kurucusu ve sahibi gibi düşünüyorlardı. “Bir millet olsun diye!” Türk milletinin başına İl-Teriş Kağan ile İl-Bilge Hatun’u getirmişlerdi. Metne göre Tanrı, kağanlar ile beyleri değil; yalnızca “Türk milleti”ni düşünüyordu. Kağanlar Türk milletini kalkındırmak için adeta, Tanrının yeryüzündeki temsilcileriydi. “Tanrı”, Türk milletinin koruyucusuydu. Yine Tanrı tarafından cezalandırılıyorlardı. Aslında onları yok eden Türk Kağanlarıydı. Türklerin “Uluş” sözü de önemli bir devlet deyimidir. Uluş içindeki insanlarla beraber düşünülen bir vilayet veya büyük bir eyalet demektir. Ulus hem bir bölgeyi hem de içinde yaşayan halkı tanımlıyordu. Devlete kağandan daha fazla önem veriliyordu (Ögel, 1971, s. 42, 53).

Hunlar ve Göktürkler kendi imparatorlarına “Tanrının oğlu” demektedir. Hakim oldukları yer ve sular kutsaldı ve orayı idare etmesi gerekiyordu (Kafesoğlu, 1998).

Türklerde devletin başında hükümdar bulunmakta, ülke yöneticiler ve yönetilenler diye iki tabakadan oluşmakta ve hükümdarların sadece birer idareci olma görevi bulunmaktaydı. Hükümdarın yetkilerini kısıtlayan devlet işlerinin görüldüğü bir meclis vardı. “Oğuzların, ‘yığınak, dernek, derim’ gibi kelimelerle adlandırdıkları kurultay, kavram olarak Cengizliler’den intikal etmiştir. ‘Kurul’ kelimesi ile ‘tay’ ekinin birleştirilmesinden meydana getirilen ‘kurultay’ Türk devletlerinde Mete’nin zamanından beri temel müessese olmuştur. Kurultay, başlangıçta dini tören, bayram, yeme-içme toyu eğlenme ile yarışmayı da ifade eden bir devlet toplantısı idi. Hatta bu toplantılar Günhan zamanında da vardı. O zaman kurultaya ‘kadın-erkek, büyük-küçük, herkesin’ katıldığı ileriye sürülmektedir” (Niyaz, 1001, s. 88).

Kurultay denilen bu meclis’e kadınlar da katılırdı. Kadınların da söz sahibi olduğu ve hükümdarın yetkilerini sınırlayan Kurultay Meclisi’nde alınan kararlar devlet yönetiminde en önemli belirleyici unsur oluşturmaktadır (Gökburun, 2007). Hakan ve boy beylerinin tabasının uygun görmediği bir kararı uygulaması mümkün görünmemektedir. “Oğuzların Küçük Yınal’ı Müslüman olmuş; fakat milli ve dini anane henüz kudretli olduğu için

‘Müslüman olursan bize reislik edemezsin’ muhalefetiyle karşılaşarak tekrar Şamaniliğe dönmeye mecbur kalmıştır.” (Turan, 2003, s. 64) Buradan da anlaşılacağı üzere Türkler liderleri denetleyen ve çoğunluğun kararı ile hareket eden bir yönetim anlayışına sahiptirler. Uygurlarda Maniheizm dini benimsenmiş bu da onların savaşçı halk özelliğini değiştirmiştir. Müslümanlıktan önceki Türklerin halka ait vatandaşlık algısı alp insanı, genel olarak kadın erkek eşitliği ve halkın refahının sağlanması olarak belirtilebilir.

Türk toplumunun ahlak anlayışı, dünyaya bakışı, toplumun değer verdiği insan tipi, İslamiyet’in etkisiyle değişmiştir. Medreseler ile düşünürler, mutasavvıflar, din adamları, bu değişmeyi sağlayıcı bir yaygın eğitim görevi yapmışlardır. Türk toplumunun yeni dinle ve yeni değerlerle teması, gazi ve veli insan tiplerini ortaya çıkarmıştır. Gaziler, İslamın zaferi için, Müslüman olmayan düşmanlara karşı savaş açan cesur, yiğit ve cömert insanlardır. Veliler ise kendi nefislerine karşı savaş açar “insan-ı hareketleri, duygu ve düşünceleri ile eğitmeye çalışırlar. Bu insanlar Anadolu, Balkanlar ve Orta Doğuda bir çok yörenin Türkleşmesini sağlamışlardır (Kafesoğlu, 1998, s. 20).

İslamiyetten Sonra Vatandaşlık

Türkler tarih boyunca insan onuruna değer veren insanlardı. Türklerin İslamiyet’i kabulü ile vatandaşlık anlayışı değişmiştir. “Daha IX. yüzyıl ortalarında Balasağın dolaylarında 10 bin hanelik Türk kütlesinin Müslüman olması ile başlayan Türklerin Orta-Doğu’da etkili bir siyasi güç halinde belirdikleri devirde bölge kültür çevresinin en mühim unsuru şüphesiz din idi” (Kafesoğlu, 1998, s. 37). Bu çerçevede Türklerin İslamiyet’i kabulünden sonra Türklerde vatandaşlık konusu irdelerken İslam Dini’nin ve İslam Hukuku’nun vatandaşlığa yaklaşımı dikkate alınmıştır.

Meriç (2000, s. 170) , İslamiyet’in devlet nazarında insanların doğuştan eşit olduğunu, kast tanımadığını, gerçek Müslüman için sosyal sınıf diye durumun olamayacağını, servet ve mevkiinin insanlar arasında fark oluşturmayacağını vurgulamıştır. “Kulun bütün hasiyeti: Mümin oluşundadır. Kul, mümin olunca hukuki bir hüviyet kazanır, dilenciye halifeye eşit kılan bir hüviyettir.”

Türk İslam devletlerinde de adalet kavramına büyük önem verilmiştir. Hatta bir çok Türk hükümdarı Adalet ve hoşgörüsü ile anılır olmuştur. “Melik-Şah Türk-İslam hükümdarları arasında asırlarca adaletin bir örneği olarak ve babası gibi ‘Adil Sultan’ lakabıyla anılmıştır. Melik-Şah’ın adaleti, din ve mezhep ayrımı gözetmeden bütün tebaasına şefkati Müslüman ve Hristiyan kaynakların ittifakıyla sabittir (Turan, 2003, s. 218).

Karahanlılar bilime oldukça önem vermiştir. Medreselerin kurulup yayılmasına çok önem vermeleri bilim sevgilerinden olduğu düşünülüp bunun yanında başka iki nedeni daha vardır.

1: Medreselerden yeni Müslüman olan Türk boylarının yeni inanışlarını pekiştirme yeni dinleri ile çalışan eski inanışları kaybettirme aracı olarak yararlanmak 2: Medreselerden çevrelerindeki Şii'lere karşı kendi Sünni-Hanefi inançlarını koruma aracı olarak görme. Buradan da anlaşılacağı üzere insanlar yeni dine teşvik edilmeye çalışılmış ve Hanefi halkın Şii halka göre daha üstün tutulmuştur (Kafesoğlu, 1998, s. 22).

Selçuklular içinde yaşayan yabancı uyruklu halka adaleti ve hoşgörüsü ile insan onuruna yaraşır bir yaşam sunmuştur.

“Filhakika Bizanslılar idaresinde Anadolu’da geniş topraklara sahip bulunan bir arazi aristokrasisi teşekkül etmiş; halk da ya topraksız veya toprak esiri (serf) köylüler haline gelmişti. Türk idaresiyle bu topraksız köylüler hürriyete ve toprağa kavuşmuş; eski Türk göçebe teamülüne ve İslam fetih hukukuna dayanan Selçuklu sultanları bütün memleketi devlet mülkiyeti haline soktuktan sonra çiftçilere ancak işleyebilecekleri miktarda bir toprağa tasarruf hakkı tanımışlar ve babadan evlada intikal eden bu idare sayesinde topraksız kimse bırakmamışlardır” (Turan, 2003, s. 348).

Selçuklularda alp, gazi, veli insan tipleri beraber yaşar. Dede Korkut Kitabında alp tipinden gazi tipine bir geçiş gözlenmektedir. Yeni Müslüman olmuş bazı Oğuz Boylarının Kuzey Doğu Anadolu’ya yerleşmeleri sırasında Rum, Ermeni ve Gürcülerle yaptıkları savaşları konu alan bu eserde eski Türk destanlarının izleri ve bir alp insanı tipi yanında, İslami renklere boyanmaya başlamış, fakat henüz gerçek bir cihangirlikten uzak ancak düşman Hristiyan çevreye karşı Oğuzların kendilerini koruma amacına yönelik bir savaşçılık gözlenmektedir. Vatandaşlık tanımı bu şekilde oluşmuştur.

Farabi’nin Türk eğitim tarihinde ilk kez doğrudan eğitim bilimine ilişkin görüşleri ileri sürdüğü bilinmektedir. Ona göre eğitimin amacı mutluluğu bulmak ve bireyi topluma yararlı hale getirmektir. Üç tür eğitimci vardır. Aile reisi, aile fertlerinin, öğretmen çocuk ve gençlerin, devlet başkanı milletin eğitimcisidir. Çocuklar karar verme yeteneği güçlü ve sorumluluk duygusuna sahip olarak yetiştirilmelidir. Farabi ülkesine yararlı ve sorumluluk sahibi vatandaş yetiştirmeyi ve vatandaşın içinde yaşadığı toplumda mutlu olmasını hedeflemiştir.

İbni Sina fazilete değer vermektedir. Ona göre fazilet ve ahlak esasları: iffet, şecaat, hikmet, adalet, cömertlik, kanaat, sabır, kerem, yumuşaklık, yılmazlık, sadakat, vefa, utanma, sır saklama, sözünde durma ve tevazudur. Olması gereken vatandaş profili bu şekilde çizilmiştir. İnsanların eğitilmesini ve bilim öğrenmesini bu dünyada olduğu kadar sonraki hayatta da mutlu olmak için gerekli olduğunu düşünür. Ona göre bilim ve eğitim insanın kendini mükemmelleştirmesi ve Allah’ı bulması için gerekir. Eğitimin temel amacı insanın yeteneklerini en üst düzeye kadar geliştirip kötülüklerden arınması ve sonuçta mutluluğa

ulaşması, Allah'ın varlığını bilmesi ve etkisini her an hissetmesidir. Burada skolastik bir bakış açısıyla oluşturulmaya çalışılmış vatandaş profilini görmekteyiz (Kafesoğlu, 1998, s. 26).

İbni Sina'ya göre çocuk sütten kesilir kesilmez kötü huylar edinmeden eğitime başlanmalıdır. Yani eğitim ailede başlamalıdır. Çocuğun ilk eğitimi ahlak eğitimidir. Bu çocuğu kötü iş ve arkadaşlardan uzaklaştırıp iyi arkadaşlarla oynamasını sağlamak onu iyi davranışlara teşvik ile olmaktadır. Çocuk nazıkçe eğitilmelidir. Öğretmen çocuklara karşı ne çok sıkı ne de çok gevşek davranmalıdır. Çocuklar iyi aile çocuklarıyla tanıştırmalı ve böylece birbirlerinin iyi huylarını görebilmeleri sağlanmalıdır. Bu nedenle zengin ve eşraf sahibi çocuklarının ayrı özel ders almasını uygun bulmaz. Çünkü çocuk tek başına öğrenemez. Çocuklar beraber olunca birbirlerine ve haklarına saygı gösterme alışkanlığı da kazanırlar. Buradan da anlaşılacağı üzere eşitlikten yana, haklara saygılı vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenmiştir (Kafesoğlu, 1998, s. 28). İbni Sina öğretmenliğin bir uzmanlık alanı olduğunu ve öğretmenin davranışlarıyla öğrencilere örnek olacağını belirtmiştir (Kafesoğlu, 1998, s. 29).

Kutadgu Bilig'te devlet yönetimine ilişkin görüşler hükümdara öğütler vermek özelliklerini taşıdığı için bir siyasetnamedir. Kutadgu Bilig aynı zamanda insanların iki dünyada da mutluluğunu sağlamayı amaçlayan bir ahlak ve davranış kitabıdır. Eserde, çocuk eğitimiyle ilgili görüşlere de yer verilmiştir. Vatandaşlık açısından bakıldığında yine vatandaşın refahı göz önünde tutulmuştur (Kafesoğlu, 1998, s. 31).

Kutadgu Biligin 4504 ve 4511 numaralı beyitlerinde kız eğitiminden bahsedilmiştir. Fakat 4511 numaralı beyitin kızlara karşı olumsuz bir görüş belirttiği görülmektedir. “Ey dost arkadaş, sana kesin bir söz söyleyeyim: Bu kızlar doğmazsa, doğarsa yaşamasa daha iyi olur!” Bu ifade bir öncekinin arkasından geldiği için bir ölçüde anlaşılıyor olsa da sonrasında kadınlara ve kızlara karşı başka olumsuz görüşlerle de karşılaşılmaktadır. Vatandaşlık açısından bakıldığında gerçekten bu beyitlerle kadınlara karşı olumsuz bir tutum gözlenmiş kadınlar yaşamamasını isteyecek kadar ileri boyutta olmuştur (Kafesoğlu, 1998, s. 35).

Nizamülmülke'ye göre devlet yönetiminin temek ilkesi adalettir. Sultan kıyamet gününde emri altında bulunmuş tüm yaratıkların haklarını kendisinden isteyeceklerini çok iyi bilmelidir. Halkın durumunu araştırmalıdır. Halkın hayır duaları da kıyamete kadar onun ruhuna ulaşır. Adaletsiz padişahlar günahlarının çokluğu nedeniyle az yaşarlar. Ya öldürülürler, ya da saltanatları değişir, iyi padişah iyilikle, kötüler nefretle anılırlar. Nizamülmülk adalete çok fazla önem vermiştir. Bu durum vatandaşlığın yapı taşlarından

birisidir (Kafesoğlu, 1998, s. 54).

Alpaslan kendi gelirin bir kısmını yoksullara, onda birini de bilim adamlarına veriyordu. Alpaslan'ın burada vatandaşın refahını düşündüğü ve bilime oldukça önem verdiği görülmektedir. Alpaslan döneminde bilginler inandığını olduğu gibi söyleyebiliyorlardı. Vatandaşlık anlamında kişisel özgürlük oldukça önemli tutuluyordu (Kafesoğlu, 1998, s. 43). Yine skolastik bir vatandaşlık anlayışı mevcut idi ve insanın kurtuluşu için Tanrı'nın emirlerini yerine getirecek kadar dinini bilmesi yeterlidir (Kafesoğlu, 1998, s. 45).

Hoca Ahmet Yesevi, insan sevgisine dayalı yaşam felsefesi ile insanı çok önemli bir yere koymuştur. Hoca Ahmet Yesevi'nin şiirlerinde ve sözlerinde insan sevgisi tabanında özgürlüklerin olduğu yaşanabilir bir düzen oluşturacağını ifade etmiştir. Hoca Ahmet Yesevi, insanları din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın insanın sadece insan olduğu için değerli bir varlık olarak kabul edilmesi gerektiğini savunmuştur. “Ona göre kafirleri bile incitmemek lazımdır. Allah katı gönüllü kimselerden bizardır. Hz. Peygamber gibi bağışlayıcı olmak gerekir” (Eraslan, 1991, s. 27).

Mevlana, hiçbir koşul öne sürmeksizin bütün insanlığa kucak açmıştır; “Gel, gel, gel, ne olursan ol yine gel / İster kafir, ister putperest, ister Mecusi ol gel / Bizim dergahımız / Ümitsizlik dergahı değildir / Yüz bin kere tövbeni bozmuş olsan da / yine gel”(Elitez, 2006, s. 36) Aynı zamanda Mevlana düşünce özgürlüğüne de önem vermiştir. Düşüncenin gerçek ve doğru olanını esas almıştır. “Fikir hürriyetlerine hürmet eder. Mevlana'ya göre düşünceler muahaze olunamaz. İnsanın içi hürriyet alemidir. Düşünceler latiftir. Onlara hüküm olunamaz. Bunlar havadaki kadestir. İbare, cümle ve söz haline geldiği andan itibaren o düşünce sahibinin kafirliğine, Müslümanlığına iyiliğine, kötülüğüne dair bir hüküm verilebilir” (Mevlana, 1990, s. 31).

Yunus Emre tüm insanların eşit olduğunu, ırk din dil ayrımı yapılmamasını ister. Ona göre insan her yerde aynı değerde yüce bir yaratıktır. İnsanı bu gözle görmeyen tanrıya karşı çıkmıştır. Yunus Emre insan sevgisi ve hoşgörü ile ilgili görüşlerini ortaya koyarken zaman zaman medreselerin bağnazca tutumlarına karşı çıkmıştır. Yunus Emre bir şiirinde “Gelin tanışık edelim / İşin kolay tutalım / Sevelim Sevillelim / Dünya kimseye kalmaz” (Gökdemir, 199, s. 106) diyerek insanların birlik ve beraberlik içinde yardımlaşarak, insanların hak ve özgürlüklerine karşı saygılı olarak yaşaması gerektiğini vurgulamıştır.

Hacı Bektaş Veli de hoşgörü ve insan sevgisini yaymaya çalışan bir halk eğitimcisidir (Kafesoğlu, 1998, s. 57).

Osmanlı Döneminde Vatandaşlık

Meşrutiyet Dönemine Kadar Vatandaşlık

Osmanlı İmparatorluğu'nun vatandaşlık anlayışı genel olarak "Osmanlılık" ideolojisi temeline dayanmaktadır. Osmanlılık, Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan halkın imparatorluk dahilinde etnik unsurdan daha fazlası olan aidiyet ruhunu ifade eder. Bu durumun benimsenmesinin en önemli sebebi tüm halkı eşit kılmanın o zamanda var olan ayaklanmaları ve bağımsızlık hareketlerini durduracağına inanılmasıdır.

Osmanlı İmparatorluğunda kimlik Osmanlılık, din ve yerel özelliğe göre oluşuyordu. Yani Osmanlılık hem Müslümanlığı hem de Türk ırkını içinde barındırmaktaydı. Bu anlamda, 1071 Malazgirt Savaşı ve Türklere Anadolu kapılarının açılması, fethedilen yeni coğrafyada merkezi otoritenin oluşması için Hazar'ın güneyinden İran-Anadolu güzergâhından Türklerin bu bölgeye yerleştirilmesi, 1243 Köseadağ Savaşı'nda Moğollara karşı alınan yenilgi neticesinde Selçuklu hakimiyetinin sona erdiğine inanılması, Anadolu'nun yeni sahipleri olan Moğolların, bu coğrafi alanda hakimiyeti altına aldıkları topluluklara karşı güttüğü siyaset, Osmanlı siyasi yapılanmasının kurulmasında etkili olan olaylardır. Bu durum ışığında Osmanlı İmparatorluğunu kuran alt yapının Türk Devlet geleneğini örnek aldığı belirtilebilir (Köprülü, 1981, s. 144). Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu kökeninin Oğuz boylarından Kayı Boyu olarak belirtilmesi, halk arasında konuşulan dilin Türkçe olması ve bir çok eserin Türkçe olarak yazılması da Türklerin Osmanlı'daki etkisini ortaya koyar (Turan, 1990, s. 56).

Osmanlı İmparatorluğunda yaşayanlar Müslüman olup olmama durumlarına göre farklı statülere sahip oluyorlardı. Devlet işlerine alınma, askerlik vergi gibi konularda bu durum göz önüne alınıyordu. Müslüman olanlar ile olmayanlar farklı hukuk kurallarına göre yargılanmaktaydı (Aybay, 2006, s. 70).

Osmanlı Devletinde azınlık ve çoğunluk kavramları, İslam hukuku bağlamında şekillenir; İslam hukukunun tek tanrılı dinlere mensup kişilere Müslümanlarla beraber yaşama hakkı tanınması, bu ehl-i kitap topluluklarının Osmanlı Devleti sınırları içinde varlıklarını sürdürmelerini sağlardı. Fakat yukarıda da bahsedildiği gibi Müslüman olmayan kişilerin toplum içindeki ve devlet dairesindeki durumları ayrıntılı olarak hukuki kurallara bağlıydı. Osmanlı Devletinde dini azınlıklar dışındaki bütün Müslümanlar, farklılaşmamış bir bütündü. Bu ehl-i islam içindeki Arap, Kürt, Arnavut gibi etnik ayrımlar ve Alevi, Babai gibi mezhep farklılıkları genelde var olan toplum yapısını sarsmadan bir arada yaşarlardı. Çoğunluk Müslüman olmasına rağmen Osmanlı Devleti millet-i hakime olarak

tanımlamaktan son yüzyıllara kadar kaçınırdı. Osmanlının kuruluş ve yükseliş dönemlerinde Müslümanlar daha üst konumda tutulurken gerileme devrine girildiğinde bu durum değişmiştir. Bu durum gayri Müslimleri güçlendirmiş ve Müslüman halk da bu durumdan oldukça rahatsız olmuştur. 18.yüzyıldan itibaren siyasi hakimiyetin temeli uhrevilikten dünyevi hale getirilmeye başlanıp haklar kişi düzeyinde tanımlanınca, Osmanlı Devleti içindeki azınlıklar eşit haklar talep etmeye başlamışlardır. Fakat bu durum sonuç vermemiştir. Bunu izleyen dönemlerde Tanzimat dönemi reformları ve meşrutiyetin ilanı ile devam etmiştir (Gökeç, 2008. s. 72,73).

III.Selim tahta geçtikten sonra devletin kötü gidişatını durdurmak için ülkenin ileri gelen devlet adamlarından bir Meşrevet meclisi toplamıştır. Bu durum onun demokratik bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda bazı batılı eserleri Türkçe'ye çevirtmesi sebebiyle Batı düşüncesinin ülkeye girmesini sağlamıştır (Turan, Safran, Hayta, Şahin, Çakmak, ve Dönmez, 2006, s. 43)

Tanzimant Fermanı, Osmanlı tarihinde yeni bir başlangıçtır. Islahat hazırlandıktan sonra Mustafa reşit paşa tarafından padişahın, devlet adamlarının, yüksek dereceli memurların, ulemanın, Ermeni ve Rum Patriklerinin, Yahudi Hahamının, esnaf temsilcilerinin, yabancı elçilerin ve kalabalık bir halkın önünde okunmuştur. Buradan anlamamız gereken devlet hem yabancı unsurlara hem de halka okunması onların devlet nazarında büyük bir öneme sahip olduğunun göstergesidir. Demokratikleşme ve vatandaş olma sürecinde Tanzimant fermanı büyük bir önem taşımaktadır. Fermanda ülkenin zor bir süreçten geçtiği eğer ülkenin toprakları ve yetenekli halkı göz önüne alınırsa bu durumda rahatlıkla sıyrılabilceği belirtmiştir (Turan, vd., 2006, s. 45). Bu anlamda Tanzimant Fermanının maddelerine yer vermek yerinde olacaktır:

1. Müslüman ve müslüman olmayan halkın mal, namus ve can güvenliği sağlanmalı,
2. Herkesten belli usullere ve kazancına göre vergi alınması,
3. Herkesin kanun önünde eşit tutulması, mahkemelerin açık yapılması ve kimsenin yargılanmadan öldürülmemesi,
4. Herkesin mal ve mülk edinmesinin sağlanması, istediğinde bunları satması veya yenisini alması, çocuklarına miras olarak bırakabilmesi (Turan, vd., 2006, s. 46),

Bu maddeler dikkat ettiğimizde ülke vatandaşı din, dil ırk gözetmeksizin eşit sayılmıştır. Bu daha öncelerde görülmemiş bir gelişmedir. Vatandaşlar öncesine göre daha özgür ve daha adil bir düzende yaşama hakkına sahip olabileceklerdir.

Islahat Fermanı ile azınlıklara verilen haklar teyit edilmiştir. Böylelikle verilen haklar teyit

edilmesinin yanında onlara daha fazla haklar verilmiştir. Verilen haklara burada yer vermek gerekir:

1. Müslüman olmayanların askeri ve sivil bütün okullara grime hakkını verilmiş,
2. Müslümanlarla ve müslüman olmayanlar arasında ceza ve ticaret davaları için karma mahkemeler kurulması ve bunlar için ceza, ticaret ve usul kanunlarının hazırlanması
3. Müslüman olmayanların askerlik hizmetinde muaf tutulması ve bir bedelle tabi tutulması (Turan, vd., 2006, s. 47),

Bu maddeleri değerlendirdiğimizde vatandaşlık anlamında azınlıkların Müslüman olan halktan daha üstün tutulduğu söylenebilir. Aslında burada amaç azınlıkların istediklerini sınırlandırmaktı fakat bu konuda başarılı olunamamıştır. Tanzimant Devri reformları Osmanlı toplum yapısını dönüştürmeyi amaçlamıştır. Buradaki en önemli husus gayr-i Müslimlerle Müslümanların eşit hukuk ve statüye tabi tutulmasıydı. Böylelikle ülkede Osmalılık ya da Osmanlılık görüşü pekişecek ve ülke kötü durumdan kurtalabilecekti (Oral, 2013, s. 121, 124).

Meşrutiyet Döneminde Vatandaşlık

Osmanlı İmparatorluğunun çöküş dönemlerinde Müslüman olmayanların daha öncesinden verilen kapitülasyonlardan yararlanmaya çalışmaları hukuki bir düzenlemeyi beraberinde getirmiştir. Bu gereksinimin bir sonucu olarak 1869 yılında Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi yayımlanmıştır. Bu kanunname İslam dünyasında, din ilkelerinden bağımsız ilk uyruklu düzenlemesidir. Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi, Osmanlı uyrukluğunun kazanılmasında kan bağı ilkesini benimsemiştir. Kanunname'ye göre anne ve babası veya yalnız babası Osmanlı olanlar Osmanlı uyruğundan sayılmaktadır. Ayırksı durumlarda toprak ilkesi de Osmanlı uyrukluğunun kazanılmasında başvurulan bir yöntemdi. Osmanlı Devletince doğan çocukların erginliğe erişmelerinden başlayarak üç yıl içinde Osmanlı uyruğunu elde etmek için başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Osmanlıda yaşanan yabancı bir devletin uyruğu olduğunu iddia edenler bunu kanıtlamak durumundaydı (Abay, 2006, s. 69, 70).

Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesinden sonra 1876'da kabul edilen ilk Osmanlı Kanun-i Esasisi'nde ise uyrukluyla ilgili bir madde vardır: Anayasanın, “Devlet-i Osmaniye tabiiyetinde bulunan efradın cümlesine herhangi bir din ve mezhepten olur ise olsun bila istisna Osmanlı tabir olunur ve Osmanlı sıfatı kanunen muayyen olan ahvale göre istihsal ve izaç edilir”(kazanılır ve yitirilir) (madde 8). İlk Osmanlı Anayasasında yer olan bu hüküm

din ve mezhep farkı gözetilmemesi; uyrukluğun kazanılması ve kaybedilmesinde keyfi uygulamalardan uzak durulmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır (Aybay, 2006, s. 70).

II. Meşrutiyet'in öngördüğü siyasal modernleşme, cemaatten topluma, mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçişle gerçekleşen yerini bir siyasal-kamusal alan anlayışı ve yeni vatandaşı gerektirmektedir (Üstel, 2011, s. 27). İkinci Meşrutiyetin getirdiği modern yönetim anlayışında eşitlik önemli bir kazanım olarak ortaya çıkar. Vatandaşların eşitliği mutlakçı rejimin tarihe karıştığının en önemli göstergesidir. Vatandaşların başlıca görevleri, kanunlara itaat etmek, askerlik yapmak ve vergi vermektir. Bu görevler, vatandaşlar arası görev eşitliğini ve haklarda da eşit bir vatandaşlık topluluğunun kurulmasını sağlar (Üstel, 2011, s. 59). Modern topluma yönelik bir çok yeniliğin gerçekleştirildiği, kişi hak ve özgürlüklerinin yeniden gözden geçirildiği ve yeni bir insan tipinin yaratıldığı II. Meşrutiyet döneminde “Osmanlı’da insanlar”, artık reaya ve tebaa niteliğini yitirmiş, “vatandaş” niteliğine bürünmüştür (Toprak, 1988, s. 157).

Dönemde büyük etkisi olan İttihat ve Terakki, çağdaş ve merkezi bir ulus devlet oluşturmaya amaçlarken bunun gerçekleşmesini vatandaşlık kurumuna bağlamış ve herkesin eşitlik ilkesine bağlı kalarak devlete karşı sorumlu olmasını amaçlamıştır. Bu amaçla merkezi bir eğitim programı uygulanmasına dair uğraş vermiş fakat başarılı olamamıştır. Sadece vatandaşlık prensiplerini, egemen ulus olan Türklerin değerleri etrafında yaratılan bir kültürel kimlik ile birleştirebilmiştir (Akçam, 1997, s. 145, 146). Kanun-i Esasi’de yer almayan dernek kurma ve toplama haklarını düzenleyen 16 Ağustos 1909 tarihli Cemiyetler Kanunu ile 30 Temmuz 1909 tarihli Tatil-i Eşgal Kanununu, örgütlü topluma yönelmenin ve bu bağlamda vatandaşın sivil ve siyasal katılımın önünü açarken, derneklerin amaç ve nitelikleriyle ilgili sınırlandırılmaları gidilmiştir (Üstel, 2011, s. 27). Cemiyetler Kanunu’na bir millet ismi taşıyan politik dernek ve birliklerin kurulmasını yasaklayan hükmün getirilmesiyle birlikte, Rumeli’deki Rum, Bulgar ve diğer azınlıkların dernekleri kapatılmıştır (Lewis, 1994, s. 149). Bu uygulamalar devlet sivil toplum ilişkisinde Cumhuriyet dönemiyle giderek yapısal bir nitelik kazanacak olan güvensizlik ve tedirginliği ifade eder. Bununla birlikte söz konusu düzenlemelerin de yardımıyla erken meşrutiyet döneminde siyasetin sivilleşmesini sağlamıştır. Özellikle 31 Mart Vakası’nı (13 Nisan 1909) izleyen dönemler iktidarın sertleşmesine ve var olan bir çok hak ve özgürlüğün askıya alınmasıyla sonuçlanmıştır (Üstel, 2011, s. 28).

Balkan Savaşlarında alınan yenilgiyle birlikte Osmanlılık düşüncesinin yararlı olmadığı anlaşılmış ve İttihat ve Terakki Türkçülük düşüncesini savunmaya başlamıştır. Türkçülük

Türk-İslam sentezi anlamına gelmektedir. Böylece, o zamana kadar, Osmanlı İmparatorluğunda yaşayan farklı din ve ulus gruplarını bir arada tutmak anlamına gelen “İttihad-ı Anasır” politikalarının etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. 1913 kongresinde alınan kararlar ile bu ilke program maddesi olarak dile getirilmiştir (Akçam, 1997, s. 147, 149). İttihat ve Terakki öncelikle Anadolu’yu Türkleştirmek amacıyla Türk olmayan ırkları uzaklaştırma sürecine girmiştir. İlk olarak ülkedeki Rumlar ve Ruslarla işbirliği yapan Ermenilerin Anadolu’dan çıkartılmasına çalışmıştır. Böylelikle Anadolu’da Müslümanların nüfusça üstünlüğü sağlanmıştır (Akçam, 1997, s. 150, 155).

1908-1919 döneminde yapılan 4 genel ve 1911’deki ara seçim vatandaş katılımının sağlanmaya çalışıldığı dönemdir. İntihab-ı Mebusan Kanunu’nun hükümleri gereğince tam da genel olmayan seçimler ve bu bağlamda ulusal egemenliğin dışı vurumu olarak oy verme işlemi, bir vatandaşlık töreni olarak görülmüş; bu sayede birleşik bir kamusal-siyasal alanın varlığı hem fiili hem de sembolik olarak ortaya konmuştur. Siyasal katılımın dışında kalan kitlelerin “yeni toplum - yeni insan” projesi çerçevesinde seferber edilmesinde ise kutlamalar (bayramlar) oluşturulmuş, laik nitelikli birleşik kamusal alanın varlığını tescil etmek amacıyla, vatandaşları bölen dini bayramların karşısına onları bir bütünün parçaları yapacak bir dizi yeni bayram ve kutlamalar getirilmiştir. Bunlara örnek olarak İkinci Meşrutiyet’in yıldönümlerinde kutlanan “İyd-i Milli-yi Osmani” (Osmanlı Ulusal Bayramı), II. Meşrutiyet Meclisi’nin toplandığı günün yıldönümünde “Meclis-i Millinin Yevm-i Küşadı”, “Mektepliler Bayramı”, “Çocuklar Bayramı”, “İdman Bayramı” sayabiliriz (Üstel, 2011, s. 28, 29).

II. Mahmut döneminde ilköğretim 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle zorunlu hale getirilmiştir. Kanunu-i Esasının 114. Maddesinde yer alan “Osmanlı efradının kaffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi” olması hükmü ilköğretimin ne kadar önemli görüldüğünü belirtir. 1908 sonrasında Yurttaşlık Bilgisi; Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye adıyla okutulmaya başlanmıştır. İttihat ve Terakkinin eğitim politikası sebebiyle bir çok kitap basılır. Yalnız bu kitaplar bazen bürokratik engellere maruz kaldıklarından dersler içinde kullanamadıkları zamanlar olmuştur. Dersin saati değişkenlik göstermekte olup 1911 yılında dersin adı Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye ve Hükûmet-i Nazariye olan dersin adı 1912 tarihli Vilanayi ve Ticari kısımlarında Hazırlık, 1. sınıf ve 2. sınıfta “Malumat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye adıyla yer almıştır. Fransız ihtilalinden da etkilenelinerek Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkt’ında yer alan “Osmanlı Coğrafyası” ve “Osmanlı Tarihi “ vurgularıyla coğrafya ve tarih dersleri Malumat-

1 Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye'nin yanı sıra bir Osmanlı vatandaşlığı oluşturulmakla görevlendirilmiştir. Kitaplar da aynı şekilde vatandaşlık vurgulanarak oluşturulmuştur (Üstel, 2011, s. 34-36). Ders kitabı yazarlarının bu konuda batıdan özellikle Fransa'dan etkilenen bir altyapıya sahip oldukları görülmektedir (Tuna, 2008, s. 8).

1913 tarihli 101 maddelik Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı eğitimde eşitliği savunmuş, makbul vatandaş dinine bağlı, milletini tanıyan, eğitilmiş ve aydın vatanseverler olarak tanımlamaktadır (Üstel, 2011, s. 37). Tüm bunlar Osmanlılık uğruna yapılmış olan çabalar. Ancak azınlık ve yabancıların sahip oldukları okulların durumunu düzenleyen 1915 tarihli Mekatip-i Hususiye Talimatnamesi'nin 6. maddesi resmi lisan Türkçeden başka dilde eğitim verecek özel okullarda Türkçe, Osmanlı Tarihi ve Osmanlı Coğrafyası derslerini zorunlu dersler arasında saymış, fakat Malumat-ı Medeniye dersinden bahsedilmemiştir (Üstel, 2004, s. 39, 40).

İttihat ve Terakki'nin vatandaş yaratma mücadelelerinden birisi de memurluk alanında olmuştur. Memur olabilmeyi, yolsuzluk ve nüfuz suiistimali yapan, akrabalarını, "hizmetkarlarını, casuslularını, dalkavuklarını memuriyetlerde kayıran", ellerindeki iktidarı halka "zulüm" yaparak kullanan memur tipine karşı "yeni" memur, ahlaki özelliklerle donatılır, liyakat ilkesinin memurların seçimi ve yükseltilmesindeki önemi özellikle vurgulanmaktadır. Memurlar, resmi yüksek okulları bitirmek zorunda olup, yeni düzenlemelerle Türk olmayan kişiler memurluk gerekçesi ile Türkleştirmek hedeflenmiştir. Ayrıca, memurların "umum milletin, umum devletin memurları" olduğu, yaptıkları hizmet sonrası "umum efrad-ı milletin cebinden çıkmış bir maaş" alacakları özellikle vurgulanarak, bir bakıma memurluk özendirilmiş ve yüceltilmiş, bu sayede Türkleştirme hareketine direkt bir katkı sağlanmıştır (Üstel, 2011, s. 60).

İttihat ve Terakki'nin dine bakışı, Osmanlı Devleti'nin resmi dininin Kanun-i Esasi'de belirtildiği gibi İslam olduğu ve devlet tarafından "tanınmış dinlere" mensup kişilerin inanç ve ibadetlerinde tümüyle serbest olduklarının belirtildiği bir bakış açısıdır. Jön Türkler din ve vicdan özgürlüğüne ilişkin yaklaşımları günümüzü bir bakıma yansıtmaktadır. O zamandaki bir yandan yazarlar din ve vicdan özgürlüğünü savunurken diğer yandan da bir "şer aleti" olarak kullanılma olasılığına dikkat çekerek, ahlaka ve kamu düzenine aykırı uygulamaların yasal soruşturmayla uğrayacağını belirtmişlerdir (Üstel, 2011, s. 62).

II. Meşrutiyet'le birlikte "vatandaş" siyasal literatürün en başta gelen unsuru olmuştur. II. Meşrutiyet'in kitaplarda geçen vatandaşlık anlayışı birey-vatandaş değil topluluk- vatandaş anlayışına dayanır. Vatandaşlık organik bir bütünün üyesi, ailenin bir ferdi olmaktır. Vatan

bir ortak ev iken, vatandaş da o vatanın evladıdır. Dolayısıyla vatandaşlar birbirinin kardeşidir. Bu dönem, vatandaşlık anlayışının ardında “makbul” iyi kötü vatandaş tutum ve davranışlarla anlam kazanan “yeni insan” profili yer almaktadır. Bu yeni insan profili, “beden”, “akıl” ve “ruh” ya da “ahlak” ekseninde inşa eder. II. Meşrutiyet eğitimcileri de seküler bir ahlakla donatılmış vatandaş profili üzerinde ısrarla durmaktadırlar. Malumat-Medeniye kitaplarında bireyin kendine, yani nefesine karşı vazifelerinden daha önemlisi bedensel sağlığını korumasıdır. Böylelikle tanrısal iradede bireysel iradeye geçiş söz konusu olmuştur. Bedensel sağlık temizlikten spor ve jimnastikten gelmektedir. Medeni insan hareketlerini doğru olarak şekillendirebilmelidir. Osmanlı’nın Batı karşısındaki askeri yenilgilerine, İmparatorluğun iktisadi bağımlılığına ve parçalanmasına yönelik tahlillerde bu ahlaki çöküşün büyük bir yeri vardır. Malumat-ı Medeniye kitaplarında ayrıntılı şekilde yer verilen vatandaşlık profili aracılığıyla yeni nesillere öğretilmeye çalışılmıştır. Hitap biçimlerinden kişilerin selamlanmasına, yaşlıların saygı sebebiyle elinin öpülmesinden, sofrada olan terbiyeye kadar hayatın her alanına ilişkin kurallara ve tespitlere yer verilerek aynı kültürü almış yeni nesiller yaratılmak istenmiştir (Üstel, 2011, s. 72, 82).

Osmanlı Devletindeki vatandaşlık kavramının en yoğun çalışmaları İttihat ve Terakki zamanında olduğu saptanmıştır. İttihat ve Terakki ulusallaşmış bir vatandaş yaratmak için bir takım çalışmalarda bulunmuştur. Bunun bir kısmı dış güçlerin baskılarından kurtulmak amacıyla yapılmış Türk-İslam sentezine dayanan bir vatandaş yaratma çabasıdır. Bu durumda ilerde temelleri atılacak olan Türkiye Cumhuriyeti Devletine de rehberlik edecektir.

Milli Mücadele Döneminde Vatandaşlık

Milli Mücadele Döneminde kurucu kadro, Misak- Milli şartlarına bağlı olarak herkesi içine alacak bir devlet kurmak istemişti. Bu sebeple genele hitap edecek vatandaşlık anlayışı hazırlanmaya çalışıldı. Buna örnek olarak özellikle Mustafa Kemal Atatürk “Türkiye halkı” kavramını kullanmış, ırkı öne almaktan ziyade, aynı toprakta yaşamının önemli olacağını ifade etmiştir (Oran, 2004, s. 73). Bu madde ile ortak bir vatandaşlık kimliğini oluşturmayı hedeflenmiştir diyebiliriz. Bu dönemde geliştirilen “halkçılık” ilkesi, ulusal kimliğin tanımının değiştirilmesine yardımcı olmuştur. Bu ilke halkı; sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir kitle olarak kabul etmiştir. Türk toplumundaki olabilecek tek farklılığın, mesleki farklılık olduğu savunulmuştur. Bu konuda zamanla bir değişim yaşanmış ve değişimin en önemli gerekçelerinden birini de, 1925’de baş gösteren “Seyh Sait İsyanı” oluşturmuştur. Bu

bağlamda ulusal kimliğin fiili inşasında milliyetçi duygularla donatılmış kuşaklar yetiştirilmesi amacıyla tarih yazımı gerçekleştirilmiştir. Milli Mücadele dönemi milli kimlik mühendisliğinin (Oran, 2004, s. 71, 72) henüz tam olarak yapılmadığı bir dönemdir. Bu yıllarda her ne kadar ulus devlet fikrinin ilk tohumlarının atılmasına şahit olunsa da, Türklük ve Türk milliyetçiliği kavramlarının henüz telaffuz edilmediğini görürüz (Özbudun, 1997, s. 63, 64).

Erzurum Kongresi ve Sivas Kongresi belgelerinde, Türklük, Türk milleti, Türk milliyetçiliği gibi terimlere rastlanmamıştır. Daha çok milli topluluk, Osmanlılık, Müslümanlık gibi kriterlere yer verilmiştir. Milli Mücadele Döneminde yaşanan bu duruma ilişkin Bülent Tanör, Türk ulusçuluğunun henüz billurlaşmış olmamasını ve İtilaf bloğunun etnik bölünme hedeflerini boşa çıkarma değerlendirmesini yapmıştır(Özbudun, 1997, s. 65). Bu yıllarda milliyetçi söylemden kaçınılmasının bir başka nedeni ise Kurtuluş Savaşında başarılı olmanın, Türkler dışındaki Müslüman etnik grupların desteğini almaya dayandığına inanılmasıdır (Özbudun, 1997, s. 65, 66).

Cumhuriyet Döneminde Vatandaşlık

Kuruluş Dönemi

Milli Mücadele yıllarında çok kimlikli bir yapı mevcutken Cumhuriyet döneminde bu değişmiş ve Türk Milliyetçiliğine dayanan bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Fakat bunu dile getirmekten özenle uzak durulmuştur.

Yeni Türk Devleti'nin ilk anayasası olan 1921 Anayasasıdır. Meclisin açılışından dokuz ay sonra yürürlüğe giren yeni anayasa ile egemenliğin kayıtsız şartsız millete ait olduğu ifade edilmiştir. Bu durum birinci maddede açıklanırken ikinci maddede tüm güçlerin Mecliste toplandığına ve devletin Türk milleti adına Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükûmeti tarafından yönetileceğine değinilmiştir. Atatürk'ün milliyetçilik anlayışı, daha ilk adımda anayasal bir ilke düzeyine gelerek, Türk ulusunun bağımsızlığını sağlamaya yönelik bir adım olmuştur (Çeçen, 2007, s. 187).

Mustafa Kemal Atatürk kendi ulusunu yaratabilmek için reformlar yapmış ve yeni adımlar atmıştır. Hiçbir devlet modeli esas alınmamış, tamamen ülke gerçekleri doğrultusunda hareket edilmiştir. Yeni bir devlet kurulurken, yeni bir ülke ve yeni bir ulus yaratabilmenin yolları aranmıştır. Rejimde 6 ok anlayışı altı temel ilke ile rejimin ve ulusun kimliği oluşturulmaya çalışılmıştır. Eski Osmanlı topraklarında yaşayan ve göç ederek Anadolu ve Rumeli bölgelerine gelen halk toplulukları, Türklük üst kimliği çatısı altında bir araya

getirilmek istenmiştir. Türklük üst kimliği oluşturulmaya çalışılmasının nedeni etnik ve dinsel alt kimliklerin bölücü ve bölgesel çatışma çıkarıcı yaklaşımları devre dışı bırakmaktır. Türk boyları ve Türk asıllı kavimlerin hepsinin yeni bir ulus kavramı olarak Türklük adı altında bir araya getirilmek istenmiş ve yeni devlet oluşturan halk toplulukları böylece yepyeni bir üst kimlik altında toplanmaya çalışılmıştır (Çeçen, 2007, s. 203).

Ulus devletler, kuruluşlarından itibaren, coğrafi olarak sınırları dahilinde bulunan halkı belli değerler etrafında birleştirip eğitim ve dil birliği sağlayarak, toplumsal sınıflar arasındaki çatışmaları ortadan kaldırmak için önlemler almışlardır. Bu sayede yeni bir ulusal kimlik yaratmayı hedeflemişler; homojen, bütüncül bir ulusal kimlik tanımına ulaşmışlardır. Aynı süreç, Türkiye Cumhuriyeti Devleti için de geçerlidir (Polat, 2011).

Mustafa Kemal'e göre demokrasi temeline dayanan hükûmetlerde egemenlik, halka, halkın çoğunluğuna aittir. Demokrasi ilkesi, egemenliğin ulusta olduğunu, başka bir yerde olamayacağını gerekli kılar. Bu yolla demokrasi ilkesi, siyasal gücün, egemenliğin kaynağına ve meşruluğuna dayanmaktadır. Demokrasinin tam olarak uygulanabildiği tek yönetim tarzı cumhuriyettir. Ulusun hamisi olan devlet ise bu ilke doğrultusunda vatandaşların her türlü özgürlüğünü korumakla yükümlüdür (İnan, 1998, s. 31, 32). Kurtuluş Savaşı sonrasında kurulan Türkiye Cumhuriyeti ümmetin yerine milleti, müminin yerine vatandaşı getirirken, meşruluğunu gelenek ve dinden alan yönetim anlayışındaki tebaanın yerini ilk kez yurttaş almıştır. Misak-ı Milli sınırları içindeki herkes Türk vatandaşları olarak kabul edilmiş ve eşit haklara sahip olarak görülmüştür.

3 Mart 1924'te Hilafetin kaldırılması ve yeni eğitim reformu olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü önemli gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Tanzimat'a kadar eğitimin ahirete yöneliktir, Tanzimat döneminde "geleneksel ve uhrevi öğrenim kurumlarının yanında yarı uhrevi ve dünyevi yeni okullar" açılmıştır. Tevhid-i Tedrisatta ise; "öğrenim birliği" ile birlikte "çağdaş eğitim, milli ve laik öğretim programları, örgün ve yaygın alanlarda örgütsel ve kurumsal yenileşme" hedef alınmıştır (Sakaoğlu, 2003, s. 171). Tevhidi Tedrisat Kanunu 3 Mart 1924 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde kabul edilmiş ve yasalaşmıştır. Kanun, 5 maddeden oluşmaktadır:

Madde 1. Türkiye dâhilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur.

Madde 2. Şer'iye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir.

Madde 3. Şer'iye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ

Maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4. Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehasşısıları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de aynı mektepler küşat edecektir.

Madde 5. Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaai Milliyeye merbut olan Madde 5. Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaai Milliyeye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekâletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekâletine raptolunmuştur. Mezkur rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atiyen ait olduğu Vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir (MEB Mevzuat, 2015).

Tevhid-i Tedrisattan sonra 1924 Teşkilat-ı Esasiye Kanunu ile vatandaşlık kavramı Türk hukukuna anayasal düzeyde girmiştir. 1924 Anayasası'nın 88. maddesinde “Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur” demek suretiyle, Osmanlı dönemi vatandaşlık kurumuna ilişkin düzenlemelerdeki tebaadan anayasal düzeyde “vatandaşlık” deyimini kabul edilerek laik ve çağdaş bir vatandaşlık anlayışının benimsendiği gösterilmeye çalışılmıştır (Aybay, 2008, s. 73). İnşa edilen yeni, modern, ulusal kimlik devlet eliyle gerçekleştirilen bir projedir. Yeni rejimin amacı “Cumhuriyet değerlerine ve inkılâplarına bağlı kurucu/ koruyucu Gazi imgesine sahip çıkan yeni kuşaklar” inşa etmektir. Bunun için de Batı medeniyeti seviyesine ulaşmaya çalışılmıştır (Öztan, 2011, s. 63). 1926 İlkokul programı bu düşüncüyü baz alarak oluşmaya başlamıştır. 1926 tarihli ilkokul programının en önemli özelliği ve yeniliği Toplu Tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir (Arslan, 2000). 1926 tarihli İlk mektep Müfredat Programı’yla Malumat-ı Vataniye dersinin yerini “Yurt Bilgisi” dersi almıştır (Altunya, 2003, s. 6).

1926 tarihli İlkmektep Müfredat Programı’nda Yurt Bilgisi dersinin hedeflerinin altı maddesi şu şekildedir:

1. Çocuğa, etrafında olup biten işlerin, cereyan eden hâdiselerin ahlâki, iktisadi, hukuki... kısaca içtimai mânâlarını idrak ettirmek,
2. Onda devlet, milliyet ve aile tesanüdüne iptidai eden bir ahlâkiyet hissi tevlit ettirmek ve yaşatmak,
3. Çocuğa içinde yaşadığı cemiyette kendisinin oynadığı ve oynayacağı rolü sezdirmek, onu,

demokratik bir devlette vatandaşların hak ve vazifeleri hakkında esaslı bir fikre sahip etmek,

4. Çocuğa en geniş mana ile yurdunu ve milletini sevdirmek (bu muhabbetin mücerret ve çocuk için ekseriye müphem kelimeler ile nasihat ve irşat şeklinde değil, onun imkân derecesinde şeniyetlerle temas ettirmek suret ile müşahade, tetkik ve tefekküre müstenit olarak telkin edeceğini kaydetmek lâzımdır,

5. Türk sây ve teşebbüsü ile meydana gelen ani sây ve ikdam ile işletilen müesseselere (mesela: şimendiferlerle, seyrüsefaine, bazı fabrikalara, milli bankalara, vatani ve hayırperver cemiyetlere ve ilâh...) bilhassa dikkatli celp suret ile çocukta Türkün iktisadi ve medeni kudret ve kabiliyeti hakkında itimat ve iman tevlit etmek ve yaşatmak,

6. Çocuğu devlet teşkilatı ve hükümet makinası hakkında esaslı fikirlere ve mâlumata sahip etmek (Maarif Vekaleti, 1930, s. 78).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nunda yer alan "milli duygu ve düşünce bakımından birliğin gerçekleştirilmesinde, yeni bir ulus oluşturulmasında "okul" ve bu bağlamda Türkçe, Türkiye Tarihi, Türkiye Coğrafyası ve Malumat-ı Vataniye dersleri önem kazanmıştır. Malumat-ı Vataniye dersinin adı Türkçeleştirilmiş, 1927'de Yurt Bilgisi dersi olarak eğitim tarihimizde yer almıştır (Üstel, 2011, s. 128).

1869 tarihli Tabiiyet-i Osmaniye Kanunnamesi, Cumhuriyetin ilanından sonra 5 yıl daha yürürlükte kalmış, 23 Mayıs 1928 tarih ve 1312 sayılı Türk Vatandaşlığı Kanunu'nun kabulü ile yürürlükten kalkmıştır. Bu kanun toprak ilkesine de yer vermiş, Türkiye'de doğup anası babası belli olmayan veya bunlardan biri vatansız olan çocukları da Türk vatandaşı saymıştır. Bu durumun ülkede yaşayan nüfusun azlığıyla alakalı olduğu görülmektedir (Aybay, 2008, s. 75).

Kurtuluş savaşı sırasında etnik köken ayrımı olmadan Misak-i Milli sınırları içinde yaşayan herkesin her anlamda eşit sayıldığı bir dönemdir (Özbudun, 1997, s. 63). Bu dönemde milliyetçi söylemlerden uzak durulmaya çalışılmış olsa da rejim oturdukça Türk milliyetçiliğine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Kimlik mühendisliğinin yapılmadığı kurtuluş savaşı döneminin arkasından homojen bir millet inşa etme surecinin gereği olarak sabit bir tek milli kimlik oluşturulmaya çalışılmıştır (Bora, 1996, s. 18, 71).

Mustafa Kemal toplumu egemen güç olarak belirtmiş, devlet toplumsal ilişkilerin tamamlayıcısı konumundadır. Halk devlet demektir. Devlet ve millet ulus-devlet adı altında birleştirilmiş, tek bir kavram haline getirilmiştir. Bu durumda bireyin bir önemi kalmamış ve sadece görevleri olan vatandaşlar olarak yer almıştır. Devlet toplum için, toplum da devlet için olmakla birlikte devletin toplum üzerinde egemen olmasına olanak sağlamıştır

(Kahraman, 1996, s. 1096).

Tek Parti Döneminde Vatandaşlık

Tek parti döneminde ulusal vatandaşlık bakış açısı güçlenmiş ve oturmuştur. 1924 Anayasası ulusal demokratik ve laik bir devletin temelini oluşturmaktadır. Anayasada ulusal egemenlik ibaresi geçmiş; çoğunlukçu ve bütüncül bir nitelikten söz edilmiştir. Bunun sebebi devleti çağdaştırma çabalarıdır (Töner, 1992, s. 328, 329). 1924 Anayasası eşitlikçi bir yapı taşımakta, ırk ve din farkı gözetmeksizin Türkiye’de yaşayan herkesin Türk olduğunu belirtmektedir (Berzeg, 1924, s. 35, 634). Anayasa’nın dinsel ve ırksal farklılıkların olduğunu kabul ettiği, ancak “Türklük” sıfatının dinsel ve ırksal bir farklılık taşımadığını, coğrafi ve siyasi bir anlam taşıdığı belirtilmiştir (Tanör, 1992, s. 309, 310). Fakat bir nebze de olsa din olgusunun anayasal süreçte ayrıştırıcı olduğu söylenebilir. Türkiye ile Yunanistan arasında yapılan nüfus mübadelesinde dilin değil din bağının esas alınması ve ana dili Türkçe olduğu halde Ortodoks Karaman Rumlarının mübadeleye dahil edilmesi bunun bir göstergesidir (Özbudun, 1997, s. 66, 67). Fakat bu eşitlik fiilen uygulanamamıştır. Bu duruma örnek olarak azınlıkların Türkleştirilmeye çalışılması, iktisadi alanda cumhuriyetin başlarında memur ve yönetici olarak işe alımlarda azınlıklara kota koyulması, 5 Haziran 1935 tarihli Vakıflar Kanununun uygulanmasında azınlıklar aleyhine durumlar yaratılması, Vakıflar Genel Müdürlüğü’ne irad kaydedilmek üzere vakıf gelirlerinden yüzde beş kontrol hakkı kesilmesi gösterilebilir (Bali, 1998, s. 81, 82, 115).

Dil unsurunun, ulusun kurucu öğelerinden biri olarak 1927’den sonraki ders kitaplarında kararlı bir biçimde yer alması devletin kültürel ve siyasal süreciyle alakalıdır. 1925’te Şeyh Sait İsyanı’nın yurttaşlar topluluğu oluşturma ideallerinin sınırları konusunda uyandırdığı kuşku, 1926 baharında “İslamiyeti Türkleştirme” süreci bağlamında Türkçe duayla namaz kıldırma girişimleri ve özellikle 1927’de başlayıp 1930’lu yıllar boyunca aralıklarla sürdürülen “Vatandaş Türkçe Konuş!” kampanyaları boy göstermiştir (Üstel, 2011, s. 166, 167). 1923-1950 arası vatandaşlık anlayışının oluşturulmaya çalışıldığı dönemdir. Bu dönemde haklardan çok ödevlerden bahsedildiği için vatandaşlık edilgen konumdadır. Osmanlılık bakış açısından uzak kalınmaya çalışılmıştır.

1926 İlkmeçtepe Müfredat Programı doğrultusunda 1927 ders yılından itibaren okutulan Yurt Bilgisi kitapları, 1924-1927 döneminde Malumat-ı Vataniye ders kitaplarıyla karşılaştırıldığında yazarların takındıkları mesafeli ve gayr-i şahsi üslup dikkat çeken bir durumdur. Bir başka tutum ise öğrencilerin derslerde aktif tutulmaya çalışılmasıdır.

II.Meşrutiyet dönemi kitaplarında yurttaşlık ailenin bir bireyi olarak yer alırken, 1926 İlkmeç Müfredat Programı ile devlet eksenli militan bir nitelik aldığı görülmektedir. Yurt bilgisi dersinin amacı “çocuğa en geniş mana ıla yurdu ve milletini sevdirmektir”. Köy okulları için de farklı bir müfredat hazırlanmış, eğitim bu ihtiyaca göre uygun bakış açısından yapılmıştır (Üstel, 2004, s. 134, 135). Tek parti iktidarı döneminde okullarda okutulan Tarih dersleri ve Yurt Bilgisi dersleri birbirini tamamlayan nitelikteki derslerdir ve milli kimliğin topluma aktarılmasında kilit bir rol üstlenmişlerdir. Atatürk’ün emir ve istekleri doğrultusunda liselerde ders kitabı olarak Türk Tarih Tetkik Cemiyeti tarafından Tarih IV Türkiye Cumhuriyeti kitabının başlıklarından birisi “Tarih ve Yurtbilgisi Tedrisatının Millileştirilmesi” dir. Bu dersler millete kendisini tanıtarak, yarınlar için yol ve hedef gösteren bir araçtır. Yurt Bilgisi derslerinde ise, millete insanlık safında layık olduğu sırayı burada nasıl sabit bir şekilde kalacağı ve bu yoldaki hak ve görevlerini öğretilmiştir (Caymaz, 2007, s. 17). Yurt Bilgisi derslerinde, bayrak, vatan gibi sembollerle milli kimlik etrafında kolektif bir bilinç oluşturulmaya çalışılarak, kişinin kendisini Türk milletine ait hissetmesinin gurur verici bir duygu olduğu vurgulanmıştır (Caymaz, 2007, s. 17) Dönemin ders kitabında (1927-1928) yazar Mithat Sadullah’ın “millet” tanımı şu şekildedir; Bizim milletimiz, “Türk milletidir. Aynı soydan gelen, aynı lisanı konuşan, aynı adetlere tabi olan insan kümelerine millet” denir (Üstel, 2008, s. 168). Yurttaşlık Bilgisi ders kitaplarında cumhuriyet rejiminin kazanımlarından biri olan kadınlara ve kadın haklarına yer verilmesi konusunda önemli değişimler yaşanmıştır. Bu dönemde hedeflenen “muasır medeniyetler” seviyesine ulaşma ideali çerçevesinde kadınlara yönelik pozitif ayrımcılıkların da yapıldığı ve bunların ders kitaplarına yansıtıldığı gözlemlenmektedir.

Bu dönemde Türk vatandaşlığı ayrıcalıktır. 1924 yılında Türk vatandaşlarının sahip olduğu şirketlerden gümrük vergisi alınmaması yönünde bir kanun çıkarılmıştır. Bu o dönemde Türk vatandaşını ayrıcalıklı kılan yasalardan sadece bir tanesidir (Çağatay, 2003, s. 98, 168). 1926 tarihli Memurin Kanunu’nun dördüncü maddesi, memur olabilmek için “Türk” olmak şartını koşturmuştur. 1928 tarihli 1219 Sayılı Kanun’da ise, ülkedeki doktorların İstanbul Darülfünun Tıp Akademisi mezunu ve Türk olmaları şartı yer almıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1983, s. 63). 1936’da kabul edilen Cemiyetler Kanunu, etnik ve dini azınlık gruplarını temsil eden derneklerin kurulmasını yasaklamıştır (TBMM Zabıt Ceridesi, 1983, s. 1, 21).

1932’de 2007 sayılı Türkiye’de Türk Vatandaşlarına Tahsis Edilen Sanat ve Hizmetler Hakkında Kanun’la bazı mesleklerin yapılması sadece Türk vatandaşlarına kılınmıştır.

Bunda asıl amacın Türk vatandaşını korumak olduğunu söyleyebiliriz (Ökçün, 1998, s. 66, 67). Bu kanun işverenlere Türk vatandaşı olmayan çalışanları işten çıkarma hakkı vermektedir. Bu sebeple özellikle Yunan vatandaşı olan İstanbul Rumlarının işsiz ve ülkeyi terk etmek zorunda kaldığı kaydedilmiştir. Kanunun yürürlükte olduğu dönemde, yabancıların tayyare makinistliği ve pilotluğu ve devlete veya vilayetlere bağlı müesseselerle belediyeler ve bunlara bağlı tesisat hizmetlerini yapabilmeleri için Bakanlar Kurulu'nun özel izni gerekiyordu (Ökçün, 1998, s. 70, 71). 1930'lu yılların sonlarında örneğin 1938'de Türk ırkından olan yolcuların Türkiye içindeki seyahatleri yönünde kolaylıklar sağlanması "Türk ırkı" lehine sayılabilecek düzenlemelerin yapıldığını gösterir (TBMM Zabıt Ceridesi, C. 1983, s. 468). Yukarıda anlatılanlar neticesinde Türk vatandaşlığının önemli görülmesi sebebiyle vatandaşlığa alma-çıkarma gibi süreçler zaman içerisinde yaşanacaktır.

1930'lu yıllarda vatandaşlık okul aracılığıyla yaygınlaştırmaya çalışılmıştır. 1936 tarihli İlkokul Programının da ortaya koyduğu gibi ilkokul "milli yurttaş" tipinin üretim merkezidir. Bu dönemde eğitimin amacı "aynı"laştırmaktır. Cumhuriyet ve ulus-devletin siyaset projesi, bu aynılaştırma sürecine destek vermek için "milli terbiye" söylemini benimsemiştir. Milli terbiye (eğitim)nin amacı; başta ilkokul öğrencilerini, sonra tüm fertleri toplumun öz, sadık ve temelli evladı ve onları topluluğun bir parçası yapmak, sadece o topluluk içinde bir varlık olmalarını sağlamaktır. Söz konusu programın bir başka prensibi de yakın-yurt prensibidir. Yani öğrencinin çevresinden başlayarak harekete geçmesidir (Üstel, 2004, s. 138, 140).

1936 yılı Yeni İlkokul Müfredat Programı Yurt Bilgisi dersinin hedeflerini şöyle sıralayabiliriz:

- a) Millet mefhumunu ve Türk milletinin karakterini, ululuğunu, çocuklara kavratmak, Türk milletini, Türk askerini ve Türk ordusunu sevdirmek, saydırmak, bizim için askerliğin önemini kavratmak,
- b) Atatürk'ün kurduğu cumhuriyet rejiminin mahiyetini, Türkiye'de nasıl kurulduğunu, bu rejimin başka rejimlere üstünlüğünü, Türklerin hayatı ve istikbali için ne kadar önemli ve zarurî bulunduğunu talebeye kavratmak ve onları Cumhuriyet rejimi için sadık ve fedakâr birer yurttaş yetiştirmek,
- c) Türk İnkılâbının manasını, muhtelif cephelerin önemini, Türkiye'nin saadet ve refahına yaptığı ve memleketin istikbaline yapacağı tesiri talebeye kavratmak, onları Atatürk inkılâbının fedakâr birer unsuru yetiştirmek,
- d) Türkiye'de devlet teşkilâtını çocuklara onların seviyelerine göre anlatmak ve öğretmek,
- e) Kanun mefhumunun talebeye kavratmak, kanuna ve devlet otoritesine itaat duygusunu ve

itihadını vermek, talebeye vazife ve hak mefhumlarını kavratmak ve Türk vatandaşlarının vazifelerini ve haklarını ve bu vazifelerle hakların önemini kendilerine telkin etmek,

f) Millet ve Yurt İşlerine karşı talebede don derece alâka uyandırmak, millet ve yurt menfaatini her menfaatin üstünde tutmağı, millet ve yurda karşı canla, başla hizmet etmeğı kendilerine itiyat ve ülkü haline getirmek (TTKB, 1936, s. 102, 103).

1930’ların parti-yurttaş anlayışının bir başka mekanizması da “köylünün yurttaşlaştırılması” düşüncesi üzerine 1938 tarihli Köy Mektepleri Müfredat Programı ile köy ilkokulları için ayrı bir öğretim programı hazırlanmasıdır. Bununla, Türk köylüsüne Cumhuriyet rejiminin bir yurttaşı olduğu bilincini vermek hedeflenmiştir (Üstel, 2011, s. 145, 146). Maarif Vekilliğı Yurtbilgisi dersleri’nin faydası “Köylü ve Yurt İçin Önemi” başlığı altında köylü dört madde : “devletin efendisi”, “bizi doyuran”, “şanlı ordumuzun temeli”, “yurdun nüfus desteğı” olarak vurgulanmıştır. Dolayısıyla, köylü birçok açıdan milletin en kuvvetli desteğı, yurdun öz sahibi olması olarak nitelendirilir. Bu düşünceyle makbul bir köy ve köylülük anlatısı da Cumhuriyet seçkinlerinin modern toplum projesinin önündeki engellerden en azından bir bölümünü aşmak yönünde bir formüldür. Bunlar bir yandan nüfusun büyük bir bölümünü oluşturan köylünün hem yurttaşlar topluluğuna dahil edilmesi, hem de hemşerilik aidiyetini etkisizleştirmek adına benimsenmiştir. Diğer yandan, köylüye verilen bu özel önemin bir başka sebebi de, köylünün çalışma ve verimlilik kapasitesinin “modern” yöntemler doğrultusunda azamileştirilmesi ve ülke kalkınmasında başat üretici rolünü modern bir çehreyle sürdürmesinin sağlanmasıdır (Caymaz, 2007, s. 29; Üstel, 2011, s. 201).

Bu dönemde vatan; mekan, zaman ve aidiyet açısından üç katmanlı bir temsile dayanır. Mekânsal anlamda vatan ise kendi içinde üçe ayrılır: Bunları köy, kasaba ya da kentte yerleşme ifadesini bulan vatandır. Misak-i Milli’nin oluşturduğu siyasal sınırlarla tanımlanan vatan, son olarak da Türklerin tarihine göndermede bulunan vatan. Bu üç vatana, üç farklı aidiyet ekseniiyle anlam bulmaktadır. Yani şehirlik, yurttaşlık, ırkdaşlık anlamına gelmektedir. Dönemin vatan bakışı bu şekilde oluşmuştur (Üstel, 2004, s. 162).

1930’lu yıllar Türkiye’de uyumlu yurttaş üretimi misyonunun taşındığı ve bu amaca uygun atılımların yapıldığı yıllardır. Ancak 1940’lı yıllar, 1930’lu yıllardan bazı noktalarda farklılık göstermektedir. Milletin, toprak, kan ve dil faktörler etrafında tanımlanması, daha ırkçı bir tona döndüğünü göstermektedir. 1924 Anayasası’nın 88. maddesinde olduğu gibi, “Türkiye ahalisine din, ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibariyle Türk ıtlak olunur” şeklindeki resmi söylem ile Türklerin tarihine ilişkin resmi belgelerle ele alınmıştır.

Vatandaş için bir yandan dil, kültür ve mefkûre birliğine dayanılarak sözleşmeci bir ulus tanımı oluşturulurken, aynı zamanda Türklerin kökenine ilişkin açıklamalar ve göndermeler yapılarak organik bir ulus anlayışına da yer verilmiştir (Üstel, 2004, s. 229).

Vatandaşlık, medenilik, vatanseverlik ve milliyetçiliğin birleştiği 1930'lu yıllarda vatandaşlar, aktif, özgür bireyler olarak değil, devletin onlara bahsettiği, devlete olan görevlerini yerine getirmesi beklenen kişiler olarak biçimlenmekteydi. Fransız modeline daha yakın duran Türk vatandaşlık anlayışı, bireysel haklar ve bireylerin eşit muamele görmesi üzerine kurulan liberal vatandaşlık anlayışından farklı olarak, Cumhuriyetin değerlerinin taşıyıcısı olan seküler politik cemaati, yani milleti, edilgen bir özne olarak kurmuştur. Fransız modelinde ortak karar alma süreçlerine vatandaşın katılımı vatandaşlık hak ve özgürlüklerinin temelini teşkil ederken, Türk vatandaşlık sisteminde vatandaşların aktif katılımlarından ziyade milli bütünlük içerisinde pasif, onaylayıcı bir rol oynamaları istenmektedir. Bu çerçevede yetiştirilmek istenen itaatkar bir vatandaş tipidir (Caymaz, 2007, s. 27).

Çok Partili Dönemde Vatandaşlık

Çok partili hayat Milli Kalkınma Partisi'nin kurulmasıyla başlamış, 1946'da ilk kez birden çok partinin katıldığı ve şüpheli olarak anılan genel seçimlerle devam etmiş ve son olarak Demokrat Parti'nin 1950'de tek başına iktidara gelmesiyle yeni bir döneme girmiştir. Tek partili dönemde Yurt Bilgisi derslerinde vatanseverliğin, duygusal bir anlatım tarzıyla, vatan için kendi varlığını feda etmek zorunluluğuyla özdeşleştirilirken, çok partili hayata geçildiğinde vatani sevmenin ölçüsü bireysel çalışkanlık ve sorumluluk bilinci haline gelmiştir. Okullarda çocuklara demokrasi bilinci verilmesi amaçlanmış, öğrencilerin insan haklarına saygılı, hoşgörülü bireyler olmaları, okul yönetimine katılmaları, kurullarda görev almaları özendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, vatandaşlığı ulusal birliğe aidiyet merkezinde tanımlayan, devlet ve partiye itaati ve onun koyduğu kanun ve nizamla uymayı ön plana çıkartan tek parti dönemi vatandaşlık anlayışı, 1950'lerle birlikte bir dönüşüm geçirmiş, uygar ve erdemli insan olma vasıflarıyla belirlenen yeni bir vatandaşlık anlayışına geçilmesi hedeflenmiştir (Caymaz, 2007, s. 35).

Tek Parti Dönemi Milli Eğitim Şûra'ları incelendiğinde sadece 1943 yılında ortaöğretim alanında Yurt Bilgisi eğitimi konusuna değinildiği görülmektedir. 15- 21 Şubat 1943 tarihleri arasında toplanan İkinci Milli Eğitim Şûrası'nda, ortaöğretim alanında "okullarda ahlak eğitiminin geliştirilmesi" konusu üzerinde durulmuştur (Dönmez, 2005, s. 260). 1948

İlköğretim Programı en uzun süre uygulanan program olmuştur. 1948 Programında “Yurt Bilgisi” isim değiştirilerek “Yurttaşlık Bilgisi” adını almıştır.

II. Dünya Savaşı’ndan sonra azınlık hakları konusunda daha hassas davranılmaya başlanmıştır. Vakıflar Kanunu’nun uygulamasına yönelik yüzde beş kontrol hakkı kesilmesi hükmü ile azınlık cemaatlerine ait vakıfları idare edecek mütevellilerin Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından tayin edilmesi kararı iptal edilmiştir. Demokrat Parti’nin azınlıklar tarafından da desteklenen bir parti olmasından bu dönemde azınlıklar konusunda 6-7 Eylül Olayları’na kadar kayda değer bir sorun yaşanmamıştır. 6-7 Eylül 1955’te Rumlara ait mağaza ve kiliselere karşı davranışlar sebebiyle o yıllarda göçler gerçekleşmiştir (Bali, 1998, s. 82, 84).

1961 Anayasası oldukça özgürlükçü, demokratik ve insanı temele alan bir anayasadır (Tanör, 1992, s. 378). 1961 Anayasası’nın İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde yer alan sosyal ve siyasal hak ve özgürlükle ilgili maddelere yer verdiği ve bu haliyle o dönemde yapılan bir çok anayasadan daha kapsamlı olduğu kabul edilmektedir (Töner, 1992, s. 382).

1961 Anayasası’nda vatandaşlık konusu, oldukça ayrıntılı düzenlenmiştir. 54. Maddenin birinci fıkrasında “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes”in Türk’tür”. Vatandaşlık belli kanunlarla kazanılır ya da kaybedilir, Türk anne ve babanın çocuğu Türk’tür. Yabancı babadan ve Türk anadan olan çocuğun vatandaşlık durumu kanunla düzenlenir. Hiçbir Türk vatana bağlılıkla bağdaşmayan eylemde bulunmadıkça vatandaşlıktan çıkarılamaz” denilmektedir. Her ne kadar 1924 anayasasında da bu durum gözlenmiş olsa da burada durum daha net bir şekilde vurgulanmak istenmiştir (Aybay, 2006, s. 74).

1961 Anayasasında devletin niteliklerinin sayıldığı 2. maddesinde, “Türkiye Cumhuriyeti, insan haklarına, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, milli, demokratik, laik ve sosyal hukuk devletidir” denmiştir. 1924 Anayasası’nın 1937 değişikliği ile getirilen milliyetçi sözcüğüne bu anayasada özellikle yer verilmek istense de bunun yerine milli sözcüğü kullanılmıştır. Kurucu Meclisteki anayasa görüşmeleri sırasında “Milli devlet” kavramı tartışmalara neden olmuştur. Bu tartışmalar sonucunda, milliyetçilik sözcüğünü kullanmama kararı alınmıştır (Tanör, 1992, s. 389). 1961 Anayasası’ndaki 12 Mart 1971 askeri muhtırasıyla gerçekleşmiş, özgürlükler rafa kaldırılmış, devlet otoritesinin kişi ve toplum aleyhine genişlemiştir.

1948 programında Yurttaşlık Bilgisi dersi adıyla yer alan yurttaşlık dersi, 1968 İlkokul

Programı'yla İlkokul Öğretim Programından kaldırılarak sosyal bilgiler dersi içinde yer almıştır.

Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi konularının “toplulaştırılmasına dayalı 1969 tarihli Sosyal Bilgiler Programı’nın “Giriş” bölümü, söz konusu değişikliğe gidilmesinin ardında yatan gerçek “iyi yurttaşlar yetiştirilmesi” denilmiştir. 1969 tarihli Ortaokul Sosyal Bilgiler Programı 1968 İlkokul Programı gibi demokratik yurttaşlık niyeti ile milli seciye refleksi arasında kararsız kalmış bir belge niteliği taşır. 1949 programının seciye bölümü muhafaza edilirken muasır medeniyetçi bir vurguyla sunulur. Dersin ilk amacı:

a: Öğrencilere millet kavramını Türk milletinin zeki, kabiliyetli, çalışkan, cesur ve kahraman olduğunu; sanat severliğinin, estetik zevkinin yüksekliğini ve insanlık duygularının büyüklüğünü tarihten ve bugünden örnekler vererek kavratmak; şerefli milletimizin ona layık evlatlarını olmak yolunda sonsuz çaba harcamaları, bu yolda durmadan ve duraklamadan çalışmak gereğini anlatmak ve uygulamak;

b: Milletimizin üstün özelliklerini sürdürüp geliştirdikleri ölçüde geleceğe güvenle bakabileceğimizin ve muasır medeniyet seviyesine erişebileceğimizin ve en ileri millet vasfını alabileceğimizin inancını vermek;

c: Türk milliyetçiliğinin ilkelerini benimsetmektir. Bu haliyle bu program demokratik bir programdır (Üstel, 2011, s. 261).

1980 darbesiyle birlikte millileşme politikası büyük ölçüde zirve yapmıştır. Olağanüstü hal sebebiyle vatandaşlık yeniden tanımlanmış ve anarşist-yabancı ideolojilere karşı Atatürk milliyetçiliği etkin bir hale getirmeye çalışılmıştır. 1980’lerin makbul vatandaş profili, 1982 Anayasası’nın kurguladığı birey-toplum-devlet bakışının belirlemiştir. 1982 Anayasanın 66. maddesinde Türk vatandaşlığı tıpkı 1961 Anayasasının 54. maddesinde olduğu gibi “Türk Devletine vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür” şeklinde yer almıştır. Gerek 1961 gerekse 1982 Anayasalarındaki vatandaşlık tanımı, Anayasa Mahkemesi’nin, bu tanımı, herhangi bir etnik gruba ayrıcalık tanınmasını önleyen, birleştirici ve bütünleştirici bir temel olarak görmesine rağmen bazı çevrelerce yeterince kapsayıcı olmadığı, dışlayıcı ve ırk temelli bir anlayışı yansıttığı düşünülmektedir (Aybay, 2008, s. 84).

1982 Anayasasının hakim olduğu düşünce düzen ve güvenlik arayışıdır. Bu düşünce “iyi yaşam” tasavvuru etrafında biçimlenir. İyi yaşamın çerçevesini birey değil millet belirler. Hak eksenli bir yurttaşlık anlayışına imkan tanımaz. Yurttaş ödev ve sorumlulukları oranında vatandaşdır. Anayasanın önemli bir boyutunu tehdit ve tehlike motifi oluşturmaktadır. Bu motifin en büyük getirisi hassas ve uyanık olma ödevidir. Bu amaçla

“vatanımıza ve rejimimize yönelik her türlü tehdit ve tehlikeler konusunda öğrenciler bilinçli kılınmalıdır. Milli birlik ve dayanışma içinde olmamızın, milli meselelerde uyanık ve hassas bulunmamızın hayati önemi yeri geldikçe vurgulanmaktadır” (Üstel, 2011, s. 282).

Türk devletinde laiklik prensibinin kabul edildiği ve herkesin istediği dine inanmakta serbest olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de yaşayan tüm fertler milletin parçasıdır. Fakat dini düzlemde bazıları diğerlerinden daha fazla milleti meydana getiren gruba dahildir. Din birliği, bireylerin birbirini sevmesinde, yardımlaşmasında, kaynaşmasında etkili bir unsurdur. Bu sebeple, 1980 dönemi, birlik ve beraberliği kollamak ve geliştirmek adına din unsurunu göz ardı etmemiştir. Böylece yeniden, Türklük ve Müslümanlık temeline dayanan bir model geliştirilmiştir. Ancak bu yaklaşım hem Yahudi, Ermeni, Rum gibi dini azınlıkların hem de dini İslam olmakla birlikte devletin kolladığı, örgütlediği ve kontrol ettiği resmi İslam’ın dışında kalan toplulukların dışlanmasına yol açmıştır (Üstel, 2011, s. 282).

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 17.06.1985 tarihinde aldığı kararla sosyal bilgiler dersi ortaokullarda yerini Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri derslerine bırakmıştır. 1990’ların ikinci yarısından itibaren öğretim programlarında İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi olarak ilköğretimde yurttaşlık eğitimi verilmeye devam edilmiştir.

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu, 1995-2004 yıllarını “Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi Onyılı” olarak ilân etmiştir. Bu doğrultuda bir program yapmak istenmiş ve programın uygulanması amacıyla Türkiye’de İnsan Hakları Eğitimi On Yılı Ulusal Komitesi kurulmuştur. Komitenin hazırladığı “İnsan Hakları Eğitimi Türkiye Programı 1998-2007” ile yurttaşlık eğitimi, uluslararası kuruluşların teşvikiyle, uluslararası standartlara yükseltmek hedeflenmiştir. 1995 yılında ilköğretim ikinci kademedeki zorunlu ders olarak okutulan “Vatandaşlık Bilgileri” dersi “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi olarak tekrar gündeme gelmiştir (Kuçuradi, 1999, s. 4, 12).

1998 Sosyal Bilgiler Programı’nda, sosyal bilgiler dersinin genel amaçları; yurttaşlık görevleri ve sorumlulukları; toplumda insanların birbirleriyle olan ilişkileri; çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yetenekleri; ekonomik yasama katılma ve yeteneklerini geliştirme yönünden olmak üzere, dört ana başlık altında toplanmıştır. (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1998, s. 2487). 2004 yılında yapılandırmacı, öğrenci merkezli eğitim doğrultusunda Sosyal Bilgiler Programı yenilenmiştir. 2005 yılında uygulamaya geçen bu program “sorumlu ve etkili Türk yurttaşları” yetiştirmek hedeflenmiştir.

Avrupa Birliğine giriş sürecinde eğitim programlarımız ona göre şekillenmiştir. Dünya anlamında çevre sorunları büyük bir önem arz etmeye başlamıştır. Bu nedenle vatandaşlık eğitiminin içerisinde yer alan çevre bilinci ve küresel ekolojik sorunlara yönelik çalışmalar bizim de yurttaşlık eğitimimizin bir parçasını oluşturmaktadır. Ekolojik yurttaşlığın dünyada yaşayan bütün canlıların yaşam hakkını kapsayan bir anlayış çerçevesinde olması diğer yurttaşlık tanımlarından daha kapsayıcıdır (Esendemir, 2008, s. 46,47).

1998 İlköğretim Programının Vatandaşlık Aktarımı Olarak Sosyal Bilgiler” ilkesi/hedefi bireyi arka plana atarken yönetenlerin önem verdiği değer, bakış açısı ve anlayışları ön plana çıkaran bir yaklaşıma sahiptir. Fakat 2005 İlköğretim Programı bireyi öne alan bir yapı sergilemiştir (Sarıcan, 2006, s. 60).

Sosyal bilgiler dersi 4. ve 5. sınıflar program yenileme çalışmalarında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen vizyonda şöyle denmektedir: “Sosyal bilimlere ait kavram ve yöntemleri kullanan, çağın gerektirdiği temel bilgi, beceri ve değerlerle donanmış; etkin, üretken, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan, Türkiye Cumhuriyeti yurttaşları yetiştirmektir” (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler Programı, Barr, Barth ve Shermis’in (1977, s. 59) ortaya koyduğu üç geleneği de önemsemektedir. Bilindiği gibi bunlar:

1. Vatandaşlık aktarımı olarak sosyal bilgiler,
2. Sosyal bilimler olarak sosyal bilgiler,
3. Yansıtıcı düşünme olarak sosyal bilgilerdir.

Bu gelenekler bazında öğrencilerin 7.sınıfın sonunda vatandaşlık aktarımı olarak öğrenciden beklenenler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Vatandaşlık eğitimini tamamlayan birey sorumluluk sahibi, ulus bilicini taşıyan bir vatansever, haklarını bilen ve kullanan etkili bir vatandaş olmalıdır,
2. Hukuksal düzenlemelerin her şeyin üzerinde olduğu bilinci ile herkesin eşit haklara ve sorumluluklara tabi olduğunu kavramış bireyler olmalıdır,
3. Türk kültürünün tarihsel süreçte nasıl oluştuğunu bilen, milli değerlerle donatılmış ve bu değerlerin devamlılığını sağlamakla yükümlü bireyler olmalıdır,
4. Eski çağlardan günümüze insanlığın farklı ve benzer yönleri olabileceğini kavrayarak değişimi ve sürekliliği doğal karşılamalıdır,
5. Sorunlara çözüm üretme de farklı bakış açılarına saygılı olduğu gibi kendine özgü çözümler de üretebilmelidir,
6. Demokrasinin kronolojik sürecini insan hakları, ulusal egemenlik, laiklik,

cumhuriyet kavramları ile birlikte bu kavramların günümüz Türkiye'sine etkilerini bilmelidir,

7. Küresel dünyanın bir parçası olduğu bilincine erişmiş, ülke ve dünya sorunlarına duyarlı olmalıdır (MEB, 2005).

SİYASET, OKURYAZARLIK ve SİYASET OKURYAZARLIK

Siyaset

Siyaset, en geniş anlamda, insanların hayatlarını düzenleyen genel kuralları yapmak, korumak ve değiştirmek için gerçekleştirdikleri faaliyetlerdir (Heywood, 2013, s. 22). Eş anlamlısı politika kelimesidir. Politika kelimesinin, Yunanca kent-devlet anlamına gelen “*Polis*” kelimesinden gelmektedir. Yunanca “*Politikos*”, devlet ve kent işlerine dair her şeyi kapsar. Latinceye “*Politicus*” olarak geçen bu kelime, Fransızcada “*Politiques*,” İngilizcedeyse “*Politics*” halini almıştır. Bu anlayışa göre siyaset, devlet içinde veya etrafında ortaya çıkan bir etkinlik türüdür (Taşkın, 2014, s. 25).

Okuryazarlık

Okuryazarlık, insanların nasıl düşündüğünü, nasıl öğrendiğini, nasıl değiştiğini ve bu bireylerin içinde bulunduğu toplulukların nasıl bir değişime uğradığını içerir. Birçok bilim adamı okuryazarlık kavramını okuma yazma ve bunun yanında toplum hayatında yer alabilme becerisi olarak adlandırılmaktadır. Okuryazarlık Amerika’da okul bazlı topluluklarda basit, tanıdık parçaları okuyabilme ve parçaya ilişkin cevapları verebilme, tanıdık olmayan parçalarda cümlelerin ve kelimelerin anlamlarını anlayabilme, işlevsel performans ve ezberci bir ilerleme olarak adlandırılabilir (Clifford, 1984; Kastle, 1985; Resnick ve Resnick, 1977). Modern topluluklarda önemli görülen günlük yaşamsal okuma yazma taleplerine katılma becerisi olarak belirtilmiştir (Adult Performance Level Report, 1975). Okuryazarlık; birey tarafından genellikle eğitimsel içerikte temel olarak sözlü dil kullanılan kazanılan sonuç, bilişsel gelişimi etkileyen beceri diye tarif edilir (McKay ve Hornberger, 1995, s. 350). Okuryazarlık, bir dizi beceriden ziyade düşünme yollarından oluşan bir aktivitedir. Okuryazarlık, amaçsal bir aktivitedir. İnsanlar okur, konuşur ve yazar. Okuryazar birey gerçek fikirler hakkında konuşur, bilgi için kafa yorar, başkaları ile iletişim kurmak için bildiklerini genişletir, bakış açılarını sunar, anlamak ve anlaşılmaq için kendini geliştirir (Langer, 1987, s. 5).

Wells (1997) okuryazarlığı edimsel, işlevsel, bilgilendirici, bilgi kuramsal olmak üzere 4 aşamaya ayırmıştır:

1. Edimsel okuryazarlık: Bireylerin anlamını tespit etmek amacıyla konuşma içinde olan yazılı mesajı çözebilme becerisini ifade eder,
2. İşlevsel okuryazarlık: Yazılı kelime ile ifade edilen gündelik yaşamın talepleri ile başa çıkabilme becerisini gerektirir,
3. Bilgilendirici okuryazarlık: Bilgi edinmek amacıyla yazılı kelime işleme yeteneğini içerir,
4. Bilgi kuramsal okuryazarlık: Okuryazar olmayanlar için mevcut olmayan bilgi ve deneyimleri transfer etmeyi gerektirir (Wells, 1997).

Read ve Mackay (1984) okuryazarlığı ikinci dili elde etmenin becerisi olarak tanımlamış ve okuryazarlığı ilk, temel, yaşayan ve işlevsel okuryazarlık olmak üzere dörde ayırmıştır.

1. İlk okuryazarlık: Bir başkasının adını yazabilme becerisi olarak tanımlanır,
2. Temel okuryazarlık: Günlük hayata dair kısa cümleleri okuma ve yazma becerisi olarak tanımlanır,
3. Yaşayan okuryazarlık: Bilindik konularda metni anlama yazma ve okuma becerisidir. Kişinin çevresiyle uyumlu olabilmesi için geçerli olan işaretleri, etiketleri ve talimatları anlaması olarak belirtilir,
3. İşlevsel okuryazarlık: Okuma, yazma, tanıdık konularda metinleri anlama ve işaretler, etiketler, yönergeleri ve olanları, ortamda yaşamak için gerekli ne olursa olsun anlama becerisi olarak tanımlanır.

Yukarıdaki okuryazarlık türlerinin dışında burada dil sanatları okuryazarlığına da değinmekte fayda vardır.

Dil sanatları okuryazarlığı: Dil bilgisi; kelime bilgisini ve noktalamasını değil iletişimde dili kullanabilmeyi tanımlar. Eğitimsel içerikleri çevirirken, terim olan okuryazarlık bilgi ve beceriyi kapsamaktadır. Siyasal okuryazarlık ise yapıcı bir şekilde güncel olayları ve sorunları aktif olarak ele alırken bilgiyi kullanma yeteneği ve eğilimi olarak ifade edilir. Bu bakış açısıyla siyaset okuryazarlık demokratik vatandaşlık için geliştirilmiş bir terimdir (William, 1989).

Siyaset Okuryazarlık

Eğitimin birçok sosyal fonksiyonu vardır. Eğitim bireylere kendi ilgilerini geliştirecekleri ve devam ettirecekleri birçok araç ve imkan sağlamakta ve eğitimcilere çeşitli sosyal değerleri

seçme ve geliştirme olanağı vermektedir. Devlet müfredat üzerinde kontrol sahibi olduğunda eğitimcilerin seçecekleri değerler azalmaktadır. Yükseköğretimin en önemli avantajı, şu an için nispeten özerk olmasıdır. Her ne kadar davranışlarımızı takip eden ve kanalize eden denetim yolu olsa da, bireysel olan akademisyenler hala farklı değer sistemlerini incelemekte ve fikirlerini geniş bir yelpazede öğrencilere tanıtmaktadır. Sosyal ve siyasal eğitimle öğrencilerimize bir vatandaş olmanın ne demek olduğunu düşünmeleri yönünde destekte bulanmak vatandaşlık eğitimi için önemlidir. Vatandaşlık eğitiminin sormak istediği sorulardan birkaçı : Bizim hak ve sorumluluklarımız nelerdir? Aldığımız bilgileri nasıl inceleyebiliriz? Anlamlı sosyal reform için nasıl meşgul olabiliriz? (Toylar, 2015).

Okullarda verilen vatandaşlık eğitiminin öğrenciler, okul ve toplum için birçok faydasının olduğu düşünülmektedir. İngiltere'de vatandaşlık eğitiminin olası şeklinin tartışıldığı erken dönemlerde, Crick ve ekibi vatandaşlık eğitiminin öğrencilere aktif, bilgili, eleştirel ve sorumlu vatandaşlar olmalarının öğrencilerin yararına olacağını savunmuştur (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 9).

Vatandaşlık eğitimi, okul ve yerel halk arasındaki bağlantıları kurarak okullara yardımcı olmaktadır. Bunun yanında hükûmet ve toplum ilişkilerini etkileyebileceğinin bilincinde olarak aktif ve siyasi okuryazar vatandaşlardan yararlanmayı planlamaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 9). Örneğin daha demokratik, açık ve duyarlı yerel yönetimlerin oluşturulması için yardımcı olabilir. Vatandaş aktifse asıl anlamını bulur. Vatandaşlık basit bir şey değildir. Vatandaşlıkla belirlenen hak ve yasal statü fazla ise kişinin kendi faaliyetlerinin bir sonucu olarak vatandaşlık sürekli yeniden gelişir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 9).

Öğrenme Çıktıları

Öğrenme çıktıları okullarda bütün öğrencilerin yasal haklarının bir parçası olarak anahtar aşamalardan oluşturulmuştur. Öğrenme çıktılarının varlığı, öğretmene konuyu anlatırken yardımcı olmaktadır. Böylelikle öğrencilerin becerileri ve yetenekleri geliştirmek daha kolay olur. Çünkü içerikler ve bağlamlar aracılığıyla her anahtar aşamada öğrencideki eksiklikler belirlenecek ve bu doğrultuda desteklenecektir. Bu edinim şekli dikkate alınarak ilgili öğrencilerin yaşı ve yetenekleri ölçüsünde öğretmenin mesleki deneyimine göre süreç ilerleyecektir. Böylelikle öğrenciler vatandaşlık eğitimini alırken yönlendirilir ve pekiştirilir onların kapasitesi anahtar kavramlar sayesinde geliştirilir. Öğrenme çıktıları ise okullarda

bütün öğrenciler için vatandaşlık eğitimine yeni bir yasal parçası olarak onun anahtar aşamalarında yetkililer tarafından oluşturulur. Öğretmenin öğretme stili geliştirmesine yardımcı olur. Okullarda etkili vatandaşlık eğitimi için fırsatları ve deneyimleri öğrenmesini sağlar (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 40). Öğrenme çıktılarının vatandaşlık eğitimini oluşturan sosyal ve ahlaki sorumluluğu, toplumsal katılımı siyaset okuryazarlığı etkilediğini ve taban oluşturduğunu daha önceden ifade etmiştik.

Siyaset okuryazarlık kavramının tabanında anahtar aşamalar vardır. Vatandaşlık eğitimi için sosyal ve ahlaki sorumluluk, toplum katılımı ve siyaset okuryazarlık olmak üzere üç adet önemli içeriği vardır. Bunlar:

1. Sosyal ve Ahlaki Sorumluluk: Çocukların en başta kendine güvenini, sınıf içinde ve dışında hem otoriteye hem de birbirlerine karşı sosyal ve ahlaki sorumlulukla davranmalarını ifade eder (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 40). Bu öğrenme sadece okul içinde ve dışında değil öğrencinin çalıştığı, oynadığı grubun içinde ya da kendi toplumunun işlerine katıldığında gelişmelidir. Ahlaki değerler ve bireysel gelişim için vatandaşlığın temel koşullarına rehberlik etmektedir. İlkokul eğitiminin tamamı ön-vatandaşlık, ön-politik olarak değerlendirse de bu hatalı bir bakış açısidir. Öğrencilerin fikirleri zaten öğrenme ve tartışmayla, adalet kavramları ve hukuk tutumlarıyla, kurallarla, karar vermeyle, otoriteyle, onların doğal yaşam alanı ve sosyal sorumluluklarıyla oluşmuştur (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 11).
2. Toplumsal Katılım: Öğrenciler hayat içinde yardımsever olmayı öğrenirler ve topluma katılımı ve hizmet yoluyla öğrenme dahil kendi toplumlarına ilişkin endişe duyarlar (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 40).
3. Siyasi Okuryazarlık: Öğrenciler kendilerini toplum içinde bilgi, beceri ve değerler aracılığıyla nasıl etkili kılacaklarını öğrenirler (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41). Politik bilgidен daha fazla içeriğe sahiptir. Terim 'kamusal yaşam' çatışma çözümü için gerçekçi bilgi ve hazırlığı kapsayacak şekilde geniş anlamda kullanılmaktadır. Her bireyin beklentileri doğrultusunda karar vermesi, istihdam dünya için hazırlıkları, kamu kaynaklarının tahsisinin tartışması ve vergilendirme mantığı dahil günün önemli ekonomik ve sosyal problemleriyle ilişkilidir. Bu hazırlıklar ve bu problemler yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde ilgili kuruluşlar dahilinde oluşabilir ve bu hazırlıklara ihtiyaç duyulabilir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 13). Siyaset okuryazarlık, bireyin siyasal sistemi anlamasını kolaylaştırmasını ve pasif siyasal bilgileri özümsemekten ziyade gerekli araçları, siyasi süreçteki bağlantıları anlaması için netleştirmesini içerir. Kararların

nasıl alındığını, kaynakların nasıl temin edildiğini ve sorunların nasıl çözüldüğünü bilen kişi siyasi okuryazardır. Çocukların bazı beceri, tutum ve eğilimlerle sosyal hayatta kendilerini nasıl etkili kılacaklarına siyasi okuryazarlığı kazanmaları yardımcı olmaktadır. Genel siyasete katılmak için koşulları öğrenmekten daha fazla anlam barındırır. Bu bireysel aktivitelerimizle de alakalıdır. Genel siyasal sürece katılımı ve sınırlardan, baskı uygulayarak nasıl kurtulabileceğini içerir. Aktif vatandaşlar, verilen bilgileri inceleyebilmeli, çalışma yerinde anlamlandırmalı ve gerekliyse eylemde bulunabilmelidir. Siyasal süreçle aktif bir şekilde ilgili olmayı ifade etmektedir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41; Anderson, 2008; Taylor, 2015).

Bilgi, beceri ve değer aracılığıyla sosyal hayatta kendilerini nasıl etkili hale getireceklerini öğrenmelerine siyaset okuryazarlık denir. Sosyal hayatla kasıt, problem çözmeye hazırlık, ilgili güncel olaylar ya da temel ekonomik problem konusunda karar verme, her bir bireyin beklentilerini, iş dünyasına dair hazırlıklarını, kamu kaynaklarının tahsisi ve vergilendirmenin gerekçesi konusunda gerçekçi bilgiyi kapsayacak şekilde en geniş anlamdadır. Bu yerel, ulusal ve uluslararası kuruluşlar ya da siyasal toplumun her seviyesinde gayri resmi gruplar, hem yerel hem de ulusal düzeyde gereklidir (Advisory Group on Citizenship, 1998).

Siyasi okuryazarlığa bilgi bileşiği, beceri ve prosedürel değerleri, gerçeğe ve mantığa saygı, hoşgörü gibi alanları dahil etmek gereklidir. Öğrencilerin belirli konular hakkında ne düşüneceğini söyleyebileceği maddi değerlerin aksine prosedürel değere ağırlık verilmelidir. Siyasetin en geniş tanımı olarak şehir salonlarından ziyade çalışmaya değer olan günlük hayatın bütün siyasi bilgilerini içermelidir. Siyaset okuryazarlığın nihai testi teorik analize ulaşmak değil, bir eylemi ifade etmektir (Crick ve Lister, 2004, s. 62, 68).

Siyaset okuryazarlık bir insanı siyasi konular hakkında bilgi sahibi olması için gereken, gönüllü ya da zorunlu olarak kamu hayatına ve her tür gruba dahil olabilmeyi sağlayan, sosyal ve siyasal değerlerin farklılıklarını hoşgörüyle karşılamasını ve tanımasını sağlayan bilgi, beceri ve tutumlardır (Crick ve Porter, 1978, s. 1). Siyaset okuryazarlığın temel kaygılarından biri yeterli eleştirel bilince teşvik etmekte başarısız olunmasıdır (Whitty, 1979). Siyaset okuryazarlığının, öğretimin aksine tüm eğitim ile ortak üç anlayış modu mevcuttur. İlki önerme bilgisidir (Porter, 1979, s. 105). İkincisi prosedürel bilgi ya da bir şeyin nasıl olduğunu bilme, olup olmadığını ya da nasıl yansıtıldığını merak etme, belirgin gizli varsayımlar geliştirme ve eleştirel bakma, delilleri sorgulama ve alternatif açıklamaları dikkate alma olarak belirtilebilir. Siyasal okuryazarlığın bir diğer anlayış modu bilgi

önergelerindeki gizli olan önceki siyaset eğitimi yaklaşımlarından ayrılmasıdır (Porter, 1979). Bireyin siyasi etkinliği için gerekli olan siyaset okuryazarlık ya da bilgi, beceri ve tutumlar pedagojik uygulamalara etkileri olan önemli özelliklerinden bir diziyi meydana getirir (Stradling, 1981, s. 95, 96).

Siyaset okuryazarlığın ilk önemli özelliği herhangi bir düzeyde olan idealler ve çıkar çatışmalarıyla ilgili siyasetin geniş bir bakış açısının olmasıdır. Siyaset çalışması devlet işlerinde kendini sınırlamak değil; okulda, çalışma ortamında ve günlük hayatın her tarafında grup davranışını desteklemektir. Siyasetin bir parçası olan çatışma ve tartışma konu tabanlı öğrenmeyi vurgulamak siyaset okuryazarlığın ikinci büyük özelliğini oluşturur. Siyasi gerçekliğin anlaşılması, sadece siyasi konulardaki tanım gereği tartışmalı olup analiz yoluyla geliştirilebilir. Siyaset okuryazarlıkla edinilen bilgi için kavramsal boyut onun büyük bölümünü oluşturur. En önemlisi, siyaset okuryazarlık da pratik bilgi ve siyasetle ilgili becerilerin kazanılmasını vurgulamaktadır. Bu amaçla, sınıf içi etkinliklere katılmak öğrenciler için tartışma, rol oynama, simülasyon ve tiyatro etkinliklerine katılmaya fırsatlar oluşturmalıdır. Okullar öğrencilerin içsel karar verme süreçlerinin gerçek bir deneyim oluşturarak kolaylaştırmalıdır. Siyaset okuryazarlık, prosedürel değerler olarak özgürlük, tolerans, adalet, mantık ve gerçeğe saygı gibi tutumlar geliştirmelidir. Bu değerler esas siyasi inançları belirleyen gerçek siyasal eğitim için bir çeşit plan üretmeye niyetlenmiştir (Clarke, 2007).

Bir başka görüşe göre; siyaset okuryazarlığın taslağı iki başlık altında toplanmıştır. Bunlardan birisi; vatandaşlık modeli, diğeri ise; büyük meseleler modelidir. Vatandaşlık modelinde öğretici, öğretim modeli ve işlevli bilginin iletimi olarak siyaset okuryazarlığının bir ürün olduğu belirtilmektedir. Siyaset okuryazarlığı bir süreç olarak tartışma yoluyla ele almak tartışmalı siyasal konularla öğrencileri duruma alıştırmak olarak ifade edilmektedir. Siyaset okuryazarlık üç şekilde geliştirilebilir. Tartışma için uygun bir bağlam oluşturulur; özellikle öğretim yöntemleri geliştirilir ve son olarak da söylemin türlerinin geliştirilmesine teşvik edilir (Davies ve Hogarth, 2004, s. 181, 182).

Siyaset okuryazarlık siyasetin algısı, siyasi organlar ve zihinler perspektifinde çocukların hayatlarına yardımcı olmayı içerir. Hatta küçük çocuklar insan hakları, din, vatandaşlık, egemenlik kurumu ve uluslararası kurumların siyasi rolleri hakkında bilgilere sahip olurlar. Çocuklar siyasetin kötü etkilerinden böylece korunur ve olası siyasi organları tanırırlar. Yaşadıkları siyasi yere eleştirel gözle bakabilirler. Çocuklar siyasal anlamda ortak kavramlara ve deneyimlere sahip olurlar. Vatandaş olarak ya da siyasal aktör olarak

çocukların bilinçli katkıları ve eğitimleri göz ardı edilmiş değildir. Karmaşık tüketiciler (uluslararası) siyasetin içinde gizli olarak çocukları olumsuz etkileyebilir (Brocklehurst, 2015). Farklı bağlamlarda gelişen ve bilgiyi edinerek tarihsel bir bakış açısı kazandıran yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası tarih arasındaki; kültürel, ekonomik, askeri, siyasi, dini ve toplumsal tarih arasındaki ve kısa ve uzun vadeli zaman dilimlerin arasındaki bağlantıları anlamayı siyaset okuryazarlık olarak belirtebiliriz (Department for Education, 2013).

Siyasal okuryazarlık vatandaş ve vatandaşlık eğitimine alternatif bir yapı olarak ortaya çıkmıştır. Değer ve eğilimleri kabul etmeyi destekleyerek hükûmetle ilgili yapıları ve süreçleri anlama yolunda öğrencilere yardımcı olur. Siyaset okuryazarlık pedagojik gerekçe ve avantajlar sunmaktadır. Anlayışla bilgi birbiriyle ilişkilidir. Yeterli bilgi, belirli bir anlayış inşaa eder; bilgi de anlayış gerektirir (Anderson, 2008, s. 14).

Siyaset okuryazarlıkla birey bazı değer, kurum, süreç ve konular aracılığıyla kuvvetli bilişsel anlayış geliştirir. Vatandaşların etkili bir biçimde içinde yer alabildikleri sistemlerin işleyişini uygun bir şekilde anlar. Siyaset okuryazarlık; partilere üye olma, çıkar gruplarını oluşturma, oy vermede tam katılım ve hangisinin değerli olduğu yönünde fikir sahibi olma gibi durumlara makul bir düzeyde dayanan bir sistemdir. Bu duygu katılabilme ve katılmaya teşvik edilme demokratikleşmenin önemli bir parçasıdır. Siyaset okuryazarlığı başarmak temel ya da altta yatan değerlerin, kurumların, süreçlerin ve konuların ayırımına dayalı bir anlayışa ulaşma, bu konularda yeterli bilgi birikimini gerektirir. Siyaset okuryazarlık aracılığıyla hükûmet ve politika hakkında öğrencilere bilgiler öğretilir. Pedagojik olarak siyasi okuryazarlık salt bilgi ve anlayıştan ayrılmaktadır. Yaşa uygun bilgi ve anlayış geliştirmeyi içeren bileşik bir etkileşimi başarır. Geliştirilen ya da öğretilen, sarmal müfredat yaklaşımını kullanır. Bilginin uygun derecede oluşmasını sağlar. Zorunlu eğitimin sonunda değere, kurumlara, süreçlere ve konulara dayalı anlayış ve pratik yetkinlik geliştirir. Bu durumlar demokrasinin oluşması için önemlidir (Anderson, 2008, s. 16, 17).

Siyaset okuryazarlığında temel düzeyde bilgi ve siyasete ilişkin öğrenmede isteksizlik, az düzeyde beceri ya da geniş ölçüde okumaya dair motivasyon eksikliğinin olduğu görülür. Lisans öğrencilerinin siyasi tartışmalarda yetersiz donanımda olduğu belirtilmiştir. Siyaset okuryazarlık birinci olarak siyasi yapılara dair temel bilgiler, ikinci olarak hoşgörü, saygı gibi değerlere bağlılık, üçüncü olarak ise siyasal etkinliklerde bulunabilecek beceriler olmak üzere üç parçaya ayrılabilir. Bu parçalar okul müfredatında tartışma konusu olarak yer almaktadır. Seksenlerin başında temel müfredatın yapılmasını beraberinde getirmiştir. Seksenlerin tamamında ve doksanların başında açık siyasi eğitimden kaçınılmakta,

vatandaşlık eğitimi genel çalışmalar, gönüllü topluluk faaliyetler, ya da bireysel oturumlar olarak gerçekleşmiştir (Frazer, 2000). Siyasi bilinç; ahlaki bilinç olarak, ahlaki aktiviteye siyasi faaliyet olarak, ahlaki vatandaşlığı siyasi vatandaşlık olarak algılanmıştır. Siyaset okuryazarlık, hem ilgisizlikle hem de eylemlerin diğerlerinin üzerindeki etkisiyle ve uygun vatandaş olmanın başarısızlığıyla, suç ya da anti-sosyal davranışları işlemek suretiyle okuldan uzaklaşmayla sonuçlanır. Ardından bu durum değişmiş ve gönüllülük, zaman ayırma gibi bireysel davranışları içermeye başlamıştır. Daha sonra siyasal ilişki toplum hareketi ve yurttaşlık anlamında da literatürde yer almıştır (Heron ve McManus, 2003).

Politik duyarlılık her yaş için artan haklardan ve sorumluluklardan oluşmakta, bu sayede bireylerin sorumlulukları diğerlerine karşı ahlaki ve sosyal davranışlarda dolayısıyla siyasi bir eylemde bulunmalarını gerektirmektedir (Heron, 2001; Heron and Dwyer, 1999). Okullardaki vatandaşlık eğitimi, sosyal ve moral süreç olarak öğrencilerde duyarlı olmalarını sağlamaktadır. Bu durum en azından temel siyasi anlayış geliştirmelerine yardımcıdır. Okul dışında da olan eğitim devlet tarafından yapılmakta, bu da siyasi algıyı ve ilgilin gelişmesini etkilemektedir (Heron ve McManus, 2003).

Vatandaşlık eğitimi, yasal müfredat hakkı olmalı ve tüm okullarda bunu sağlamak için yükümlülüğün yerine getirilmesi gerekmektedir. Müfredatta yer verilmemişse de yeterli olmadığından 16 yaş sonrasında eğitim programlarında vatandaşlık eğitimine ağırlık verilmelidir.

Vatandaşlık eğitimi üç başlı vücut olarak düşünülmelidir. Bunlar sosyal ve ahlaki sorumluluk, toplum katılımı ve siyaset okuryazarlığıdır. Vatandaşlık eğitimi bunların alışılmış etkileşimiyle oluşmaktadır. Siyaset okuryazarlık; bunların en basiti olmakla birlikte 'yurttaşlık' olarak vatandaşlık eğitimi standart bakış açısını yansıtır. Bu en geniş anlamda kamu hayatında bilgi, beceri ve katılım için gerekli değerlerin geliştirilmesi olarak yerini bulur. Parlamenter demokrasinin karar verme süreci hakkında bilgi eksikliği siyasal vatandaşlık adına genç insanları hazırlamak için büyük bir boşluktur. Bilgi denklemin bir parçası olmakla birlikte eşitliğin önemi için kamu işleriyle ilişki kurmada değerler ve beceriler gereklidir. Bu endişe, hakim siyasete karşı gençlerin gösterdiği ilgisizlik ve küçümseme giderek büyümektedir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 13, 67).

Advisory Group on Citizenship (1998, s. 40) sorumluluğu ,siyaset için önemli ahlaki erdem ve başkalarına bakım, bir hareketin diğerlerinin üstündeki etkilerini önceden tasarlama ve hesaplama, sonuçları için anlayış geliştirme olarak belirtir. Ahlaki değerler ve bireysel gelişim üzerinde olan yönlendirme vatandaşlık için temel ön koşuldur. Aktif vatandaşlar

ahlaklı oldukları kadar siyasi bilince de sahiptirler. Ahlaki duyarlılık siyasal anlayıştan türemiştir. Siyasal ilgisizlik ahlaki kayıtsızlığı doğurur. Vatandaşlık eğitiminin okul kapılarının dışında da yürütülmesi gereklidir. Tüm toplumun en önemli amacı ulusların, kültürlerin, etnik kimliklerin ve dinlerin yeterli ölçüde kaynağı oluşturulmuş ulusal kimlik de dahil olmak üzere ortak vatandaşlık duygusunu bulmak ya da geri getirmek olmalıdır. Vatandaşlık eğitimi, farklı etnik ve dini kimlikler arasında ortak bir zemin oluşturur.

Vatandaşlık eğitiminin amacı gençlerin siyasal liberalizmin örtüşen fikir birliğini anlaması, sivil toplumun ve siyasal sistemin temel kurumları arasında ilişki kurabilmesi için donatılmasını sağlamaktır. Bu anlamda, vatandaşlık eğitimi toplum özyönetimi ve zenginleştirilmiş sivil erdem için güçlendirilmiş bir kapasiteye sahip gerçek bir kişisel özgürlük ve özerklik birleştiren tutarlı yollar bulmaya yardımcı olmalıdır (Pearce ve Spencer, 1999).

Bu kavramlar birbirleriyle ilişkili, birbirlerine bağlı fakat her biri müfredatta farklı bir yere ve farklı işleyişe sahiptir. Böylece üç başlı bir beden ortaya çıkmaktadır (Advisory Group on Citizenship, s. 13). Etkili bir vatandaşlık eğitiminin temeli; anahtar kavramlar, değerler-eğilimler, davranışlar-beceriler ve bilgi-anlama olmaktadır. Bunlar amacı açıklamayı ve vatandaşlık eğitimin üçlü yapısını ifade eder ve öğrenme çıktıları için temel oluşturur (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 40).

Vatandaşların beklenmedik uygunsuz tavırlarını ve katılımını hoş görebilmek için öğrencilere politik harekete dair birtakım becerileri öğretmeliyiz. Bu okullarda oyun ve simülasyon yöntemi ile yapılmaktadır. Burada bireye öğretilmesi gereken siyaset okuryazarlığıdır. Siyaset okuryazarlık; bilgi, beceri ve tutumdan oluşan, her biri diğeriyle ilişkili, koşulu olan ve beraber geliştirilmesi gereken bir yapıya sahiptir. Tek başına bilgi siyaset eğitimi olarak görülmez, görülürse düşünce geliştirilmez ve bilgi yoksunu olarak katılım gerçekleşir. Siyasi okuryazar birey bilgisini kullanabilmeli ya da en azından nasıl kullanılabileceğini görmek için ve bilgiyi kullanmaya eğilimli olmalıdır. Fakat; onun katılım arzusu için katılımı etkili ve haklı hale getirmeye yönelik gerekli davranışlarını takip etmek için muhtemel sonuçlar ve süreç hakkında bilgilendirilmelidir. Siyasi okuryazar birey siyasi kavramları kullanırken tutarlılık ve incelik göstermelidir. Kavramlar güncel hayattan ve dilden alınmalı, siyasi okuryazar insan, sosyal bilimlerin teknik terimlerini daha sade bir dille kullanabilmelidir (Crick ve Porter, 1978, s. 37).

Genç bireylerin bazı ihtiyaçlarını karşılamak için siyaset okuryazarlık günlük hayata ve dile dair durumları uygulamada anlamlandırma olarak belirtilebilir. Aynı zamanda bireylerin

düşüncelerine saygılı ve etkili olabilmeyi içermektedir. Siyaset okuryazarlık; klasik siyasi anlayıştan ziyade öğretilbilir ve öğrenilebilirdir (Crick ve Porter, 1978, s. 40).

Siyaset okuryazarlık; var olan politik bilgiyi ve siyasi mekanizmayı etkileme becerisini ifade etmelidir. Vatandaşlıkta ve siyasette en düşük düzeyde resmi katılım oy vermedir ama bunun yanında siyasi aktivite herhangi bir gruptaki bireyi etkilemektir. Ayrıca okuryazarlık alınması gereken kararlardaki konular hakkında bilgi sahibi olma ve bireyin bir şeyi neden ve neyi yaptığıyla ilgili mantıklı gerekçe sunabilmesidir. Güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olma: bunu yaparken de bireylere gazete, televizyon ve radyo gibi medya araçlarını sistematik ve eleştirel olarak inceleme olanağı sağlamaktadır (Crick ve Porter, 1978, s. 32). En basit siyaset okuryazarlık; günlük hayata ya da dildeki uygulamaya yönelik kavram anlayışları olarak ifade edilebilir. Siyaset okuryazarlığını artırmak için açıklayıcı ve şevk verici siyasi olaylar hakkında kişinin konuşabilmesine yönelik bir dil geliştirmesine yardımcı olunabilir. Siyaset okuryazarlık beceri, tutum ve bilgi boyutlarının birleşimlerinden oluşmaktadır. En önemli tutum tolerans göstermedir. Bunun ölçüsü az değil çok olmalıdır. Büyük düşünce çatışmasında, taleplerde, psikolojik ve önemli empatik durumlarda, diğerlerinin görüşlerine dair hatırı sayılır bilgi sahibi olmaya yönelik hoşgörü geliştirebilmelidir (Crick ve Porter, 1978, s. 33).

Siyasi okuryazar birey, önemli siyasi tartışmaların ne hakkında olduğunu bilmeli, tarafların tartışma konuları hakkında inançlarına dair bilgi sahibi olmalıdır. Durumun kendisini nasıl etkileyeceğini ve başkalarına nasıl saygılı olacağını bilmelidir. Diğer siyasi görüşler hakkında empati geliştirmeyi, güncel olaylar hakkında insanları bilgilendirmeyi, bu güncel olay ya da problemler için kendini ifade edebileceği bir dil ya da sistem geliştirebilmelidir. Kendi bireysel etkililiği üzerinde çok fazla ya da az beklentiye sahip olmamalıdır (Crick ve Porter, 1978, s. 33).

Temel Unsurlar

Siyaset okuryazarlığında dört temel unsur üzerinde kurulan öğrenme çıktıları: Anahtar kavramlar, değerler-eğilimler, davranış-beceriler ve bilgi-anlamadır. Bunlar vatandaşlık eğitimi için destek oluştururlar. Bu destek, unsurların başarılı entegrasyonu ve sürekliliğinin gelişimi anahtar kavramlarla olur. Okullar öğrenme çıktılarını öğretmeyi başarmalı ve bütün öğrenciler için etkili vatandaşlık eğitimini geliştirmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41).

Kavramlar

Bir dizi anahtar kavram vatandaşlık eğitimi için; açık, kapsayıcı kavramsal öz sağlar. Öğrenciler bu anahtar kavramların nasıl toplu olarak, anlaşılacağını, bununla sınırlı olmamakla birlikte, vatandaşlık eğitimini desteklediğini anahtar kavramlar yoluyla anlamalıdır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41).

Değerler ve Eğilimler

Bazı değerler ve yatkınlıklar vatandaşlık eğitimine uygundur. Öğrenciler anahtar kavramlar yoluyla ilerledikçe, onları tanımak ve geliştirmek için bu değerler ve eğilimler üzerine harekete geçerek teşvik edilmelidir. Tutumlarının ve eylemlerinin bir toplumun üyesi olarak ya da bireysel olarak altında yatan değerler ve eğilimleri tanımlarına ve üzerinde düşünmelerine yardımcı olunmalıdır. Kendisiyle ve diğerleriyle olan ilişkilerinde pozitif tutumu olan aktif vatandaşlar için bu hayati öneme sahiptir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41).

Beceriler

Bazı beceriler ve yetenekler; vatandaşlık eğitimi için uygundur. Öğrenciler bu becerileri çoğulcu bağlamlar içinde geliştirmek ve uygulamak için fırsatlara sahip olmalıdır. Bu içerik dikkatle öğrencileri pekiştirme ve daha da anlayışlarını derinleştirmek için öğrencilere izin vermelidir. Eleştirel düşünmeli, kendi düşüncelerini geliştirmeli, farklı fikirleri farklı yönlerle cevaplamalı, fikrini savunmalı ya da değiştirmeli ve diğerlerinin katkılarının farkında olmalıdır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41).

Bilgi ve Anlama

Öğrenciler temel bilgilerin ve toplumun özel yönlerinin farkında olmalıdır. Edininin şekli ve derinliği, ilgili öğrencilerin yaş ve yeteneklerine uygun olarak öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre şekillenir. Toplumun bu önemli yönü okullarda vatandaşlık eğitiminin amacını desteklemek için önemli içerik ve kapsam geliştirir. Bu kapsam ise sosyal, ahlaki, hukuk, hükûmet ve anayasaya ilişkin konular, politikal, kamu hizmetleriyle ilişkili konular, ekonomik, vergilendirme, kamu harcamaları ve istihdam, çevre ve sürdürülebilir kalkınma vb. konularını içermektedir. Öğrencilerin temel bilgileri ve vatandaşlık eğitiminin can damarı olan güncel olayları, etkinlikler ve aktiviteler yoluyla toplumun yönlerini öğrenmelidir. Güncel olaylara dair görüşe sahip olmanın alışkanlığını geliştirmek

vurgulanmalıdır. Gazetelerin eleştirel okunması, televizyonda ve radyolarda güncel olaylara dair programlar desteklenmelidir. Bütün bu yönler okul, yerel, ulusal, Avrupa, ortak zenginlik ve küresel bağlamda olmalıdır. Bazı konular ve olaylar bu yönleriyle aynı anda erişilebilir olmasını sağlayacaktır - diğerleri daha homojen olabilir. Öğrencilere konular seçilirken onların yaşları, onların yeteneklerinin düzeyleri, öğrencilerinin ihtiyaçları ve ilgileri dikkate alınmalıdır. Bununla birlikte, öğrencilere ele alınacak konularda seçim hakkı verildiğinde motivasyonları artmaktadır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41).

Siyasi okuryazarlığa sahip birey neleri bilmelidir?

En genel düzeyde siyasi okuryazar birey, verilen içerikteki siyasi boyutları anlamının ön şart olduğu temel bilgilere sahip olmalıdır. Sorunla ilgili temel bilgileri bilme: Gücü kim tutuyor, para nereden geliyor, söz konusu kurum nasıl çalışıyor gibi... Sorunun niteliğini anlamalı ve aktif olmak için ilgili bilgiyi nasıl kullanacağını bilmelidir. (Bu parlamento, ilçe meclisi, fabrika, okul, ticari birlik, kulüp, aile için geçerli olabilir). Siyasi okuryazar olan birey hem verilen durumu ya da içeriği yüksek düzeyde anlamalı hem de durum ve içerik için etkili bir şekilde çalışabilmelidir. Bu ülke politikasını; politika hedeflerini ve hangi politikanın nasıl başarılı olabileceğini tanımayı ve buna ek olarak da diğer milletlerle karşılaştırma yapabilme becerisini içerir. Siyaset okuryazarlığı sadece aydınlanmış kişisel çıkarlarını gözetme becerisi değil, başkaları ve başkalarının bakış açıları üzerindeki etkisi ve etkilere etik bir şekilde tepki vermeyi anlamasıdır. Genel manada günlük yaşamdaki kavramsal ve çözümleyici çerçeveyi düzenlemesi gerekir. Konunun çözümü için en etkili yolu tahmin edebilmelidir. Sorun gerçekleştiği zaman iyi bir politika hedefinin nasıl başarılı olacağını ve nasıl tanınması gerektiğini bilmesi gerekir. Diğer insanların bakış açılarının ve davranışlarının altında yatan nedenleri nasıl anlamlandırdıklarını bilmelerini ister ve bu durumu kendine izah edebilir.

Bu bilgi, farklı kişiler tarafından farklı düzeylerde kullanılmaktadır. Yüksek derecede siyasi okuryazar olan birey karmaşık siyasi kavramları uygulama yeteneğine sahiptir. Birey neyi bilmediğinin farkındadır ve nereden elde edilmesi gerektiğini bilmektedir. Durumlardan kaynaklanarak büyüyen ve herkesin kişisel deneyimlerinde bulunan kavramları bilmelidir.

Öğrencilerin vatandaşlık eğitimiyle ilgili olduğu toplumun belirli yönleri hakkında temel bilgi ve anlayış kazanması gerekir. Bu edinimin şekli ve derinliği, söz konusu öğrencilerin yaş ve yeteneklerine uygun olanı dikkate alarak öğretmenlerin mesleki deneyimi

doğrultusunda ele alınması gerekir. Toplumun özellikle bu yönleri okullarda vatandaşlık eğitiminin amacı ve amacı desteklemek için önemli bağlamları ve içeriği sağlamaktır. İçerik ise; sosyal, ahlaki, devlet, hukuk ve anayasa ile ilgili konulardır. Bunun yanı sıra siyasi, ekonomik (kamu ve kişisel), kamu hizmetlerine ilişkin konularda ve vergilendirme, kamu harcamaları ve istihdam, çevre ve sürdürülebilir kalkınma konunun içeriğindedir.

Öğrencilerin vatandaşlık eğitiminin can damarı olan tartışmalı ve çağdaş konularda, toplumun mevcut durumu hakkında olaylar ve etkinlikler yoluyla temel bir bilgi ve anlayış kazanması gerekir. Güncel olaylarla ilgili görüş geliştirme alışkanlığının önemi belirtilmelidir. Eleştirel gazete okuma, televizyon ve radyodaki güncel olaylara ilişkin programların tartışılmasına öğrenciler teşvik edilmelidir. Bu özelliklerin her biri için bir okul, yerel, ulusal, Avrupa, ortak zenginlik ya da küresel içerik olabilir. Öğrencilerin yaşı, yeteneklerinin düzeyi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ve çıkarlarına uygunluğu gibi faktörlerin dikkate alınmalı. Tartışmalı ve çağdaş konularda, olayların nasıl seçilmesi ve nasıl öğretileceği öğretmenlerin mesleki deneyimleri için önemli bir konudur. Ancak öğrencilere seçme şansı tanındığında ve durumlar tartışıldığında öğrencilerin motivasyonu büyük ölçüde artar.

Bu bilgi ve anlayış bileşenleri anlamsız bir durum, içerik ve terim listesi gibi öğrenilmemelidir. Saklı olan sorun, olay ve aktivitelerin önemi ve ilgisi vurgulanmalıdır. Nitekim durum, içerik ve terimlerin önemli aşamalar boyunca gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını güçlendirmek ve derinleştirmek için öğrenmeden emin olmak, sürekliliği ve ilerlemeyi sağlamak gibi içerikler vardır. Okullarda vatandaşlık eğitiminin genel hedefine ve amacına ulaşmak için böylesi bir yaklaşım çok önemlidir.

Öğrenci bilgiyi kullanarak aktif bir şekilde sorunu nasıl çözebilir? Sorunun doğasını anlamayı, sorunun çözümüne dair en etkili çözümü tahmin edebilmeyi, sorun oluştuğunda iyi bir davranış ile sorunu çözebilmeyi, sorun çerçevesinde diğer insanların görüşleri ve onların davranışlarının gerekçelerini anlamayı ve kendi gerekçesini ileri sürmeyi içermektedir. Bu bilgiler farklı insanlarda farklı düzeyde kullanılmaktadır. Yüksek derecede siyasi okuryazar olan birey gelişmiş siyasi kavramlara dair bilgilere sahip olur. Aynı zamanda hangi bilgiyi bilmediğini ve nereden elde edeceğini de bilir. Temel siyasi okuryazarlık, bütün insanların deneyimlerinde yatan durumlardan oluşmuş kavramları anlamak olarak ifade edilebilir (Crick ve Porter, 1978, s. 41). Siyaset okuryazarlığı, güncel olaylar hakkında bilgi sahibi olarak nitelendirilir. Siyaset okuryazarlığının en küçük görevi radyo, televizyon ve gazetelerden çocukların bilgilenmesini ve onlara sistematik ve eleştirel

şekilde bakmalarını sağlamaktır. Siyasi okuryazar birey kendisini etkileyen güncel siyasi olaylar ve önemli bağımsız değişkenler hakkında kendini nasıl bilgilendireceğini, bağımsız değişkenlerin dayandığı kanıtların ilişkilerini ve değeriyle ilgili nasıl eleştiri geliştireceğini bilmelidir. Anlaması gereken rakip politikaların tutarlılıkları ve anlaması gereken konular gibi kurumsal yapılar hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Crick ve Porter, 1978, s. 31, 39). Bu bilgiler farklı insanlar tarafından farklı düzeyde kullanılır. Yüksek derecede siyasi okuryazar birey karmaşık bir siyasi kavramı uygulama yeteneğine sahip olacaktır. Aynı zamanda o neyi bilmediğini ve bilmediği bilgiyi nereden elde edebileceğini bilecektir. Çoğunluk için temel siyasi okuryazarlık, durumlardan ortaya çıkan kavramları ve bireysel deneyimleri kavranmasıdır (Crick, 2000, s. 66). Kendisini etkileyecek güncel siyasi olaylar hakkında bilgi sahibi olmalı, gelişen tartışmalar hakkında kendini nasıl bilgilendireceğini ve oluşan olayları nasıl eleştirel gözle bakabileceğini bilmeli, ihtiyacı olan kurumsal yapı ve olası rakip politikalar hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Crick, 2000, s. 66, 67). Siyasi okuryazar birey her parlamentoda, fabrika, okul ve ailede aktif vatandaşların bilmesi gereken bazı basit olayları örneğin kimin o kurumda güç merkezi olduğu, paranın nereden geldiği gibi şeyleri bilmesi gerekir. Verilen metin ya da durum hakkında yüksek düzeyde bilgi sahibi olmalıdır. İlgili kurumda nasıl bir politika var, hangi politikalar başarılı olmuş ve diğerleriyle bağlantısı nasıl gibi bilgileri de bilmelidir. Siyasi okuryazar birey sadece aydın bir bireysel ilgiyi devam ettirmekten ziyade, diğerleri üzerindeki etkilerini bilmeli ve onlara ahlaki dönüt vermelidir.

Siyaset okuryazarlığın bir parçası olan politik bilginin rolü (siyasal eğitimde yeni bir ayrım) insan yaşamları üzerinde etkisi olan siyasi nitelikteki sorunların anlaşılmasını sağlamak ve teşvik etmektir. Siyaset okuryazarlığa dair önemli bir bilgi, ayrıca çocukların zihninde ve motivasyonlarında olan etkinin de dikkate alınması gerektirir. Yetişkin tarafından seçilen bir sorunu anlamak için önemli bir bilgiyse, kökü yetişkinlere dayanır, bu bilgi öğrencilerin hayatlarında farkında oldukları bir sorunu anlamak için eşit derecede yararlı olmayabilir. Bilişsel anlamda olgunlaşmamış öğrenciler, basit oyunlar üzerinde oyun oynama becerisi geliştirirler. Siyasal sorunlarla uğraştıklarında oyun öncesine göre daha yetenekli hale gelirler. Eğer o oyunlara katılmazlarsa, gerçeklerden çok oyuna dönüşen siyasi faaliyetlerden daha iyi hazırlanmış karmaşık politik faaliyetlerde etkili olamazlar. Toplumdaki farklılaşmaya anlayış gösterebilme ve tanımlayabilmelidir. Öğretmenlerin daha çok ya da daha az problemi sınıfa getirdiği siyaset eğitiminin diğer tutumlarını ve değer parçalarını öğrencilerin anlamasına yardımcı olur. Bu öğretmenler sosyal bilgiler

öğretmenleri ya da tarih öğretmenleri de olabilir. Onlar, insanlara ait belirli tutumların gelişimini başlatmak isterler (McNaughton, 1982). Siyaset okuryazarlığının bilgi boyutunu bu şekilde anlatabiliriz. Akabinde siyaset okuryazarlığının duyuşsal eğilimler boyutunu da aktarmak yerinde olacaktır.

Siyaset okuryazar bir birey hangi duyuşsal eğilimlere sahip olmalıdır?

Siyasi okuryazar bireyi Avrupa liberalizminin bütün değerlerini zorunlu olarak kabul eden bir birey olarak tanımlamak yanlış olur. Bu gerçekten bugünkü siyaset eğitiminin bir parçası olarak liberal yorumlamasının güncellenmesi iyi olacaktır. Bu görüşler gelenekselliğimizin parçası olarak öğrenilir fakat eleştirilebilir. Her vatandaş, herhangi bir eğitimin bir parçası olmalıdır. Birey son derece öz farkındalık, özeleştirici aracılığıyla olayın sonuçlarını düşünerek evrenselleştirilmelidir. Sadece doğru tutumların öğretilmesi siyaset okuryazarlığını daraltır. Tüm değerlerin ve tutumların eşit bir şekilde toplanmış olduğu ifade edilir. Gelenekselliğin eşit derecede önemli parçaları olduğunu ve böylelikle eğitimin aklın ötesinde olduğunu ifade eder. Kesinlikle tüm değerlerin farklı sosyal içeriklerle yorumlanması gerekir. Fakat bazıları daha baskındır. Gerçeğe ve özgürlüğümüze önem veriyorsak, değerlerin kazanılması konusunda özgür olmak mümkün değildir. Bu noktada öğretmenlerin sorumluluğu büyüktür. Öğretmenler temel değişmez değerlerden etkilenmemeye çalışsa da bu öğretmenlerin etkiden tamamen uzak kalması mümkün değildir. Fakat eğitimi gerçekleştirmek ve bazı önemli değerlerin öğretimini güçlendirmek için ikisi de uygun ve mümkün varsayılır. Değerler; özgürlük, hoşgörü, adalet, gerçek ve gerekçe için saygı olarak belirlenmiştir. Gerçek hayatta ve politikada çok fazla maddi değerler olduğunu görebiliriz, bu değerler değişmektedir çünkü birbiriyle çatışma halindedirler. Bazı sürekli değerler din etik kodlar ve politik doktrinle çatışmaktadır (Crick ve Porter, 1978, s. 39-41). Bu doğrultuda bazı değerler aşağıdaki gibidir:

1. Gerçeğe ve nedene saygı duyma,
2. Diğerlerinin görüş ve inançlarının geçerlik payına sahip olduğunu kabul etmeye isteklilik,
3. Uzlaşma olasılığını ve uzlaşma sınırını kabul etmeye isteklilik,
4. Bilgi ve iletişim görüşlerinin takibinde güven ve girişim (SQA, 1997, s. 8).

Öğrenciler, önemli aşamalarda ilerlemelerini tanımak, yansıtmak ve hareket etmek için bu değerler ve tutumlar üzerine desteklenmelidir. Bireysel ya da bir topluluğun üyesi olarak kendi tutum ve tavırları altında yatan değerleri ve tutumları tanıma ve yansıtmada konusunda öğrenciler desteklenmelidir. Bu bireyler diğerleri ile ilişki içinde olarak, kendileri için

olumlu tutumlara sahip aktif vatandaşlar haline gelmeleri, öğrencilerin gelişimi için önemlidir.

Özgürlük, hoşgörü, adalet, doğruya saygı, mantıklı düşünmeye saygı ve yargıya yönelik değerleri (güç, otorite, talep, hukuk, yargı, temsil, baskı, doğal haklar, bireysellik, özgürlük, refah) içermektedir (Crick, 1978, s. 39-41). Bu değerler prosedüral veriler olarak geçmektedir ve siyaset okuryazarlığı kavramı içinde önceden varsayılmıştır (Crick, 2000, s. 62, 68).

Bu bağlamda aşağıda bazı değerler açıklanmaya çalışılacaktır;

Özgürlük: Kamu yararı için seçim yapma ya da imkan dahilinde kendi iradesiyle ve gönüllü olarak etkide bulunma olarak ifade edilmektedir. Bu sadece basit bir kavram ve bir değer değildir. Resmi anlamda, özgürlük olmaksızın değişmez bir değer için ne siyaset bilgisi ne de siyasete gönüllü katılım olabilir (Crick, 2000, s. 156; Crick ve Porter, 1978, s. 66). Siyasi özgürlük, bireysel istek ve gönüllülük ilkesine bağlı kalarak potansiyel kamu yararı için tercihlerini yapmayı ve uygulamaya geçirmektir. Burada bağımsızlıktan değil özgürlükten bahsedilmektedir. Özgürlük etkinlik için potansiyele yönelik bir durum; bağımsızlık ise tek başına olan bir durumdur (Crick, 1999).

Hoşgörü: Onaylamadığımız konuları kabul etme durumumuz olarak belirtilebilir. Zıt görüşler olmazsa hoşgörü ortaya çıkmazdı. Hoşgörü iki boyutlu bir kavramdır. Hem kabul edilmeyen hem de kısıtlama, sabır, saygı ve karşılıklı saygı olarak belirtilir. Bireyin diğerlerinin tutumlarına, aldıkları kararlarına, yaptıklarına hoşgörülü olmayı ifade etmektedir (Crick, 2000, s. 157; Crick ve Porter, 1978, s. 66). Hoşgörü adil bir şekilde ve başka birini de zorlamadan onaylamamayı anlatır ya da ima eder. Kuvvet yoksunluğu, ikna için herhangi bir girişimde bulunulmaması anlamına gelmemektedir. İsteğe bağlılık bir şeyin yapılıp yapılmamasını, sosyal davranışın kalıbını ya da insanların tam kabulünü ima etmemektedir. İki önemli çıkarımlar kavramda oluşur. İlk olarak, siyasi okuryazar kişi başkalarının görüşlerini hoşgörüyle karşılayarak kendi görüşlerini oluşturacaktır. Bu hoşgörü, diğerlerinin görüşleriyle ilişkili olan inançlar ve davranışların bilgisi üzerine olmalıdır. Bu bilginin öğretilmesi gerekir. Öğrencilerin empati güçleri test edilmelidir. Bahsedilenler siyasi okuryazarlığın önemli bir bileşeni ve güçlenmesine yardımcı tüm tanıdık araçlardır. Empati gerçekten hem bireyi güçlendiren, hem de kendini ifade etme ve katma eğilimini oldukça yüksek oranda geliştirilecek bir beceridir. Hoşgörü ne başkalarının bilgisine ne de basit bir eğilimdir. İkisini de içerir (Crick, 1999).

Adalet: Adalet kavramı yargı kavramıyla kıyaslanınca daha belirsizdir. Fakat ortak kullanım alanları vardır. Bir olayın adil olduğuna insanları ikna etmelidir. Kurallar iyiye genel olarak kurallara uyma, bir eğilim olarak elbette iyidir. Sonuçları adil olan her şey, adalet olarak değerlendirilebilir. Siyasi parti olduğumuzu düşünürsek, diğer herkesi etkileyebileceğimizi bilmeliyiz. Sonuçtan yoksun, önceki bilgilerden soyutlanmış olarak, uyuşmazlıkları gideren kuralları koymalı ve devletteki eşitliğin diğerlerini etkilediğini bilmelidir. Adalet prensip olarak bize zarar vereceğini ya da yararlanacağını düşünmeden karar vermeyi ifade eder. Ama siyasi okuryazar kişi malların, ödüllerin ve övgü dağılımının adil olup olmadığını sorgulayacaktır. Diğerlerinin de kabul edebileceği bir yol bulunması gerektiğinin bilincinde olacaktır (Crick, 1999; Crick, 2000, s. 157).

Gerçeğe saygı: Eğer ilgili doğrular hükûmetin nasıl yürütüldüğünden bahsetmezse ya da siyasetin neyle ilgili olduğunu söylemezse, siyaset eğitimi mümkün değildir. Olası alakalı durumları hükûmet nasıl yürütülür, kararlar nasıl alınır sorularına cevap bulunmalıdır. Bireyin kendi çıkarlarından nasıl ve ne algıladıkları, çıkarlarını nasıl savunacakları, doğruluğu kanıtlarla ispatlanmasına inanıldığını açıkça ilgili kurumlarca dile getirilmelidir. Sorunun çıktığı herhangi bir aşamadaki eğitim seviyesinde basitleştirilmiş olarak belirtilmelidir (Crick, 2000, s. 161; Crick ve Porter, 1978, s. 69).

Halka hükûmetin nasıl oluşturulduğu hakkında ya da siyasetin neyle ilgili olduğuna dair ilgili gerçekler söylenmediğinde, siyaset eğitimi imkansızdır. Hatta ilişkili olan konular; hükûmetin nasıl oluşturulduğu, kararların nasıl alındığı, bireylerin kendi çıkarlarını nasıl kavradığı, onları nasıl savunabilecekleri ve bu bilgilerin alenen ifade edilebilirliği önemlidir. Eğer bunun doğru olduğuna inanılırsa, bazı kanıtlar soruların olduğu her eğitim kademesi için sabit olmalıdır. Siyasi okuryazar kişi diğer insanlara nazaran farklı soruları daha önceden soracaktır. Siyasi okuryazarlık, her ne kadar güç ya da utanç verici olsa da karşılaşılan gerçekleri bilmeyi içermelidir. Çocuk, ailelerin histerik bir bencillikle açıkça tartışmaları tarafından mutlaka şoka uğrar. Eğer bugün, ideolojik olarak uygun bulunanı sadece içinde bulunduğumuz an için geçerli olarak görmeyip, birlikte çalışırsak, bugün ideoloji olarak doğru bulduğumuz şey yarın gerçek olarak kabul ettiğimiz olacaktır. Okuryazar kişinin hakkını bildiği varsayılır, genel olarak kabul edilen bilgilerin nedenlerinin aksine etkileyici olmadıkça her şeyin anlatılması gerekir (Crick, 1999).

Muhakeme (Gerekçe) için Saygı: Siyasi okuryazarlık için muhakemeye saygı gereksiz görülse de bir ön koşuldur. Siyasi okuryazarlık onların o görüşe sahip olduğuna dair neden (neden bazen kötü şekillendirilmiş veya basit olsa da) ve birisinin davranışlarına dair gerekçe

sunmalıdır (aynı tutumu diğerlerinden beklenmesi konusunda isteklilik anlamına gelir). Bunu yapmak gerekmektedir. Çünkü basitçe bizim zamanlarımızdaki güçlü kültürel ve eğitimsel eğilimlere karşılık geliştirilmesi gereken bir tutum olmalıdır (Crick, 2000, s. 164; Crick ve Porter, 1978, s. 70).

Siyasi okuryazar birey davranışları ve düşünceleri için gerekçeler verme yönünde istekli olmakta ve bunu başkalarından da talep etmektedir. Öğretmen işlemlerin neden belirli yollarla yapıldığı konusuna özellikle yeni bir sınıfla toplantı yaptığında ya da değişiklik yaptığında anlatmalıdır. Gençlere verilen gerekçeler çoğunlukla anlaşılmaz olabilir, onlara gerekçe sunmayı ve gerekçe beklemeyi bir alışkanlık olarak (ezberden yoksun) aşılacak ve bu davranışı pasif itaatten ayrı olarak siyasal demokrasi için kazandırmalıdır. Siyasi okuryazarlık sanatı herhangi bir sona doğru alternatif yollar ve alternatif bilgi kaynakları olduğunu bilmektir. Gerekçe vermek, hatta öğretmenin öğrettiğini doğrulamak ve sebep göstermek zorunluluktur. Öğretmen derslerinde açıklama yaptığında otoritenin bozulduğunu düşünmemelidir. Aksine açıklama yapmadığında öğrencinin pasifliğine ve isyanına neden olur. En basit siyasi okuryazarlık belirtisi güç ve otorite arasındaki farkı anlayabilmektir. Otoritenin az sayıda olan çeşidi tek başına baskıyla geçinme olabilir ama bazı otoriteler meşru, bazıları ise meşru değildir (Crick,1999). Siyaset okuryazarlığının duyuşsal alan boyutunu bu şekilde anlatabiliriz. Akabinde siyaset okuryazarlığının davranış ve beceri boyutunu da aktarmak yerinde olacaktır.

Siyasi okuryazar bireyin hangi becerilere sahip olması gerekir?

Siyaset eğitiminin gerçek zorluğu önyargı ve telkin konularında olmamakla beraber onların teşviki de değildir. Siyaset okuryazarlığı ile okuryazarlığının arasındaki en önemli fark okur yazarlığı sadece tek bir meşguliyeti olmasını, siyaset okuryazarlığının ise toplumun aktif etkileşimini içerir. Örneğin eleştirme ve değerlendirme becerileri gibi ara entelektüel ve okumayla ilgili bazı beceriler bireysel olarak yapılabilir. Siyaset okuryazarlığı için nihai test teorik analize ulaşmak değil ileriye dönük eylemler yaratma eğilimi göstermektir. Siyasi okuryazar olan kişi aktif katılım becerisine sahip olmalı ve sadece katılım olanağından oluşmamalıdır. Çünkü bilgi ve beceri eksik olur. Yüksek derecede siyasi okuryazar olan kişi sadece hayali alternatifleri sahiplikten daha fazlasında becerili olmalıdır. Bu demek değildir ki evrensel tükenmişlik hali başarmak istenmektedir. Asıl başarmak istenen gerçek görüş ve tavırlarda olan güçlü hoşgörü halidir. Siyasi okuryazar olan kişi etkili ve değişimde başarılı olmak için stratejiler geliştiriyor olmalıdır. O meşru son olan doğruları görmelidir.

Eylem kesinlikle sadece herhangi bir özel değişimi değil aynı zamanda başkalarını ve bir çok değişimin üzerindeki etkiyi ifade eder (Crick ve Porter, 1978, s. 33, 41).

Siyasi okuryazar birey bilgili bir seyircinin yanında aktif katılım için yetenekli olmalı ya da katılmama özgürlüğünü kullanabilmelidir. Diğerlerinin görüşlerine karşı hoş görülmesi olabilmeli, değişimi başarmak için ve değişim için bir düşünceye sahip olabilmelidir. Buradaki siyasi hareket bilgi ve anlamayla desteklenmelidir. Öğretmenler ve okul eleştirel bir yapıyla bilgileri elde etmeye, kendi görüşlerini oluşturmaya ve diğerlerinin görüşlerini kabul etmeye aktif ve sorumlu olarak katılım sağlamalı ve sağlanmasına yardımcı olmalıdır (Crick ve Porter, 1978, s. 41). Politik bilginin sivil katılım için bir ön koşul olduğu düşünülürse eğitim bir çözümdür (McNaughton, 1982). Siyasi okuryazarlık, bilgiyi kullanıp siyasal yaşamda etkili olma becerisini de ima etmektedir. En az düzeyde resmi siyasal yaşama katılım ya da vatandaşlık için oy verme ve bunun yanında siyasal etkinlik, bir grup içindeki insanı etkileme olarak da belirtilebilir. Okuryazarlık karar alma durumunun ne hakkında olduğunu bilmek, yaptığı şey için neden ve ne yaptığı yönünde bir gerekçe sunmaktır. Siyasi okuryazarlığı artırmak için öğrencilerin gücü etkileyen siyasal olaylar hakkında konuşabilecekleri bir dil geliştirebilmeleri sağlanmalıdır (Crick ve Porter, 1978, s. 41).

Aynı zamanda siyasi okuryazar birey başkalarının görüşlerini anlayış gösteririp değişim ve değişime ulaşma yöntemleri açısından düşünme yeteneğine sahiptir. Beceri, bilgi ve anlayışla desteklenmelidir. Bilgi ve anlayış hem çatışmaları oluşturan gerçekleri hem de muhaliflerin görüşlerini kapsar. Empati büyük ölçüde desteklenmesi gereken bir bakış açısidir. Sonunda ortamı (okul değil) bir kişinin ihtiyacı olan siyaset hakkındaki bilgilerin vazgeçilmez kaynağını vurgularsak okulun rolü öğrencileri eleştirel bir şekilde bilgileri elde etmesine yardımcı olmaktır. Başkalarını takdir etmek ve kendi görüşlerini oluşturmak için onlara yardım etmek, etkili ve sorumlu bir şekilde katılmak için onlara irade sağlamak ve araçlar temin etmektir. Birey içinde yaşadığı toplumu, insanları, tarihi, inançları, ekonomiyi ve coğrafik özellikleri bilmeli, tanımlamalı ve o toplumda sınırlandırmalıdır (Crick, 2000, s. 62, 69). Bütün hareketler bir diğerini etkiler ve bundan dolayı birey muhtemel etkili hareketlerin farkında ve onları gerekçelendirme yeteneğine sahip olmalıdır. Hem olası sonuçları açıklama hem de gerekçelendirme tutarlı farz edilmelidir. Siyasi kavramları kullanırken siyasi okuryazar kişi tutarlı ve incelikli olmalıdır. Bu kavramlar da günlük hayattan ve dilden alınmalıdır çünkü siyasi okuryazar birey sosyal bilimlerin birçok teknik kelimelerinden yoksun olabilir. Yüksek derecede okuryazar olan bireyler bunlara vakıftır.

Siyasi okuryazar bir insan temel siyasal ekifmeler hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Bunlar katılımcıların ekifmeler hakkındaki dufunceleri, muhtemel etkileri, diğerlerinin ddrdfstlrfđne saygılı ve etkili olmaya ydfnelik eğilim geliştirmelidir (Crick ve Porter, 1978, s. 41). Siyasi okuryazar insan bdtun problemleri ve zorlukları anında fmeyi umut etmemeli, siyasi olarak kendi varlığını algılamalıdır.

Siyasi okuryazar birey aktif katılım kapasitesine (katılım için reddetmek) sahip olmalıdır ve dfnkoşul bilgi ve becerilerin eksikliği sebebiyle katılma olanağından kaçınmamalıdır. Ydfsek derecede okuryazar birey alternatifleri dufunmekten daha fazlasını yapabilmelidir (Crick, 2000, s. 62, 69).

Siyaset okuryazarlığı aynı zamanda becerilere ve tutumlara dfnem verir. Bu siyasi eğitimin geleneksel formuyla ve siyaset okuryazarlığın gdfncel kavramlarıyla arasındaki farklılıktır. Bu farklılık beceri ve siyasi okuryazarlığın açıkladığı tutumla, siyasal bilgide iyi bir zeminden takip edilmelidir. Geliştirilen tutumlar ve becerilerinden olufan dfrtbfk varsayımlar geleneksel siyasi çalışmalar ile kıyaslamasının altında yattığı neden olarak gdfrilmektedir. Bu durum onun bilgi boyutuyla ilişkilidir (McNaughton, 1982).

Siyasi Okuryazarlık Boyutları ve İçerikleri

Anahtar Kavramlar:

- Demokrasi ve otokrasi,
- İşbirliği ve atışma,
- Eşitlik ve eşitlilik,
- Adalet, yargı, hukukun dfstfnlrfđębf, hukuk kuralları ve insan hakları,
- dfzgdfrlbfk ve ddfzen,
- Birey ve toplum,
- Gdf ve otorite,
- Hak ve sorumluluklar.

Bilgi

- Ortak refah ve uluslararası seviyelerde yerel, ulusal ve Avrupa Birliği ddfzeyinde gdfncel, ağdaş konular ve olaylar,
- İşlevi ve değişimi dahil olmak dfzere demokratik toplumların niteliği,
- Bireylerin, yerel ve gdfnfdllbf toplulukların dayanışması,
- Çeşitlilik, muhalefet ve toplumsal çatışmanın niteliği,
- Birey ve toplulukların sorumlulukları ve yasal ve ahlaki hakları,

- Birey ve toplulukların karşılaştıkları, sosyal, ahlaki ve siyasi zorlukların niteliği,
- İşlevi ve değişimi de dahil olmak üzere yerel, ulusal, Avrupa Ortak Refah ve Uluslararası düzeyde siyasi ve hukuki sistem,
- Toplumlarda siyasi ve gönüllü eylemin niteliği,
- Tüketiciler, çalışanlar, işverenler; aile ve toplum üyeleri olarak vatandaşların hak ve sorumlulukları,
- Birey ve topluluklar ile ilgili olarak ekonomik sistemi,
- İnsan hakları sözleşmesi ve sorunları,
- Sürdürülebilir kalkınma ve çevre sorunları,

Eğilimler ve Değerler

- Ortak mallar için endişe,
- İnsan onuruna ve eşitliğine inanç,
- Çatışmaları çözmek için endişe,
- Çalışmak ve başkalarını empatik bir şekilde anlamak için eğilimli olmak,
- Sorumlu davranmaya eğilim. Başkaları ve kendisi için özen gösterme,
- Başkalarının üzerinde olası etkili eylemlere sahip olma hakkındaki planlama, hesaplama ve öngörülemeyen talihsiz sonuçları için sorumluluk kabul edilmesi,
- Hoşgörü uygulaması,
- Ahlaki olarak yargılama ve hareket etmek,
- Bir bakış açısını savunmak için cesaretli olmak,
- Tartışma ve kanıt ışığında kişinin görüş ve tutumlarını değiştirilmesine açık olmaya isteklilik,
- Bireysel inisiyatif ve çaba,
- Hukukun üstünlüğü için nezaket ve saygı gösterebilmek,
- Adil hareket etmeye azim,
- Fırsat ve cinsiyet eşitliği için bağlılık,
- Aktif vatandaşlığa bağlılık,
- Gönüllü hizmet vermeye bağlılık,
- İnsan hakları için endişe,
- Çevre için endişe,

Beceriler ve Davranışlar

- Sözlü ve yazılı olarak gerekçeli bir iddiada bulunabilme yeteneği,

- Başkalarıyla etkili çalışabilme becerisi,
- Başkalarının deneyimlerini ve bakış açılarını göz önünde bulundurma ve takdir etme becerisi,
- Başkalarının görüşlerini anlayış gösterebilme becerisi,
- Problem çözme yaklaşımı geliştirebilme becerisi,
- Bilgi toplamak için eleştirel medyayı ve teknolojiyi kullanma becerisi,
- Bir önce sunulan delillere eleştirel bir yaklaşım ve yeni bir delil geliştirebilme becerisi,
- Manipülasyon ve ikna etme biçimlerini tanıma becerisi,
- Sosyal, ahlaki ve zorluk ve durumları etkileme, tanımlama ve yanıtlama becerisi (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 44).

Siyasi Okuryazarlığın eski çalışmalarda dört boyuttan oluştuğu belirtilmiştir. Bu soru odaklıdır; siyasetin daha geniş kavramı ile ifade edilir ve sonrasında İngiliz anayasa kurslarında kullanılmıştır. Bu prosedürel kavramlardır. Beceri, bilgi ve tutumla ilişkilidir, öğrencilerin aktiflik potansiyelini geliştirir (Davies, 1999). Siyasi okuryazarlık kavramı siyasal kavramların özünü anlamada, aktif olmak için yatkınlık geliştirmede ve sorumlu bir kişi olarak doğrudan siyasi süreçlere dahil olmada birleştiricidir (Arthur ve Cremin, 2012, s. 6). Westholm vd. (1990) siyasal gelişmenin okulun ve bilgi düzeyinin gelişmesinin okullar tarafından öğrencilere aktarıldığını okulların bu anlamda çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Yetişkinlere yönelik yapılan birçok çalışmanın eğitim seviyesiyle ve iyi vatandaş kavramına ilişkin niteliklerle açık bir ilişkisi olduğunu bunları da demokratik değerler, politikal bilgiler ve politikal katılım olarak örneklenebileceğini belirtmiştir. Bu örneklerden hareket edersek karşımıza daha önce de tanımladığımız siyaset okuryazarlığın tanımı çıkmaktadır. Siyasi okuryazarlık kamuoyundaki tartışmaların içeriğini anlamak için gerekli bir zemin oluşturan temel kavramları ve olguları, becerileri içermektedir (Westholm, vd., 1990). Siyasi okuryazarlık politikal durumları okumaları, yeni bilgilerin fakında olmaları için onları güçlendirme ve becerilerini geliştirebilmeleri için yardım etmektedir. Uzaktaki metropollerden daha küçük bölgelere, merkezden çevreye, alttan yukarıya doğru bildiriler yollayan profesyonel politikacıları muhafaza etme olarak tanımlanabilir. Okullarda genç yetişkinlere yönelik yapılmakta olan formal bir eğitim olarak ifade etmiştir (Lister, 1994, s. 63). Siyaset okuryazarlık programı İngiltere’de 1974’te başlamış ve 1977’ye kadar sürmüştür ve böylelikle üç yıl gibi bir süreçte hazırlanmıştır. Etkili politikal eğitim okullar tarafından sağlanabilir ve uygulamalarla geliştirilebilir. Program konu tabanlı öğretmenin

problemleri altında tahlil edilir ve politik geniş kavramları temsil eder. Böylece siyaset var olanla ve halkın yaşam durumlarıyla ilgili olur (Lister, 1994, s. 68, 69).

Eurydice, siyaset okuryazarlığını vatandaşlık eğitiminin bir aşaması olarak değerlendirmiştir. Ona göre siyaset okuryazarlığı aşağıdakileri içermelidir:

- İnsan haklarını öğrenme; sosyal, siyasal ve sivil kurumları tanıma,
- Uyum içinde yaşayabilen ve süregelen sosyal problemler altındaki durumları inceleme,
- Gençlere ulusal anayasaları öğretme (Böylelikle onları daha aktif olmaya hazırlanır.),
- Gençlerin hak ve sorumlulukları,
- Kültürel ve tarihi mirasın tanınmasını teşvik etmek,
- Toplumun kültürel ve dilsel çeşitliliğinin tanınmasına teşvik olarak belirtir (Eurydice, 2005, s. 10).

Genel manada siyaset okuryazarlığı gençler için aşağıdakileri içerir:

- Yerel, ulusal ve uluslararası toplulukta nerede ve nasıl karar verileceğini bilmelidir,
- Başkalarının haklarını kabul edebilmelidir,
- Argüman formlarına, diline ve birçok siyasi fikre aşina olmalıdır,
- Siyasi değerlere dair kişisel bir dizi geliştirmeli, siyasi değerleri uygulamak için kişisel bir güvene ve yeteneğe sahip olmalıdır,
- Diğerlerinin siyasi endişe sorunlarıyla aktif bir şekilde ilgili olabilmelidir (Çalıştay-Workshop).

İleri siyasal okuryazarlık aşağıdaki gibi tanımlanır:

- Bu modelin açık ve eleştirel çalışması ve sadeleştirilmesi,
- Sosyal ve siyasal örgütlenmelerin alternatif formlarını anlaması,
- Yargılama ve savunma kriterleri, siyasi zorunluluk ve itaatsizlik kriterleri,
- Siyaset bilimin bu faktörlerle ilişkili bilgilerini bilme (Crick, 2000).

Anahtar kavramlar vatandaşlık eğitimi için açık, kapsamlı ve kavramsal çekirdek sağlar. Öğrenciler bu ana kavramları tamamen bireylerin vatandaşlık eğitiminde etkin olabilmesi için siyaset okuryazarlığın bir süreci olarak anlamalıdır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 41). Kavramlar, kategorilere veya sınıfları düzenleyerek onları anlamaya çalışan organize edici ve birlikte birçok gerçeği özetleyen fikirlerdir. Kavramlar, bize düşünce ve deneyimlerimizi sınıflandırmaya, talep etmeye ve fikirler için verdiğimiz etiketleri

sağlamaya yardımcı olur. Kavram grupları ve bazı olaylarla beraber durumlar arasında ayrışma ve birleşme yaparlar. Bunlar deneyimleri anlatmaya yardımcı olur ve organize edici yapıların benzerliklerini ve farklılıklarını açıklar. Onlar, mantıklı deneyimler ve insan deneyimleri aracılığıyla aklın yapısını öğrenmede bize olanak sağlar (Fisher, 1995, s. 59). Öğrenciler önemli siyasi kavramları anlarken onlar siyasi fikirler ve kurumlar hakkında öğrenmeye daha açık olurlar. Siyasi teoride, özgürlüğün, gücün ve otoritenin farklı fikirlerinin değişimleri için alternatif sistemlerin ve programların oluşmasına öncülük etmiştir. Böylelikle kavramların kurum ve fikirlerin ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtebiliriz. Bunlar özet ve idealleştirmeler genellikle gerçeklik olarak ifade edilir ve toplum kavramlarının işleyişini ve kendi kurumlarını anlaması gerekir (Crick, 2000). Kavramlar öğrencilere siyasi fikirler, kavramlar ve kurumlar hakkında daha karmaşık ve kritik düşünmek için kapalı kapının anahtarını sağlar. Buradaki görevimiz önemli kavramları keşfetmek, başlama noktası olarak gündelik anlayışlarını kullanarak öğrencilere belli başlı olanakları vermektir. Onlar konunun başında kavramları anladıktan sonra, kavramları geliştirmeleri ve ortak hale getirmeleri konusunda desteklenmelidir (Dougles, 2014). Tüm bu veriler ışığında siyaset okuryazarlığı; bir bireyin içinde bulunduğu toplumda etkili olabilmesi için aşamalı olarak bilgi, eğilim ve beceriye sahip olmasıdır. Aşamadan kasıt; birey konu hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olursa, o konuya yönelik ne kadar çok olumlu/olumsuz tutum geliştirirse ve öğrendiklerini ne kadar çok uygularsa o derece üstün siyasi okuryazar diye nitelendirilirler.

Siyaset Eğitimi İçin Temel Kavramlar

Hükûmet

Kuvvet: Zorla ya da genellikle yetki sistemleri tarafından istenen etkiyi elde etme yeteneği olarak ifade edilir.

Güç: Fiziki güç ya da silahları kullanarak istenen etkiyi gerçekleştirebilme, süreklilik arz etmeyen hükûmet sırrıdır.

Otorite: Bir işlevi gerekli kabul edip yerine getiren, bilgi ve beceri konusunda üstün nitelikleri olan grup, kurum ve kişi sayesinde gösterilen saygı ve itaat olarak tanımlanır.

Talep: Bütün değişen koşulların ve varsayımların, korkusu olmadan hesaplamaların yapılması ve beklentilerin gerçekleştirilmesi şeklinde izah edilir.

İlişkiler

Hukuk: Hükûmetler tarafından yayınlanmış, yapılmış ve uygulanmış olup yine hükûmet tarafından bağlayıcı olarak kabul edilmiş genel kurallardır.

Yargı: Sonucun adil ve bağımsız kabul edilen bazı süreçlerin insanlardan kaynaklanan sonuçlarıdır.

Temsil: Devletin başlıca fonksiyonları olan icraada, kazada, yasamada ve denetimde milletin, özel ve tüzel kişiler tarafından halk adına davranmasıdır.

Baskı: Hükûmetle insanın karşılıklı olarak hukuk ve güç aracılığıyla birbirini etkilemesidir.

İnsan

Doğal Haklar: Uygun varoluş için en düşük düzeydeki koşullar olarak ifade edilir. (hatta yasal ve siyasal hakların öncesinde).

Bireycilik: İnsanlık için eşsiz algılan şeyler.

Özgürlük: Toplumsal anlamlılık için benlikçi ve gönüllü yolla seçim yapma ve uygulamaya geçirme olarak tanımlanmaktadır.

Refah: İnsanların ve toplumun hayatta kalmasından ziyade, o insanların refahını ve mutluluğunu hükûmetin yerine getirme inancıdır.

Siyasal bilgi daha çok güçlü bireysel haklarını ve sorumluluklarını ya da hükûmet sisteminin nasıl ilerlediğini tanımlamaktan çok bireysel bilgiyi içerebilir. Siyasal bilgi öğrencilerin vatandaş olarak neyi nasıl yapacağını bilmesini gerektirir. Sosyal Araştırmalar Ulusal Konseyi etkili demokratik vatandaşlık için aşağıdaki temel yetenekleri önerir:

- Toplum, onu etkileyen konularda bilgilendirilmeli,
- Sosyal eylemin gerekli olduğu durumları belirlenmeli,
- Bireysel ya da başkalarıyla çalışarak uygun eyleme karar vermeli,
- Özgürlük, sosyal adalet ve insan hakları uzantılarını geliştirmeli ve toplumsal iktidar pozisyonlarını etkilemek için çalışmalı,
- Özgür toplumda vatandaşlıkla ilişkili sosyal sorumlulukları kabul etme ve yerine getirmelidir.

Bu amaçlar okulların öğrencilere aktif sorumlu vatandaş olması yönünde ne öğretmesi gerektiği konusunda iyi bir başlangıç oluştururlar. Okullar bilgiyi öğretmeli ve beceriyi geliştirmelidir. Öğrenciler sadece bilgiyi bilmekle kalmayıp onları güncel olayları anlamak ve problemleri çözmek için kullanmalıdır. Öğrenciler geleceğin vatandaşı olarak kendi

bilgilerini kullanabilmelidir. Sadece hatırlamak için değil bilgili olmak için öğrenmelidir. Ve bunu okullarda öğrenmelidir (William, 1989).

Siyaset Okuryazarlığın Aşamaları

Anahtar Aşama 1.

Beceriler ve Yetenekler

Birinci aşamanın sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Konuya ilişkin bireysel görüşünü açıklama ve ifade etme,
2. Bireysel ve genel öneme sahip konular üzerinde sınıf içinde eşleşmeli olarak tartışmayı destekleme, böylelikle kendi sırasının geldiğini öğrenme, başkalarının görüşlerine tepkide bulunma ve kabul edilebilir anlaşmazlık ve meydan okuma durumlarını geliştirme,
3. Başkalarının çalışma ve onların görüşlerinden yararlanma, paylaşılan önemli bir zorluğu aşmak için girişim fikirlerini toplama,
4. Başkalarının deneyimlerini anlamada hayal gücünü kullanma,
5. Farklı şekillerde sunulan, sosyal ve ahlaki kaygı konuları üzerinde hikayeler, dramalar, resimler, şiirler ve gerçek hayattan alınan olaylar aracılığıyla düşünme,
6. Herhangi bir konu üzerinde basit bir tartışma ve oylamada görev alma (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 46).

Anlama ve Öğrenme

Birinci aşamanın sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Adalet kavramının gerekçeli olarak nasıl uygulanacağını ve onların sosyal ve kişisel hayatlarına nasıl yansıtacaklarını bilme,
2. Üzerine alabilecekleri farklı çeşitteki sorumlulukları anlama mesela başkalarına yardım etme, farklılıklara saygı duyma ve paylaşılan mülkiyeti koruma,
3. Okulda, sınıfta ve evde olan kuralları bilme, mümkün olduğunda kuralları kendi kendilerine nasıl çerçeveleyeceğini bilme, farklı kuralların farklı içeriklerde uygulanabileceğini anlama ve güvenlik, malın güvenliği ve kabul edilemez davranışların önlenmesi de dahil farklı amaçlar sunma,

4. Öğrenciler ile diğer öğrenciler ve yetişkinler arasında ortaya çıkan farklı ilişkiler hakkında bilgi edinme, ayrıca bu tür ilişkilerde güç sorumlu ya da sorumsuz bir şekilde olabileceğine dair fikre sahip olma,
5. Başkalarıyla ilişkilerinin yönündeki duygularını tanımlamak için kullanılan dili anlama, hayal kırıklığı, öfkeli, üzgün, utangaç, mahcup, huzurlu, endişeli, gururlu ve mutlu kelimeleri de dahil.
6. Ahlaki kategorileri kullanarak farklı çeşitteki davranışları anlama (Örneğin nazik ya da değil, iyi ya da kötü, doğru ya da yanlış gibi, bireyler ve topluluklar için anti-sosyal veya benmerkezci davranış ve tutumları, sonuçları hakkında bilgiye sahip olmak; ayrıca pek çok sorunun topluluk olarak ele alınabileceğini anlama),
7. Yerel ve ulusal toplumuyla ilişkili olarak nerede yaşadıklarını bilme, farklı çeşitte ve grupta birçok insanın yerel toplumunda yaşayabileceğini anlama (Örneğin öbür çocuklar, gençler, aileler ve yaşlı insanlar),
8. İnsanlar arasında benzerlik ve farklılıkların olabileceğini bilmeli (Örneğin ihtiyaçları, hakları, sorumlulukları, istekleri, değerleri ve inanışları) ayrıca zamanda bu farklılıkların birçok kültürel ve dini çeşitlilik ile bağlantılı olduğunu anlamalı,
9. Paylaşılan aktivitelerin ve süreçlerin açıklayıcı konuşması yoluyla anlama ve bilme (Örneğin saygı veya saygısızlık, soru, bakış, yorum, karşılaştırmak ve zıtlık , benzer ya da farklı, görüş açısını kabul veya kabul etmemek, tartışmak) (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 46-47).

Anahtar Aşama 2.

Beceriler ve Yetenekler

Anahtar aşama 2'nin sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Konuya ilişkin kişisel görüşlerini yazılı veya sözlü olarak açıklama ve yargılama,
2. Kişisel ve genel öneme sahip konularda eşleştirme ve küçük grup tartışmasına katkıda bulunma ve ders sonunda sonum yapmak için hazırlıklı olma,
3. Sınıfta diğerleriyle çalışma ve müzakere, konaklama, kabul etme eylemi yoluyla paylaşılan önemli bir zorluğu aşmak için girişimde bulunanların fikirlerinden yararlanabilme,

4. Başkalarının deneyimlerini algılamak hayal gücünü kullanma veya böyle olsaydı senaryosunu sosyal, ahlaki ve siyasi konuları ilgilendiren drama, gerçek hayat vakalarına karşı hipotez geliştirebilme ve yansıtabilme. Bir dizi vatandaşlık eğitimi konularını kapsama ve diğer insanların yaşadıkları yer, zaman ve farklı değerler ya da hayatların dikkate alınmasını da kapsama,
5. Uygun bir dil kullanarak seçilen ve değerlendirilen alternatifler arasından seçilen bir dizi ahlaki problemler ya da ikilemleri tartışma,
6. Yerel toplumun üyesi olan kişilerin önceden hazırlanan uzman görüşü ve cevapları sunan bir soru-cevap oturumuna katılmak,
7. Bir dizi kaynaktan televizyon, radyo, haberler, belgesel çekimleri, gazeteler ve yeni iletişim araçları dahil olmak üzere, ütopyik ya da çağdaş konular hakkında bilgi toplama, kaynakların bilgilerin sağlanmasını farklı yollarını tanıma,
8. Basit tartışmalarda yer alma ve konular üzerinde oy verme olanağına sahip olma (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 47,48).

Bilgi ve Anlama

Anahtar aşama 2'nin sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Kuralların ve yasaların nasıl yapıldığını ve hangi amaca hizmet edildiğini basit düzeyde bilmeli ve kendi görevlerindeki birçok otoritenin nerden geldiğini anlamalıdır. İhtiyaç duyulduğunda yardımı ve desteği nereden bulabileceğini bilmelidir. Ayrıca haklar ve sorumluluklar, doğru, yanlış, adil, kural, haksız, affedicilik gibi bazı terimlerin anlamını kavramalıdır,
2. Yasaların, ihtiyaçlarını ve onların davranışlarını şekillendirmedeki gücünü ve suçlarla nasıl mücadele edeceğini, bazı davranışların neden yasaklandığını bilmelidir. Polisin suçu önlemedeki ve kişilerin ve mülkiyetin korunmasındaki rolünü anlamalı ve bireyler ve topluluklar üzerinde anti-sosyal davranışın sonuçlarının farkında olmalıdır. Ayrıca ceza, neden, sonuç, adalet, adalet, delil gibi terimlerin anlamını bilmelidir,
3. Ana inançlar ile etnik kültürler ve bireylerin onlarla ilişkisi dahil yerel ve ulusal toplulukların işleyişini bilmelidir,
4. Devletin yerel ve ulusal kaynağı ve katılım olanakları hakkında bilgi sahibi olmalı, belediye başkanı, meclis, meclis üyesi, seçim, oy, parlamento, Avrupa Parlamentosu ve siyasi parti üyesi gibi terimlerin anlamını bilmelidir,

5. Devletin demokrasi ve diktatörlük gibi farklı çeşitlerinin olduğunu anlamalıdır. Aynı zamanda konuşma özgürlüğü, muhalefet, oy, hükümet, kral, kraliçe, başbakan, cumhurbaşkanı gibi terimleri bilmelidir,
6. Kendi toplumlarında gönüllü ve toplumsal organların işleyişini bilmelidir. Gönüllü hizmet, gönüllük, yardımseverlik, protesto, dilekçe gibi terimlerin anlamını anlamalıdır,
7. Farklı ekonomik sistemleri bilmeli, kıt kaynakların dağıtımında farklı yolların olduğunu, modern toplumda yapılması gereken seçimleri, bireyler ve toplumlar üzerinde nasıl bir etkisinin olduğunu anlamalıdır. Aynı zamanda adalet, seçim, fiyat, hizmet, servet, pazar, ücret gibi terimlerin anlamını bilmelidir,
8. Bizim yaptığımız gibi dünyanın her yerinde toplum içinde yaşayanların küresel topluluk olarak dünya hakkında bilgi sahibi olmaları gereklidir. Sosyal, ekonomik, kültürel, siyasi ve çevresel koşullar bakımından toplumlar arasında farklılıklar ve benzerliklerin olduğunu bilmelidir. Aynı zamanda fakirlik, açlık, hastalık, sadaka, yardım, insan hakları gibi terimleri anlamalıdır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 48).

Anahtar Aşama 3

Beceriler ve Yetenekler

Anahtar aşama 3'ün sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Konuyla ilgili bireysel görüşünü yazılı ve sözlü olarak açıklama ve meşrulaştırabilme,
2. Bireysel ve genel öneme sahip konularda küçük grup ve sınıf tartışmasını destekleme ve sonuçlarını sınıfa sunma,
3. Uyma, görüşme ve kabul edilen eylem aracılığıyla paylaşılan önemli zorlukların üstesinden gelme,
4. Başkalarının deneyimlerini algılamak hayal gücünü kullanma ve rol yapabilme, makul bir ifadeyle kendi aykırı görüşlerini açıklayabilme,
5. Toplumda karşılaşılan olayları ve konular analiz edebilme, tartışabilme ve yansıtabilme,
6. Televizyon ve radyo haberleri, belgesel filmleri, gazeteler ve yeni iletişim teknolojileri de dahil olmak üzere herhangi bir konu hakkında bilgi edinme ve farklı kaynakların rolünü anlama,

7. İstatistiklerin kullanımına dair bilgi sahibi olma ve anlayış gösterme,
8. Gayri-meşru tartışmalara katılmak ve konularda oy kullanmak için fırsatlara sahip olmaktır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 49).

Bilgi ve Anlama

Anahtar aşama 3'ün sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Topikal ve güncel olayların, durumların önemini anlama, gençlerin yasal haklarını ve sorumluluklarını basit düzeyde anlama, çocuk haklarında Birleşmiş Milletler sözleşmesini referans alarak özellikle haklarını aksetme,
2. Yasal bakış açısını ve diğer vatandaşların sorumluluklarını, tüketici hukuku, iş hukuku, ayrımcılık yasası, yaş ile ilgili yasalar ve ilişkiler ve uyuşturucu ile ilgili kurallar dahil olmak üzere, işin genel doğasını bilmeli. Ayrıca ayrımcılık, eşit olanaklar, oy pusulası, sendikalar gibi terimleri anlama,
3. İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi'ni (AİHS) özel referans alarak hak ve demokratik bir toplumu temelini oluşturan hak ve sorumlulukları anlamalı, hakların çevresinde oluşan konuların farkında olmalıdır. Örneğin konuşma özgürlüğü ve keyfi tutuklamadan kaynaklanan özgürlük gibi... İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi hakkında bilgi sahibi olmak ve neden geliştiğini bilmelidir. Aynı zamanda önyargı, yabancı düşmanlığı, ayrımcılık, çoğulculuk gibi terimleri anlamalıdır.
4. Polisin görevi ve bir ceza davasının nasıl çalıştığı dahil olmak üzere; ceza ve adalet sisteminin konuları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca böyle bir mahkeme, yargıç, yargıcı, jüri, tanık, sanık gibi terimleri anlamalıdır.
5. Yerel yönetim hakkında yerel düzeyde nasıl olanaklar sağladığı hususunda bilgi sahibi olmalıdır. Aynı zamanda belediye başkanı, meclisi, meclis üyesi, tüzük, seçim gibi terimleri anlamalıdır.
6. Gönüllü ve toplum kuruluşlarının çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca baskı gruplarının, lobicilik, protesto, kamuoyu gibi terimleri anlamalıdır.
7. Parlamento, hükûmet ve yasaları yapmada ve değiştirmede yürütücü olmak hakkında bilgi sahibi değildir. Ayrıca Parlamento Üyesi(MP), genel seçimlerde, siyasi parti, ulusal hükûmet, muhalefet, kabine, hükûmet departmanı, meclis yasası gibi terimleri anlamalıdır.
8. Ana siyasi partilerin ya da baskı gruplarının fikirleri ve amaçları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Ayrıca baskı gruplarının, lobicilik, kamuoyu gibi terimleri anlamalıdır.

9. Siyasal bir varlık olarak onun çok uluslu anayasasını İrlanda Cumhuriyeti, Avrupa Birliği ve ortak refahla ilgili çağdaş ilişkileri dahil olmak üzere ve İngiltere hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Aynı zamanda İskoç Parlamentosu, Kuzey İrlanda Meclisi, Galer Meclisi, Avrupa Parlamentosu Üyesi (MEP), Avrupa Birliği (AB) gibi terimlerin anlamalıdır.
10. Pazar çalışmaları ile ilgili olarak ekonomik sistem ve fiyat kavramı, günün önemli ekonomik konularını örneğin yoksulluk ve işsizlik, temel kamu hizmetlerinin sağlanması dahil olmak üzere bu konularda bilgi sahibi olma, ayrıca vergilendirme, refah devleti, rekabet, piyasa güçlerinin, zenginlik dağılımı gibi terimlerin anlamalıdır.
11. Dünyayı küresel bir topluluk olarak bilmeli ve çıkan siyasal, ekonomik, sosyal eşitsizlikleri anlamalıdır. Aynı zamanda denizaşırı yardım, kalkınma, sürdürülebilir kalkınma, uluslararası ticaret, sadaka, insan hakları gibi kavramların anlamını bilmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 48-50).

Anahtar Aşama 4

Beceri ve Yetenekler

Anahtar aşama 4'ün sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Konuyla ilgili bireysel görüşünü yazılı ve sözlü olarak ifade etme ve meşrulaştırma,
2. Bireysel ve genel öneme sahip konular üzerinde küçük grup ve sınıf tartışmasını destekleme ve çıktılarını geniş bir kitleye sunma,
3. Uyuma, görüşme ve kabul edilen eylem aracılığıyla paylaşılan önemli zorlukların üstesinden gelme, bu zorluklar üzerinde düşünme ve eleştirel sürecini değerlendirebilme,
4. Diğerlerinin deneyimlerini algılamak hayal gücünü kullanabilme, rol yapabilme ve kendi bakış açısını karşılaştırarak makul bir şekilde ifade edebilmelidir. Ayrıca görüşlerini eleştirebilme ve değerlendirebilme; toplumun karşılaştığı bazı sorunları üzerinde değerlendirme, araştırma, tartışma ve yansıtma,
5. Bir dizi kaynaktan televizyon ve radyo haberleri, belgesel filmleri, gazeteler ve yeni iletişim teknolojisiyle yanlışlık ve kanıt kullanımıyla ilgili olmak üzere önemli konu ya da durum araştırma,
6. İstatistiklerin iyiye ve kötüye kullanımının anlaşılmasını sergileme/gösterme,
7. Resmi tartışmalara katılmak ve karar almada oy kullanmak için yapılandırılmış fırsatlara sahip olmaktır (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 50-51).

Bilgi ve Anlama

Anahtar aşama 4'ün sonunda öğrenciler aşağıdakileri yapabilecektir:

1. Konuyla ilgili yerel ve güncel konuların ve olayların önemli yönlerini anlamalı,
2. Aile, tüketici, iş yasası ve doğa ile alakalı yasal sistemi ve hukuğu temel düzeyde anlamalı, mahkeme kararları ile gelişen hukuğu ve yazılı yasa gibi farklı kaynakları bilmeli, (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi dahil), yasanın ne gibi farklı şekillerde uygulandığını ve polisin, suçun, cezalandırmanın ve cezai reformun kişisel ve sosyal bir mesele olarak rolünü bilmelidir. Ayrıca hukuk egemenliği, medeni kanun, ceza hukuku, insan hakları ve adil yargı gibi ifadeleri anlamalıdır,
3. Oy vermenin, halkoyunun, kamuoyu yoklamasının önemini; medyanın, lobi çalışmasının, sosyal baskı gruplarının ve farklı şekillerde protestolarını, değişik seçim sistemlerini; milletvekillerinin ne gibi farklı yollarla seçilebileceğini ve hükûmetin parlamento yoluyla seçmenleri sorumlu tutmasını ve farklılıkların nedenlerini anlamalıdır. Ayrıca, nisbi temsil, referandum, federalizm ve monarşi gibi terimlerin anlamlarını idrak etmelidir,
4. Ana siyasi partilerin ve sosyal baskı gruplarının politikalarını, menfaatlerini ve değerlerini bilmelidirler. Ayrıca sosyal baskı grupları, lobi çalışmaları ve halkoyu gibi terimlerin anlamlarını bilmelidir,
5. Özel mülkiyete ve kamu mülkiyetine göre ekonomik sistemi, düzenlemeyi ve kontrolü, gelir dağılımına göre, istihdamı, vergilemeyi, kamu hizmetlerinin barındırma ve hükmünü/tedarikini bilmelidir. Özellikle sağlık, eğitim ve sosyal hizmetleri anlamalıdır. Refah oluşumu, kişisel vergilendirme ve emeklilik hükmü gibi terimlerin anlamlarını idrak etmelidir,
6. Dünyayı küresel bir millet olarak görmeli, sürdürülebilir kalkınma, ekonomik dayanışma, yüksek borçlu ülkeler ve Birleşmiş Milletler organizasyonları ve büyük sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını anlamalıdır. Ayrıca yöneticilik, karşılıklı dayanışma, etik ticaret, barışı sağlama ve barışı sürdürme gibi terimlerin anlamlarını bilmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 51-52).

Tablo 7.

Vatandaşlık Konularının Algılanması

Konuların Algılanması							
Farklı Tepkiler, Politikalar ve Çatışmaların Algısı							
İlgili Bilgiler		Bireysel İlgî ve Sosyal Sorumluluk				Aktif Beceriler	
Hangi politikaların kim tarafından teşvik edileceğinin bilgisi	Çatışmalar için kurumsal alanın bilgisi	Bugünkü toplumda etkinin anlamını ve hangi yollarla yapılacağına bilme	Bugünkü toplumda etkinin anlamını ve hangi yollarla yapılacağına bilme	Kişinin kendi üzerindeki etkisi	Diğer insanlar üzerindeki etkisi	Günlük yaşamda ve evde ilginin ve karmaşık değerlerin deneyimlenmesi	Genel okul işlerinde gerçek seçimler yapma ve bağımsız çalışma zamanını kullanma
Olgusal iddialar ve alternatif enerji kaynakları bilgisi hakkında kuşku duyma	Anlaşmazlıkların çözülmesinde alışılmış yolların, kurumsal malzemelerin ve kısıtlamaların bilgisi	Belirli bir amaç için etkinin anlamını ve uygun yollarını bilme	Belirli bir amaç için etkinin anlamını ve uygun yollarını bilme	Kişinin kendi çıkarlarını ve ilkelerini ifade etme yeteneği	Kişinin başkalarının çıkarlarını ve ilkelerini sezme yeteneği	Evde ve bunun gibi yerlerde kavram verme, tartışma ve katılıma dair deneyimler	Politik ve sosyal konuların tartışması, oyunları, simülasyonları
Nesnelere bakmanın alternatif yolları	Kurumsal değişimlerin olasılıkları ve anlaşmazlıkların çözülmesinde alışılmış yolların bilgisi	Toplumların alternatif türleri ve onunla ilgili anlamların ve yolların bilgisi	Toplumların alternatif türleri ve onunla ilgili anlamların ve yolların bilgisi	Kişinin kendi ilgi ve idealleri peşinde olması için gerekçe sunabilmesi	Başkalarının nedenlerini ve yargılarını anlayabilme	Evde ve bunun gibi yerlerde duyabilme ve katılım üzerine ısrarlı olma	Okullarda aktif karar vermeyi sağlama

Crick, B. & A. Porter (Eds). (1978). *Political education and political literacy*. London, Longman, s.42



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma niteliğinde olup karma (mixed) yöntemler kullanılmıştır. Karma yöntemlerden açımlayıcı sıralı desen seçilmiştir. Bu desen, araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlayıp ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gelmektedir. Nitel aşama nicel araştırmanın sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir (Cresswell, 2014, s. 274). Açımlayıcı sıralı desende nicel araştırma yapılır arkasından sonuçları açıklığa kavuşturmak gerekir. Açıklığa kavuşturma sürecinde bu desenden yararlanılır. Bu iki ayrı data birbirinden ayrı olarak analiz edilir ve nitel kısım nicel bölümün tamamlayıcısıdır (Fraenkel ve Wallen, 2009, s.561).

Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2009, s. 16). Geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyen, tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu modelde araştırmaya konu olan her neyse onları değiştirme ve etkileme çabası yoktur. Bilinmek istenen şey meydana vardır. Amaç o şeyi doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmek ve değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar,1984, s. 79). Tarama modelinde bilimin gözleme kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tesbit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma vardır. Yani bilimin tasvir fonksiyonu ön plandadır (Yıldırım, 1966, s. 67).

Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için

yürütülürler. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır. Betimleme yöntemine dayandırılan araştırmalarda; Mevcut durum nedir? Neredeyiz? Ne yapmak istiyoruz? Nereye, hangi yöne ve nasıl gitmeliyiz? gibi soruların araştırılmasına dikkat çekilmektedir. Betimlemeli yöntemde inceleme sürecinde doğal şartları bozmadan veya inceleme yapılan ortamda her hangi bir değişiklik yapmadan araştırmaların yürütülebilmesi nedeniyle, bu yöntem bir çok araştırmacı tarafından tercih edilmektedir (Kaptan, 1998, s. 59). Çalışma tarama modellerinden ilişkisel tarama modeliyle dizayn edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 17).

Araştırmada ikinci boyutta nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalara olgubilim denir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 72). Fenomoloji yaklaşımında araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, bireyin algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Fenomenoloji tanımlayıcı bir araştırmadır. Bu bağlamda genelleme yapmak değil, olguları tanımlamak önemlidir (Akturan ve Esen, 2008). Fenemoloji, büyük ölçüde katılımcıların deneyimlerinden oluşan araştırma sorgulamaya dayalı yöntemidir. Merkezdeki olgunun detaylı tanımlanmasıdır (Creswell, 2014, s. 100). Fenemoloji, özel bir olgu üzerine odaklanan, bağımsız katılımcılarla, görüşme yapılmasıyla toplanan verilere doğrultusunda onların görüşlerindeki ortak yönleri tanımlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2009, s.13, 429).

Olgubilime en uygun veri toplama aracı görüşmedir. Bu araştırma da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en önemli kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesi nedeniyle daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi sunmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004, s. 283).

Örneklem ve Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma gurubu belirlenirken amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışılacak soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989, s. 386). Nitel araştırmanın bir özelliği olarak araştırmacının çalışmasına yardımcı olacak, yargıları, tipiklikleri ve belirli özelliklere sahip olma durumuna göre belirlenir. Bu şekilde, araştırmacının özel ihtiyaçlarına tatmin edici bir örneklem oluşturmak hedeflenir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007 s. 114, 115; Fraenkel ve Wallen, 2009 s.99). Araştırmanın nicel bölümünün örneklemini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında 13 farklı üniversitenin Sosyal Bilgiler Eğitimin 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 1188 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Farklı coğrafi bölgeler, kuruluş tarihi değişiklik gösteren ve farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki üniversiteler örneklem olarak seçilmiştir. Bunun nedeni araştırma sonuçlarının Türkiye'ye genellenebilirliğini sağlamak, problemin daha geniş bir çerçevede betimlemesini yapmak ve evren değerleri hakkında önemli ipuçları elde etmektir (Büyüköztürk vd., 2009, s. 89, 90). Merkezi temayı veya ana sonuçları yakalamak ve tanımlanmak için ulaşılabilecek kesmi ya da katılımcıyı ifade eden örnekleme türüdür (Patton, 1990, s.172)

Araştırmanın nitel bölümünün çalışma gurubu 20 adet sosyal bilgiler öğretmen adayıdır. Öğretmen adayları seçilirken siyaset okuryazarlık anketinin uygulandığı adaylar arasından belirlenmiştir. Böyle olması karma yöntemin bir gerekçesidir. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme türü seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, çalışma için o an uygun olan bireyleri ifade eder (Fraenkel ve Wallen, 2009, s.98, Cresswell, 2014, s. 204, Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.176). Çalışmanın katılımcıları katılmak için en uygun ve en istekli olanlardır. Bu durum daha hızlı ve daha ucuz yapılan bir çalışmaya olanak sağlar, böylelikle çalışma kısa sürer ve pahalı olmaz (Patton, 1990, s.180).

Nicel Bölüm

Tablo 8.

Örneklemin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans	Yüzde (%)
Gazi Üniversitesi	145	12,2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	136	11,5
Akdeniz Üniversitesi	130	11,0
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	103	8,7
Kilis Üniversitesi	98	8,3
Atatürk Üniversitesi	85	7,2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	79	6,7
Aksaray Üniversitesi	79	6,7
Sakarya Üniversitesi	79	6,7
Kafkas Üniversitesi	69	5,8
Adıyaman Üniversitesi	65	5,5
Bülent Ecevit Üniversitesi	61	5,1
Marmara Üniversitesi	58	4,9
Toplam	1187	100

Tablo 8’ de görüldüğü gibi üniversiteler içinde en çok sosyal bilgiler öğretmen adayı % 12,2’lik (145) oranla Gazi Üniversitesi iken en az öğretmen adayı % 4,9’luk (58) oranla Marmara Üniversitesi’dir.

Tablo 9.

Örneklemin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde (%)
3. Sınıf	625	52,83
4.Sınıf	558	47,17
Toplam	1183	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf düzeylerine baktığımızda sosyal bilgiler öğretmen adayları 52,83’lik (625) oranla 3.sınıfta yer almakta iken, 47,17’lik (558) oranla 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Tablo 10.

Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kadın	585	49,45
Erkek	598	50,55
Toplam	1183	100

Tablo 10’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetin dağılımına baktığımızda % 49,45’lik (585) oranla kadın iken, % 50,55’lik (598) erkek öğretmen adayı oluşturmaktadır. Oranlara bakıldığında birbirine yakın sayısal değerlerde oldukları görülmektedir.

Tablo 11.

Örneklemin Okunan Liseye Göre Dağılımı

Lise türü	Frekans	Yüzde (%)
Genel Lise	814	68,6
Anadolu Lisesi	173	14,6
Anadolu Öğretmen Lisesi	44	3,7
Sosyal Bilimler Lisesi	17	1,4
Diğer	138	11,6
Toplam	1186	100

Tablo 11’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lise türünün dağılımına baktığımızda en çok % 68,6’lık (814) oranla genel lise iken, en az % 1,4’lik (17) sosyal bilimler lisesi oluşturmaktadır.

Tablo 12.

Örneklemin Sosyal Örgüte Üye Olma Durumuna Göre Dağılımı

Örgüte üyelik durumu	Frekans	Yüzde (%)
Evet	206	17,4
Hayır	978	82,6
Toplam	1184	100

Tablo 12’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal örgüte üye olma durumunun dağılımına baktığımızda 82,6’lık (978) bir kısmı hayır demiş, 17,4’lük (206) kısmı evet demiştir. Bu durum öğretmen adayların üye olmaktan kaçındıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 13.

Örneklemin Aylık Kitap Okuma Durumuna Göre Dağılımı

Kitap okuma durumu	Frekans	Yüzde (%)
0-1	585	49,66
2-3	405	34,38
4-5	115	9,76
6-7	45	3,82
8 ve üstü	28	2,38
Toplam	1178	100

Tablo 13’te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aylık kitap okuma sıklık durumunun dağılımına baktığımızda en çok % 49,66’lık (585) oranla 0-1 arası iken, en az % 2,38’lik (28) 8 ve üstü oluşturmaktadır. Bu durumda adayların kitap okuma sıklıkları gözle görülebilir şekilde azdır.

Tablo 14.

Örneklemin Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Dağılımı

Ulusal konularda tartışma durumu	Frekans	Yüzde (%)
Sık sık	479	42,02
Bazen	470	41,23
Nadiren	175	15,35
Asla	16	1,40
Toplam	1140	100

Tablo 14'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal konularda tartışma sıklıklarının durumunun dağılımına baktığımızda en çok % 42,02'lik (479) oranla sıklıkla cevabı iken, en az % 1,4'lük (16) asla cevabı oluşturmaktadır. Bu durumda adayların ulusal konularda "sıklıkla" tartıştıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 15.

Örneklemin Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Dağılımı

Uluslar arası konularda tartışma durumu	Frekans	Yüzde (%)
Bazen	473	41,24
Nadiren	351	30,60
Sık sık	298	25,98
Asla	25	2,18
Toplam	1147	100

Tablo 15'te görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ulusal konularda tartışma sıklıklarının durumunun dağılımına baktığımızda en çok % 41,24'lik (473) oranla bazen cevabı iken, en az % 2,18'lik (25) asla cevabı oluşturmaktadır. Bu durumda adayların ulusal konularda "bazen" tartıştıkları anlamına gelmektedir.

Tablo 16.

Örneklemin Babanın Okuyazar Olma Durumuna Göre Dağılımı

Babanın okuyazarlık durumu	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul	576	48,78
Lise	229	19,39
Ortaokul	217	18,37
Lisans ve üstü	99	8,38
Okuyazar değil	60	5,08
Toplam	1181	100

Tablo 16'da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının babalarının okur-yazar olma durumunun dağılımına baktığımızda en çok % 48,78'lik (576) oranla ilkokul iken, en az % 5,8'lik (60) okuyazar değil kısmı oluşturmaktadır. Bu durum aslında adayların babalarının eğitim düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir.

Tablo 17.

Örneklemen Anne Okur-Yazar Olma Durumuna Göre Dağılımı

Annenin okuryazarlık durumu	Frekans	Yüzde (%)
İlkokul	657	55,40
Okuryazar değil	282	23,78
Ortaokul	132	11,13
Lise	90	7,59
Lisans ve üstü	25	2,10
Toplam	1186	100

Tablo 17’ de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının annelerinin okur-yazar olma durumunun dağılımına baktığımızda en çok % 55,40’lık (657) oranla ilkokul iken, en az % 2,1’luk (25) lisans ve üstü kısmı oluşturmaktadır.

Tablo 18.

Örneklemen Aile Aylık Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Aylık Gelir Durumu	Frekans	Yüzde (%)
1000 ₺ altı	335	28,76
1000 ₺ -1500 ₺	345	29,61
1500 ₺ -2000 ₺	144	12,36
1001 ₺ -2500 ₺	117	10,04
2500 ₺ üstü	224	19,23
Toplam	1165	100

Tablo 18’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ailesinin aylık kazanç dağılımına baktığımızda en çok % 29,61’lik (345) oranla 1.000-1.500 arası iken, en az % 10,04’lük (117) 1.001-2.500 arası oluşturmaktadır.

Tablo 19.

Örneklemen Baba Mesleğine Göre Dağılımı

Baba Mesleği	Frekans	Yüzde (%)
İşçi	374	31,72
Emekli	303	25,70
Esnaf	208	17,64
Çiftçi	156	13,23
Memur	138	11,70
Toplam	1179	100

Tablo 19’da görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba mesleğinin dağılımına baktığımızda en çok % 31,72’lik (374) oranla işçi iken, en az % 11,70’lük (138) memur oluşturmaktadır.

Tablo 20.

Örneklemen Anne Mesleğine Göre Dağılımı

Anne Mesleği	Frekans	Yüzde (%)
Ev hanımı	1046	88,95
Emekli	49	4,17
Esnaf	36	3,06
Memur	25	2,12
Çiftçi	20	1,70
Toplam	1176	100

Tablo 20’de görüldüğü gibi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne mesleğinin dağılımına baktığımızda en çok % 88,95’lik (1046) oranla işçi iken, en az % 1,7’lük (20) çiftçi oluşturmaktadır.

Nicel Bölümün Veri Toplama Araçları

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu, duyuşsal eğilimler ölçeği, beceri ölçeği, başarı testi olmak üzere 4 bölümden oluşan “Siyaset Okuryazarlık Anketi” kullanılmıştır.

Nicel Bölüm Ölçeklerinin Geçerliliği İçin Uzman Görüşünün Alınması

Dört bölümden oluşan siyaset okuryazarlığı anketinin geçerliliği için dört adet sosyal bilgiler eğitimcisi dört adet ölçme değerlendirme uzmanı ve son olarak da iki adet türkçe uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere göre bazı maddeler veri toplama aracından çıkarılmış ve bazı maddelerde olan ifade bozuklukları giderilmeye çalışılmıştır. Buna göre ilk hazırlanan bilgi testinde 42 soru yer almış ve uzman görüşünden sonra bazı sorularda düzeltmelere gidilmiş, bazı sorular da tamamen çıkartılmış ve sonuçta anket 40 soruya indirilmiştir. Beceri ölçeğinde 36 soru hazırlanmış sadece sorular üzerinde düzeltmelere gidilmiştir. Duyuşsal ölçek kısmında 34 soru hazırlanmış uzman görüşünden sonra uzmanlar tarafından bazı maddelerin bölünmesi tavsiye edilmiş bu doğrultuda yapılan işlemlerden sonra 40 soruya ulaşılmıştır.

Nicel Bölümün Pilot Uygulaması

Nicel bölümün pilot uygulaması Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitiminde öğrenim gören 3. ve 4. Sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Pilot uygulamanın duyuşsal eğilim ve beceri ölçeği 134 öğretmen adayıyla, bilgi/ davranış boyutu ise 160 öğretmen adayıyla yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğretmen adaylarına onların siyaset okuryazarlıkları üzerinde etkili olabileceği düşünülen 11 soru sorulmuştur. Bu sorular mevcut okuryazarlık durumlarını doğrudan etkileyebileceği düşünülen cinsiyet, kaçınıcı sınıfta okuduğu, anne ve baba eğitim durumu, hangi lise türünden mezun olduğu, herhangi bir sosyal örgüte bağlı olup olmadığı, aylık kaç kitap okuduğu, kendi ülkesini ilgilendiren konularda ne sıklıkla tartıştığı, uluslararası konularda ne sıklıkta tartıştığı soruları ve sadece demografik özelliklerini ortaya koymak açısından anne ve baba mesleği, aylık gelir durumu soruları sorulmuştur.

Siyaset Bilgi Testi

Öğretmen adaylarının siyaset bilgilerini belirlemek amacıyla 40 maddeden oluşan siyaset bilgi testi pilot uygulamadan sonra 31 madde ile son şeklini almıştır. Soruların konulara ve alt boyutlara göre dağılımı aşağıdaki Tablo 21’de verilmiştir:

Tablo 21.
Bilgi Testi Belirtke Tablosu

Hedef Bilgi	Bilme	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Toplam	Yüzdesi
1.Demokrasi ve otokrasi	17,18	9,15		1,13			8	19
2.İşbirliği ve çatışma			6				4	9,5
3.Eşitlik ve çeşitlilik	17	14,31	29				5	12
4.Adalet, yargı, hukukun üstünlüğü, kurallar, hukuk ve insan hakları, Hak ve sorumluluklar	3,5,16,22	2,23,30,31	29				14	33
5.Özgürlük ve düzen		30,31		19			6	14,2
6.Birey ve toplum	16,21	20					4	9,5
7.Güç ve otorite		9		19			4	9,5
8.Ortak refah ve uluslararası seviyelerde yerel, ulusal ve Avrupa Birliği düzeyinde güncel, çağdaş konular ve olaylar	10,11	12					3	7,1
9.İşlevi ve değişimi dahil olmak üzere demokratik toplumların niteliği	17,18	9,15		1,13			8	19
10.Bireylerin, yerel ve gönüllü toplulukların dayanışması		20	6				4	9,5
11.Çeşitlilik, muhalefet ve toplumsal çatışmanın niteliği		9	6				3	7,1
12.Bireylerin ve toplulukların sorumlulukları ve yasal ve ahlaki hakları, insan hakları sözleşmesi ve sorunları	4,5,16,22	2,23,30,31					13	30,9
13.Bireylerin ve toplulukların karşılaştıkları, sosyal, ahlaki ve siyasi zorlukların niteliği	5,16,22,28						5	11,9
14.İşlevi ve değişimi de dahil olmak üzere yerel, ulusal, Avrupa Ortak Refah ve Uluslararası düzeyde İngiltere'nin siyasi ve hukuki sistemi	18,27			1,13,19			7	16,6
15.Toplumlarda siyasi ve gönüllü eylemin niteliği	18		6				4	9,5
16.Tüketiciler, çalışanlar, işverenler ve aile ve toplum üyeleri olarak vatandaşların hak ve sorumlulukları	22	23					3	7,1
17.Bireyler ve topluluklar ile ilgili olarak ekonomik sistemi	24,26,27						4	9,5
18.Sürdürülebilir kalkınma ve çevre sorunları		7,8					2	4,7

160 kişi ile yapılan araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik analizleri yapılmıştır. Bu analizler sonucunda testin güvenilirliğini düşüren, madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik gücü düşük 9 madde (1,4, 6, 10, 11, 15, 24, 25, 31) siyaset bilgi testinden çıkarılmıştır. Son hali ile çevre bilgi testi 31 maddeden oluşmuş ve KR20 güvenirlik katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Keheo (1995) 10-15 dolayında maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için 0.50 kadar düşük bir KR20 güvenirlik katsayısının yeterli olacağı ve 50 maddenin üzerindeki testler için ise KR20 değerinin en az 0.80 olması gerektiğini belirtmektedir (Turgut, 1983: 247-248). Buna göre siyaset bilgi testinin güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22.
Bilgi Testinin Güvenirliği

N	S	Tepe değer	Ortanca	Ortalama	Güvenilirlik
160	5.53	29	14	13.36	0.80

Aşağıda bilgi testinde yer alan soruların madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik gücü puanları yer almaktadır. Cronbach Alpha değeri yüksek bulunduğu için kapsam geçerliliği de dikkate alınarak ayırt ediciliği çok düşük bazı maddeler çıkartılmamıştır. Büyüköztürk 2011'e göre 0,00 – 0,29 arası zor, 0,30 – 0,49 arası orta güçlükte, 0,50 – 0,69 arası kolay, 0,70 – 1,00 arası çok kolay maddelerdir. 0,40 ve daha büyük çok iyi bir madde, 0,30 – 0,39 oldukça iyi bir madde ama çalışılabilir, 0,20 – 0,29 arası maddeler geliştirilmeli, 0,19 ve daha küçük çok zayıf maddelerdir. Bu bilgiler doğrultusunda aşağıda maddelerin madde güçlük indeksi ve ayırt edicilik gücü verilmiştir.

Tablo 23.
Bilgi Testinin Madde Güçlük İndeksi ve Ayırt Edicilik Gücü

soru	Madde Güçlük indeksi	Ayırt Edicilik Gücü	soru	Madde Güçlük indeksi	Ayırt Edicilik Gücü	soru	Madde Güçlük indeksi	Ayırt Edicilik Gücü
1	0,47	0,11	11	0,37	0,48	21	0,45	0,5
2	0,55	0,36	12	0,27	0,33	22	0,22	0,31
3	0,42	0,21	13	0,58	0,42	23	0,42	0,43
4	0,26	0,42	14	0,76	0,67	24	0,56	0,51
5	0,31	0,17	15	0,41	0,38	25	0,44	0,35
6	0,74	0,43	16	0,36	0,32	26	0,38	0,4
7	0,44	0,52	17	0,42	0,29	27	0,44	0,42
8	0,55	0,47	18	0,29	0,23	28	0,26	0,35
9	0,15	0,1	19	0,31	0,36	29	0,32	0,34
10	0,74	0,53	20	0,45	0,47	30	0,37	0,31

Duyuşsal Eğilim Ölçeği

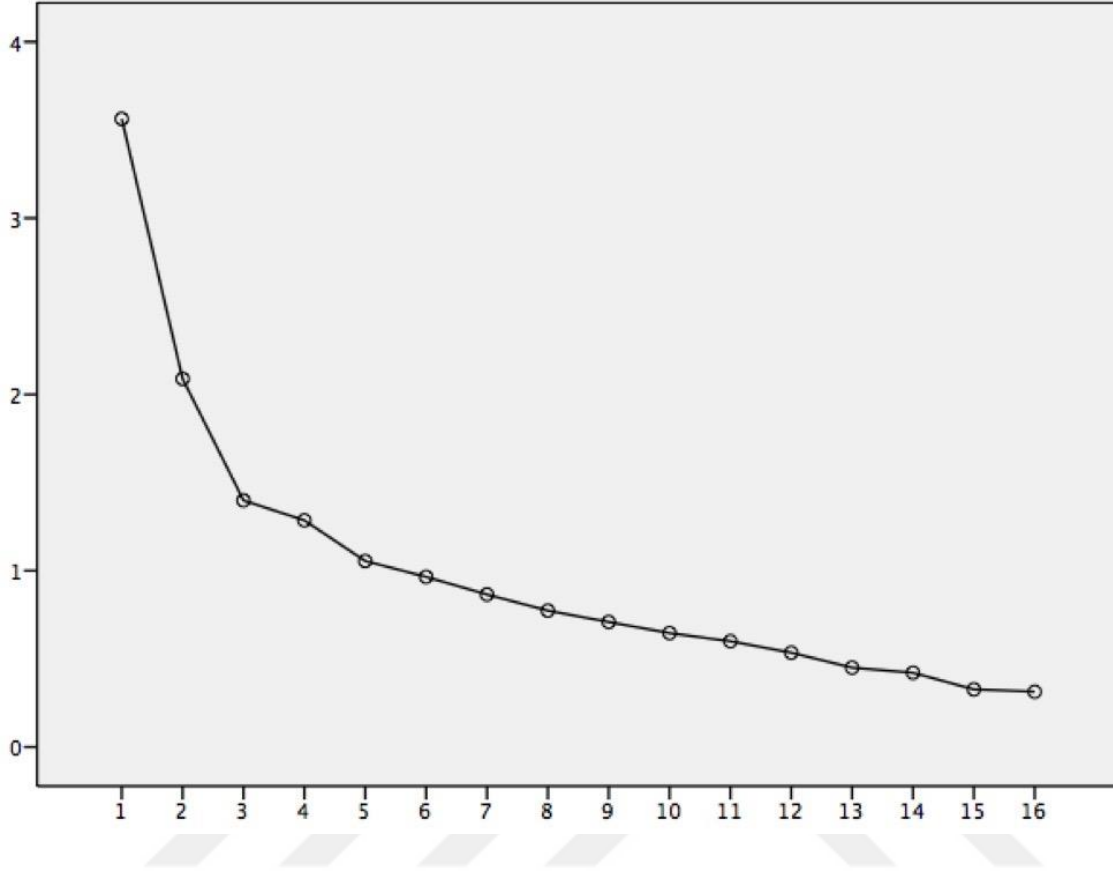
Öğretmen adaylarının siyasete yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla 34 maddeden oluşan ölçek uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulamadan sonra 23 maddeye inmiştir. Ölçek 5’li likert türünde yapılandırılmıştır. Üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 134 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanan duyuşsal eğilimler ölçeğinin Cronbach Alpha kat sayısı 0.77 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Akabinde maddelere ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin öğretmen adaylarıyla pilot uygulaması yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizinden sonra ölçek 5 faktörlü çıkmıştır. Maddelerin boyutları duyarlılık, hoşgörü, gönüllülük, eşitlik ve sorumluluk isimleri altında ayrıştırılmıştır. Aşağıda maddelerin ve boyutların yükleri tabloda gösterilmiştir.

Tablo 24.
Duyuşsal Test Doğrulayıcı Faktör Analizi

	Boyutlar				
	1	2	3	4	5
Madde 13	,821				
Madde 14	,786				
Madde 16	,751				
Madde 11	,730				
Madde 5	-,644				
Madde 22		,732			
Madde 20		,720			
Madde 17		,652			
Madde 23		,649			
Madde 19		,564			
Madde 21		,562			
Madde 8			,723		
Madde 7			,701		
Madde 12			,653		
Madde 9			,606		
Madde 6			,598		
Madde 4				,747	
Madde 2				,702	
Madde 3				,634	
Madde 1				,560	
Madde 10					,710
Madde 15					,618
Madde 18					,599

Grafik 1.

Duyuşsal Testi Faktör Yükleri Yamaç Birikinti Grafiği



Davranış ve Beceri  l eği

Öğretmen adaylarının siyasete yönelik davranışlarını ve becerilerini belirlemek amacıyla 36 maddeden oluşan ölçek uzman görüşü alındıktan ve pilot uygulamadan sonra 24 maddeye inmiştir. Ölçek 5'li likert türünde yapılandırılmıştır.    nc  ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 134 sosyal bilgiler  ğretmen adayına uygulanan davranış ve beceri  l eğinin Cronbach Alpha kat sayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Akabinde maddelere ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Ölçeğin  ğretmen adaylarıyla pilot uygulaması yapıldıktan sonra doğrulamayıcı faktör analizi yapılmış ve faktör analizinden sonra ölçek 6 boyutlu çıkmıştır. Maddelerin boyutları adalet, empati, problem çözme, medyayı ve teknolojiyi tanıma, manipülasyon ve ikna etme, sorumluluk alma isimleri altında ayrıştırılmıştır. Aşağıda maddelerin ve boyutların yükleri tabloda gösterilmiştir.

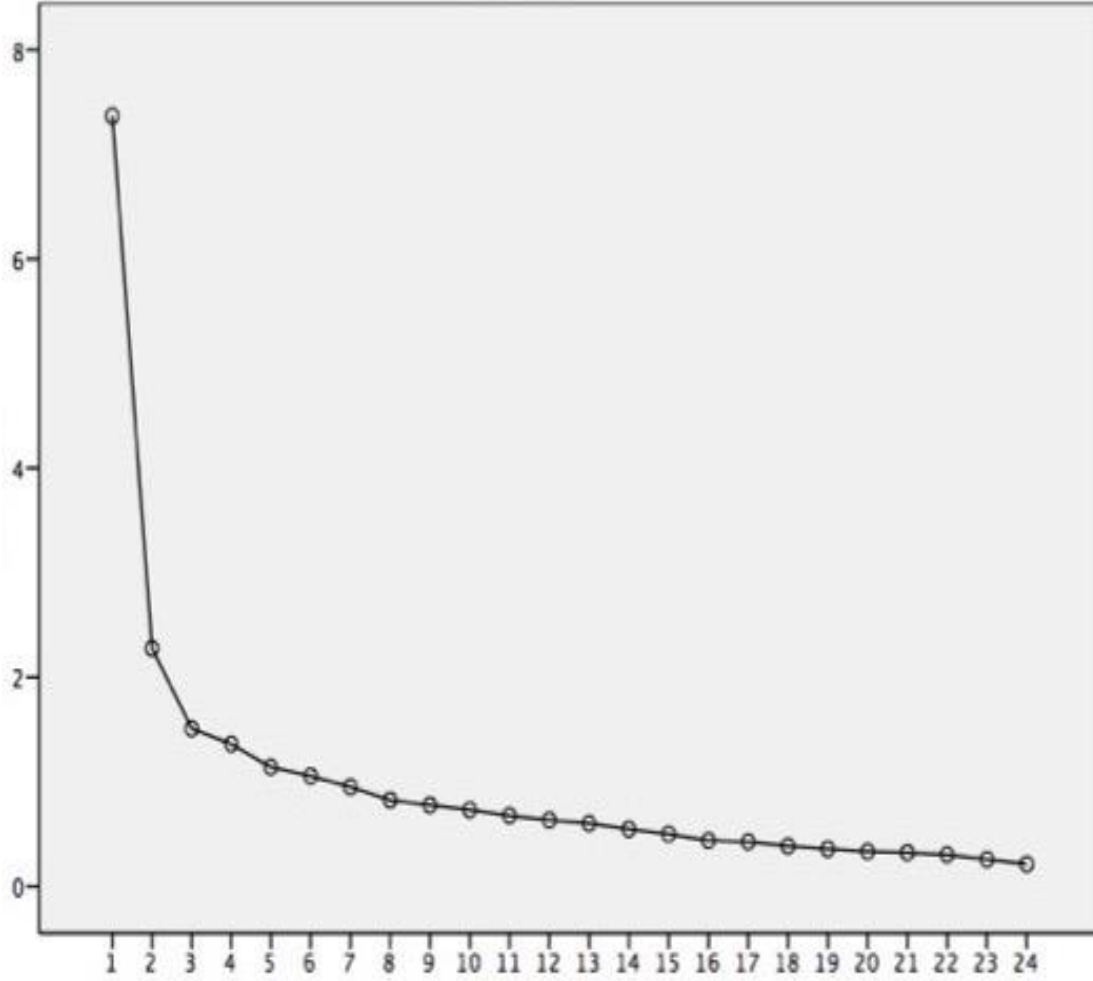
Tablo 25.

Beceri ve Davranış Testi Doğrulayıcı Faktör Analizi

	Boyutlar					
	1	2	3	4	5	6
Madde 22	,770					
Madde 20	,694					
Madde 21	,661					
Madde 3	,645					
Madde 23	,643					
Madde 24	,632					
Madde 2	,602					
Madde 16		,728				
Madde 15		,725				
Madde 19		,691				
Madde 7		,645				
Madde 8		,598				
Madde 11		,582				
Madde 17		,490				
Madde 14			,784			
Madde 12			,729			
Madde 13			,589			
Madde 18			,509			
Madde 5				,807		
Madde 4				,656		
Madde 6					,712	
Madde 1					,669	
Madde 10						,786
Madde 9						,661

Grafik 2.

Davranış-Beceri Testi Faktör Yükleri Yamaç Birikinti Grafiği



Yukardaki tablodan da anlaşılacağı üzere 6 boyuta sahip bir ölçek oluşmuştur. Fakat bazı boyutlara sadece 2 madde hizmet etmiş ve bundan dolayı bu maddeler arasında korelasyona bakılması gerekmiştir. Bu doğrultuda maddeler arasındaki korelasyonlara aşağıdaki tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 26.

Madde 1 ile Madde 6 Arasındaki Korelasyon

		Madde 1	Madde 6
Madde 1	Korelasyon	1	,386**
	P		,000
	N	134	134
Madde 6	Korelasyon	,386**	1
	P	,000	
	N	134	134

Tablo 27.

Madde 4 ile Madde 5 Arasındaki Korelasyon

		Madde 5	Madde 6
Madde 5	Korelasyon	1	,517**
	P		,000
	N	134	134
Madde6	Korelasyon	,517**	1
	P	,000	
	N	134	134

Tablo 28.

Madde 9 ile Madde 10 Arasındaki Korelasyon

		Madde 12	Madde 14
Madde 9	Korelasyon	1	,482**
	P		,000
	N	134	134
Madde 10	Korelasyon	,482**	1
	P	,000	
	N	134	134

Nicel Bölüm Verilerin Analizi

Tablo 29.

Siyasete Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeğinde Kullanılan Puanlama Sistemi

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Katılıyorum Kesinlikle
Olumlu Maddeler	1	2	3	4	5
Olumsuz Maddeler	5	4	3	2	1

Buna göre ölçekten alınabilecek en düşük puan 23 iken en yüksek puan 115'tir. Benzer şekilde siyaset davranış ölçeği de 5'li likert şeklinde yapılandırılmıştır. 24 maddeden oluşan siyaset davranış-beceri ölçeğinin tüm maddelerinden alınabilecek en düşük puan 24 en yüksek puan ise 120'dir.

Tablo 30.

Siyaset Davranış Ölçeğinde Kullanılan Puanlama Sistemi

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Olumlu Maddeler	1	2	3	4	5
Olumsuz Maddeler	5	4	3	2	1

Siyaset bilgi testinin değerlendirilmesinde doğru cevaba “1” puan, yanlış ve boş cevaplara ise “0” puan verilmiştir. Buna göre 31 soruluk Siyaset bilgi testinden alınabilecek en düşük puan “0” iken en yüksek puan ise “31”dir. Araştırmada istatistiksel analizler SPSS (Statistical Package for Social Science for Personal Computers) programı kullanılarak yapılmıştır.

Bilgi Boyutu

1. Öğrencilerin bilgi düzeyleri okudukları üniversiteye göre değişmekte midir?

Tablo 31.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem için Kruskal Wallis H Testi

Üniversite	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Fark
1.Akdeniz Üniv.	130	610,27	12	155,41	.00	1-2,
2.Kilis Üniv.	98	332,87				1-8,
3.Kafkas Üniv.	69	534,30				2-1,
4.Atatürk Üniv.	85	717,77				2-3,
5.Marmara Üniv.	58	655,40				2-4,
6.R.T.E. Üniv.	103	594,82				2-5,
7.Bülent Ecevit Üniv.	61	575,39				2-6,
8.Sakarya Üniv.	79	852,04				2-7,
9.Afyon Kocatepe Üniv.	136	723,40				2-8,
10.Gazi Üniv.	145	579,15				2-9,
11.Adıyaman Üniv.	65	517,18				2-10,
12.Muğla Üniv.	79	489,73				2-11,
13.Aksaray Üniv.	79	492,28				2-12,
						2-13,
						3-8,
						3-9,
						4-11,
						4-12,
						4-13,
						6-8,
						7-8,
						8-10,
						8-11,
						8- 12,
						8-13,
						9-10,
						9-11,
						9-12,
						9-13,

Tablo 31’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ile sahip oldukları bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda okudukları üniversitelere göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X²

(sd=12, n=1187) =15,41, ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla bilgiye Sakarya Üniversitesi grubu sahiptir. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testlerine göre Sakarya üniversitesinde okuyan grubun bilgi düzeyinin Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Aksaray Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi ve Kilis Üniversitesinde okuyan gruptan daha fazla olduğu, Atatürk Üniversitesinde okuyan grubun bilgi düzeyinin Adıyaman Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi ve Aksaray Üniversitesinde okuyan gruptan daha fazla olduğu, Afyon Kocatepe Üniversitesinde okuyan grubun bilgi düzeyinin Gazi Üniversitesinde, Adıyaman Üniversitesinden Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde, Aksaray ve Kafkas Üniversitesinde okuyan gruptan daha fazla olduğu, Atatürk Üniversitesinde okuyan grubun bilgi düzeyinin Adıyaman Üniversitesinde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde ve Aksaray Üniversitesinde okuyan gruptan fazla olduğu, Kilis Üniversitesinde okuyan grubun bilgi düzeyinin Akdeniz Üniversitesi, Kafkas Üniversitesinde, Bülent Ecevit Üniversitesinde, Atatürk Üniversitesinde, Marmara Üniversitesinde, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde, Afyon Kocatepe Üniversitesinde, Adıyaman Üniversitesinde, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Gazi Üniversitesinde ve Aksaray Üniversitesinde okuyan gruptan daha az olduğu tespit edilmiştir.

2. Öğrencilerin bilgi düzeyleri okudukları sınıfa göre değişmekte midir?

Tablo 32.

Öğretmen adayların okudukları sınıfa göre bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Mann-Whitney U Testi

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3.sınıf	625	600,65	375406	168969	.35
4.sınıf	558	582,31	324930		

Tablo 32’de öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile sahip oldukları bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Bu tabloya baktığımızda öğrencilerin bilgi düzeyleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p \leq .05$) gözlenmemiştir.

3. Öğrencilerin bilgi düzeyleri okudukları liseye göre değişmekte midir?

Tablo 33.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Liseye Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem için Kruskal Wallis H Testi

Lise	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Fark
1.Sosyal Bilimler	17	530,59	4	9.95	.041	2-3,
2.AÖL	44	442,09				2-4
3.Genel Lise	814	602,76				
4.A.L.	173	599,99				
5.Diğer	138	586,80				

Tablo 33’te öğretmen adaylarının okudukları lise türü ile sahip oldukları bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda lise türleri arasında anlamlı farklılık $X^2 (sd=4, n=1185) = 9,95, (p \leq .05)$ bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamalarına baktığımızda en fazla bilgiye sahip olan genel lise ve Anadolu lisesi gruplarıdır. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri Anadolu lisesinde ve genel lisede öğrenim görmüş adayların Anadolu Öğretmen lisesinde öğrenim görmüş adaylara göre daha fazla bilgili olduğu görülmüştür.

4. Öğrencilerin bilgi düzeyleri bir sosyal örgüte üye olma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 34.

Öğretmen Adaylarının Sosyal Örgüte Üye Olma Durumuna Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İÇİN t-Testi

Örgüte üye mi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	206	16,5	4,55	1182	0,37	,70
Hayır	978	16,62	4,17			

Tablo 34’te öğretmen adaylarının sosyal örgüte üye olma durumları ve bilgi düzeyleri arasında olan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre adayların üye olma durumuna göre bilgi (evet $\bar{X}$ = 16,5; hayır $\bar{X}$ = 16,62) ($p \leq .05$) düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. Öğrencilerin bilgi düzeyleri aylık kitap okuma (siyasi ve tarihi) durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 35.

Öğretmen Adaylarının Aylık Okuma Durumlarına (Siyasi ve Tarihi) Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İÇİN Kruskal Wallis H Testi

Kitap Okuma	N	Sıra ort.	sd	X^2	p	Fark
1.0-1	585	605,84	4	3,49	,00	1-4,
2.2-3	405	611,26				2-4,
3.4-5	115	558,71				3-4
4.6-7	45	321,38				
5.8+	28	490,80				

Tablo 35’te öğretmen adaylarının aylık okudukları kitap sayısı ile sahip oldukları bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda aylık okudukları kitap sayılarına göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd= 4, n= 1178) =34,49, ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla bilgiye sahip grup aylık 2-3 kitap okuyan gruptur. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri aylık 0-1, 2-3 ve 4-5 kitap okuyan grubun bilgisinin 6-7 kitap okuyana göre fazla olduğunu ortaya koymuştur.

6. Öğrencilerin bilgi düzeyleri ulusal konularda tartışma/konuşma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 36.

Öğretmen Adaylarının Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi

Ulusal konularda konuşma	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Fark
1.Asla	16	387,66	3	31,07	,00	1-4,
2.Nadiren	175	468,62				2-3,
3.Bazen	470	568,30				2-4,
4.Sık sık	479	615,99				

Tablo 36’da öğretmen adaylarının ulusal konularda hangi sıklıkla tartıştıklarına göre sahip oldukları bilgi düzeylerinin İlişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda ulusal konularda tartışma düzeylerine göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd= 3, n= 1140) =31,07, ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tablodaki grup sıra ortalamalarına baktığımızda en fazla bilgiye sahip grup sık sık tartışan gruptur. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri sık sık tartışanların bilgi düzeylerinin asla ve bazen tartışanlara göre daha fazla olduğu ve yine bazen tartışanların nadiren tartışanlara göre daha fazla bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Öğrencilerin bilgi düzeyleri uluslararası konularda tartışma/konuşma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 37.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Betimsel İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	SS
Asla	25	15.16	4,64292
Nadiren	351	16.11	4,22479
Bazen	473	16.76	4,37213
Sık sık	298	17.14	3,91120
Toplam	1147	16.61	4,25108

Tablo 38.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	245,78	4	61,44	3,42	,00	Nadiren- Sık sık
Grupiçi	20.970,34	1170	17,92			
Toplam	21.216,13	1174				

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıkları ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(4, 1147) = 3.42$ ($p \leq .05$). Başka bir deyişle adayların bilgi düzeyleri uluslararası konularda tartışma sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre asla grubu $\bar{X} = 15,16$ nadiren grubu $\bar{X} = 16,11$ bazen grubu $\bar{X} = 16,76$ sık sık 17,13 bu durumda sık sık tartışan grup en fazla bilgiye ve asla grubu en az bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

8. Öğrencilerin bilgi düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Tablo 39.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklemeler İçin t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	585	16,61	4,12	1181	0,23	,81
Erkek	598	16,56	4,35			

Tablo 39’da öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre sahip oldukları bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklemeler için t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu tabloya göre cinsiyetlere göre

bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık (kadın $\bar{X} = 16,61$, erkek $\bar{X} = 16,56$) ($p \leq .05$) bulunmamıştır.

9. Öğrencilerin bilgi düzeyleri aylık gelire göre değişmekte midir?

Tablo 40.

Öğretmen Adaylarının Ailesinin Aylık Gelirlerine Göre Bilgi Düzeylerinin İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H Testi

Gelir durumu	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Fark
1. 1.000 ₺ altı	335	600,98	4	15,7	,00	1-4,
2. 1.001-1.500 ₺	345	606,14				2-4,
3. 1.500-2.000 ₺	144	543,89				4-5
4. 2.001-2.500 ₺	117	481,80				
5. 2.500 ₺ üstü	224	598,47				

Tablo 40'da öğretmen adaylarının evlerine gelen aylık gelire göre nasıl bir sahip oldukları bilgi düzeylerinin ilişkisiz örneklemeler için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda evlerine gelen aylık gelire göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd=4, n=1165) =15,7, ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tablodaki grup sıra ortalamalarına baktığımızda en fazla bilgiye sahip grup 1.000₺ altı ve 1.000₺-1.500₺ arası geliri olan gruptur. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri sık sık tartışanların bilgi düzeylerinin aylık geliri 1000 altı olan grubun bilgisin 2.001₺-2.500₺ arası gelire sahip olana göre daha fazla olduğu , aylık geliri (1.001₺-1.500₺) olan grubun (2.001₺-2.500₺) olana göre daha fazla olduğu, aylık geliri (1.001₺-2.500₺) olan grubun (2.500₺ üstü) göre daha fazla bilgiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Duyuşsal Eğilim Boyutu

1. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri okudukları üniversiteye göre değişmekte midir?

Tablo 41.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H Testi

Üniversite	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Fark
1. Akdeniz Üniv.	130	550,52	12	26,22	,01	5-13
2. Kilis Üniv.	98	526,16				1-12
3. Kafkas Üniv.	69	643,36				2-12
4. Atatürk Üniv.	85	540,97				4-12
5. Marmara Üniv.	58	695,67				5-11
6. R.T.E Üniv.	103	659,18				6-11
7. Bülent Ecevit Üniv.	61	640,69				5-10
8. Sakarya Üniv.	79	565,60				6-10
9. Afyon Kocatepe Üniv.	136	625,86				2-9
10. Gazi Üniv.	145	568,48				5-8
11. Adıyaman Üniv.	65	539,12				2-7
12. Muğla Üniv.	79	653,37				1-6
13. Aksaray Üniv.	79	574,14				2-6
						4-6
						1-5
						2-5
						4-5

Tablo 41’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ile eğilim düzeylerinin ilişkisiz örneklemeler için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda okudukları üniversitelere göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd=12, n=1187) =26,22 , ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamaları dikkate alındığında en fazla duyuşsal eğilime Adıyaman ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören gruplar sahiptir. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri S Marmara Üniversitesinde öğrenim gören grubun duyuşsal eğilimi Akdeniz, Kilis, Atatürk, Sakarya, Gazi, Adıyaman ve Aksaray Üniversitelerinden daha az olduğu, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesinde öğrenim gören grubun duyuşsal eğilimi Adıyaman, Gazi, Akdeniz ve Atatürk Üniversitelerinden daha az olduğu, Muğla Sıtkı

Koçman Üniversitesinde öğrenim gören grubun Akdeniz, Kilis ve Atatürk Üniversitelerinde öğrenim gören gruptan daha az olduğu, Kilis Üniversitesinde öğrenim gören grubun Afyon Kocatepe ve Bülent Ecevit Üniversitesinde öğrenim gören gruptan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

2. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri okudukları sınıfa göre değişmekte midir?

Tablo 42.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıf Düzeylerine Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Mann-Whitney U Testi

Sınıf	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
3.sınıf	625	593,56	370973	173402	,86
4.sınıf	558	590,26	329363		

Tablo 42’de öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile duyuşsal eğilimlerinin düzeylerinin ilişkisiz örneklem İçin Mann-Whitney U Testi sonuçları yer almaktadır. Bu tabloya baktığımızda duyuşsal eğilimleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p \leq .05$) göstermemiştir.

3. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri okudukları liseye göre değişmekte midir?

Tablo 43.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Lise Türüne Göre Duyuşsal Eğilim Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi

Lise	N	Sıra ort.	sd	X ²	p
Sosyal Bilimler	17	543,56	4	1.34	.85
A.Ö.L.	44	624,85			
Düz Lise	814	589,53			
A.L.	173	611,72			
Diğer	138	590,24			

Tablo 43’te öğretmen adaylarının okudukları lise türü ile duyuşsal eğilim düzeylerinin ilişkisiz örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda lise türleri arasında anlamlı farklılık $X^2 (sd=4, n=1.34) = 9,95, (p \leq .05)$ bulunmamıştır.

4. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri bir sosyal örgüte üye olma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 44.

Öğretmen Adaylarının Sosyal Örgüte Üye Olma Durumlarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi

Sosyal Örgüte üye mi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	206	16,5	4,55	1182	0,37	,70
Hayır	978	16,62	4,17			

Tablo 44'te öğretmen adaylarının sosyal örgüte üye olma durumları ve duyuşsal eğilim düzeyleri arasında olan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre adayların üye olma durumuna göre bilgi (evet $\bar{X} = 16,5$; hayır $\bar{X} = 16,62$) ($p \leq .05$) düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri aylık kitap okuma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 45.

Öğretmen Adaylarının Aylık Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi

Kitap Okuma	N	Sıra ort.	sd	X^2	p	Fark
1. 1-0	585	614,38	4	13,87	,00	1-4
2. 2-3	405	568,75				2-4
3. 4-5	115	608,50				3-4
4. 6-7	45	450,32				1-2
5. 8 +	28	515,43				

Tablo 45'te öğretmen adaylarının aylık okudukları kitap sayısı ile duyuşsal eğilim düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda aylık okudukları kitap sayılarına göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd=4, n=1178) =13,87 ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamaları dikkate alındığında duyuşsal eğilimi en fazla olan grup aylık 6-7 kitap okumaktadır. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri aylık 6-7 tane kitap okuyan grubun duyuşsal eğilimi 0-1,

2-3 ve 4-5 arasında okuyan gruplardan daha fazla olduğu ve aylık 2-3 kitap okuyan grubun duyuşsal eğilimi aylık 1-0 okuyanlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

6. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri ulusal konularda tartışma/konuşma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 46.

Öğretmen Adaylarının Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi

Ulusal konularda konuşma	N	Sıra ort.	sd	X ²	p
Asla	16	529,97	3	6,64	,08
Nadiren	175	625,91			
Bazen	470	569,59			
Sık sık	479	552,51			

Tablo 46’da öğretmen adaylarının ulusal konularda tartışma sıklıkları ile duyuşsal eğilim düzeylerinin İlişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda ulusal konularda tartışma sıklıkları ve duyuşsal eğilimleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd=3, n=1140) =6,64 ($p \leq .05$) bulunamamıştır.

7. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri uluslararası konularda tartışma/konuşma sıklıklarına göre değişmekte midir?

Tablo 47.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi

Uluslararası konularda konuşma	N	Sıra ort.	sd	X ²	p	Fark
1. Asla	25	712,24	3	8,97	,03	1-3,
2. Nadiren	351	601,31				1-4
3. Bazen	473	561,34				
4. Sık sık	298	550,33				

Tablo 47’de öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıkları ile duyuşsal eğilim düzeylerinin İlişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda uluslararası konularda tartışma sıklıklarına göre bilgi düzeyleri

arasında anlamlı farklılık X^2 (sd=3, n=1147) =8,97 ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamaları dikkate alındığında duyuşsal eğilimi en fazla olan grup aylık sık sık tartışan gruptur. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri bazen ve sık sık tartışan grubun asla tartışmayan gruba göre duyuşsal eğilimi daha yüksek bulunmuştur.

8. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Tablo 48.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H Testi

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	585	592,32	346508	174727	.97
Erkek	598	591,69	353828		

Tablo 48’de öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre duyuşsal eğilimlerinin İlişkisiz örneklemeler için t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu tabloya göre cinsiyetlere göre duyuşsal eğilim düzeyleri arasında anlamlı farklılık (kadın sıra ortalaması kadın= 592,32 erkek= 591,69) ($p \leq .05$) bulunmamıştır.

9. Öğrencilerin duyuşsal eğilimleri aylık gelire göre değişmekte midir?

Tablo 49.

Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Duyuşsal Eğilimlerinin İlişkisiz Örneklemeler İçin Kruskal Wallis H Testi

Gelir durumu	N	Sıra ort.	sd	X^2	p
1000 ₺ altı	335	576.71	4	1.7	.79
1000-1500 ₺	345	573.09			
1500-2000 ₺	144	612.25			
1001-2500 ₺	117	596.73			
2500 ₺ üstü	224	581.70			

Tablo 49’da öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıkları ile duyuşsal eğilim düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda gelir durumlarına göre duyuşsal eğilimleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd= 4, n= 1165) =1.7 ($p \leq .05$) bulunmamıştır.

Beceri-Davranış Boyutu

1. Öğrencilerin becerileri okudukları üniversiteye göre değişmekte midir?

Tablo 50.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin Kuskal Wallis H Testi

Üniversite	N	Sıra ort.	sd	X^2	p
1. Akdeniz Üniv.	130	576,43	12	20,2	0,63
2 Kilis Üniv.	98	588,80			
3. Kafkas Üniv.	69	689,88			
4. Atatürk Üniv.	85	548,75			
5. Marmara Üniv.	58	620,47			
6. RTE Üniv.	103	627,75			
7. Bülent Ecevit Üniv.	61	638,77			
8. Sakarya Üniv.	79	582,27			
9. Afyon Üniv.	136	589,01			
10. Gazi Üniv.	145	539,46			
11. Adıyaman Üniv.	65	660,08			
12. Muğla Üniv.	79	523,49			
13. Aksaray Üniv.	79	632,88			

Tablo 50’de öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversite ile beceri düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda okudukları üniversitelere göre beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 (sd=12, n=1187) =20,2 ($p \leq .05$) bulunamamıştır.

2. Öğrencilerin becerileri okudukları sınıfa göre değişmekte midir?

Tablo 51.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Sınıfa Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin t Testi

Sınıf	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
3.sınıf	625	45,14	12,91	1181	-,55	,57
4.sınıf	558	45,57	13,63			

Tablo 51’de öğretmen adaylarının okudukları sınıf ve beceri düzeyleri arasında olan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre adayların üye okudukları sınıfa

beceri (3.sınıf: $\bar{X}$: 45,14 4.sınıf $\bar{X}$ = 45,57) ($p \leq .05$) düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

3. Öğrencilerin becerileri okudukları lise türüne göre değişmekte midir?

Tablo 52.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Lise Türüne Göre Betimsel İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	SS
Sosyal Bilimler Lisesi	17	46,41	14,38
Anadolu Öğretmen Lisesi	44	47,80	16
Genel Lise	814	45,06	12,99
Anadolu Lisesi	173	44,65	12,62
Diğer	138	47,03	14,40
Toplam	1186	45,35	13,25

Tablo 53.

Öğretmen Adaylarının Okudukları Üniversiteye Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	822,52	4	205,63	1,17	,32
Grupiçi	207.368,16	1181	175,59		
Toplam	208.190,68	1185			

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının lise türü ve beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır $F(4, 1181) = 1.171$ ($p \leq .05$). Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre Anadolu Öğretmen Lisesi grubu $\bar{X}$ 47,80 okul türü Genel Lisesi olan grubun $\bar{X}$ = 45,06 Anadolu Lisesi olan grubun $\bar{X}$ =44,65 Diğer liseler olan grubun $\bar{X}$ = 47,03'dır. Ortalama puanlardan da anlaşılacağı üzere okul sayısal değerler birbirine oldukça yakındır.

4. Öğrencilerin becerileri bir sosyal örgüte üye olma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 54.

Öğretmen Adaylarının Sosyal Örgüte Üye Olma Durumlarına Göre Becer-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin t Testi

Sosyal Örgüte üye mi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Evet	206	42,4	12,27	1182	-3,55	,00
Hayır	978	46	13,37			

Tablo 54'te öğretmen adaylarının herhangi sosyal örgüte üye olma durumları ve beceri düzeyleri arasında olan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre adayların üye olma durumuna göre beceri (Evet: $\bar{X}$: 42,40 Hayır $\bar{X}$ = 46) ($p \leq .05$) düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durumda sosyal örgüte üye olanların beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

5. Öğrencilerin becerileri aylık kitap okuma (siyasi ve tarihi) durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 55.

Öğretmen Adaylarının Aylık Kitap Okuma Sıklıklarına (Siyasi ve Tarihi) Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin Kruskal Wallis H Testi

Kitap Okuma	N	Sıra ort.	sd	X^2	p	Fark
1. 1-0	585	614,69	4	16,98	,00	1/2
2. 2-3	405	588,50				1/3
3. 4-5	115	515,17				2/3
4. 6-7	45	445,02				2/4
5. 8 +	28	615,14				

Tablo 55'te öğretmen adaylarının aylık okudukları kitap sayısı ile beceri düzeylerinin ilişkisiz örneklem için Kruskal Wallis H Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo sonucunda aylık okudukları kitap sayılarına göre bilgi düzeyleri arasında anlamlı farklılık X^2 ($sd=4$, $n=1178$) = 16,98 ($p \leq .05$) bulunmuştur. Bu tabloya göre grup sıra ortalamaları dikkate alındığında beceri düzeyi en fazla olan grup aylık 6-7 kitap okumaktadır. Gruplar arası gözlenen anlamlı farkın, hangi gruplar arasındaki anlamlı farklara bağlı olarak ortaya çıktığı, bu tür testler için hesap makinası kullanılarak elle yapılabilen bir hesaplama ile ortaya çıkartılabilir. Bununla ilgili bir çoklu karşılaştırma testi komutu, SPSS temel- basit modülünde bulunmamaktadır. Araştırmacı bu durumda SPSS kullanarak, grupların ikili kaynağını inceleyebilir (Büyüköztürk, 2011, s.162). Bu tablo için yapılan Mann-Whitney U Testleri aylık 6-7 tane kitap okuyan grubun beceri düzeyi aylık 4-5 kitap okuyan grubun 0-

1 ve 8 kitap okuyan gruptan daha fazla olduğu, aylık 6-7 kitap okuyan grubun beceri düzeyi 8+ ve 0-1 kitap okuyan gruptan daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

6. Öğrencilerin becerileri ulusal konularda tartışma/konuşma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 56.

Öğretmen Adaylarının Ulusal Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	SS
Asla	16	41,94	12,42
Nadiren	175	50,39	13,67
Bazen	470	46,09	12,83
Sık sık	479	43,16	12,93
Toplam	40	44	13,37

Tablo 57.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	7.248,49	4	1812,12	10,71	,00	Nadiren- bazen,
Grupiçi	198.879,69	1175	169,26			Nadiren- sık sık,
Toplam	206.128,18	1179				Bazen- sık sık

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıkları ve beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(4, 1175) = 10.71$ ($p \leq .05$). Başka bir deyişle adayların beceri düzeyleri ulusal konularda tartışma sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre asla grubu ortalamaları $\bar{X} = 41,94$ nadiren grubu $\bar{X} = 50,39$ bazen grubu $\bar{X} = 46,09$ sık sık 43,16 şeklindedir. Mevcut fark nadiren grubu ile bazen ve sıklık grubu arasında, bazen ve sık sık grubu arasında mevcuttur. Bu durumda ulusal konularda nadiren tartışan grubun bazen ve sık sık tartışan gruptan daha az beceri düzeyine sahip olduğu, sık sık tartışan grubun da bazen tartışan gruptan daha fazla beceri düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

7. Öğrencilerin becerileri uluslararası konularda tartışma/konuşma durumlarına göre değişmekte midir?

Tablo 58.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	SS
Asla	25	50,84	11,22
Nadiren	351	47,54	12,4
Bazen	473	45,46	13,18
Sık sık	298	42,28	13,9
Toplam	1175	45,38	13,2

Tablo 59.

Öğretmen Adaylarının Uluslararası Konularda Tartışma Sıklıklarına Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklemeler İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	5.243,16	4	1310,79	7,7	0	Asla - sık sık,
Grupiçi	199.081,56	1170	170,16			nadiren - sık sık,
Toplam	204.324,7	1174				bazen - sık sık

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıkları ve beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur, $F(4, 1170) = 8$ ($p \leq .05$). Başka bir deyişle adayların beceri düzeyleri uluslararası konularda tartışma sıklıklarına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre asla grubu ortalamaları $\bar{X} = 50,84$ nadiren grubu $\bar{X} = 47,54$ bazen grubu $\bar{X} = 45,46$ sık sık grubu $\bar{X} = 42,28$ şeklindedir. Mevcut fark sık sık grubu ile asla; nadiren ve bazen grupları arasında mevcuttur. Bu durumda ulusal konularda sık sık tartışan grubun asla, nadiren ve bazen tartışan gruptan daha fazla beceri düzeyine sahip olduğu söylenebilir.

8. Öğrencilerin becerileri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?

Tablo 60.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	585	45,764	12,91	1181	1,05	,29
Erkek	598	44,96	13,56			

Tablo 60'ta öğretmen adaylarının cinsiyetleri ve beceri düzeyleri arasında olan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre adayların cinsiyetlerine göre beceri (Kadın: $\bar{X}$: 45,764 Erkek n = 44,96) ($p \leq .05$) düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

9. Öğrencilerin becerileri aile aylık gelirine göre değişmekte midir?

Tablo 61.

Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirlerine Göre Betimsel İstatistikleri

	N	Ortalama	SS
1000 ₺ altı	335	44,4	13,14
1000-1500 ₺	345	44,34	12,59
1500-2000 ₺	144	46,51	13,79
2001-2500 ₺	117	46,71	15,51
2500 ₺ üstü	224	47,08	12,62
Toplam	1165	45,39	13,25

Tablo 62.

Öğretmen Adaylarının Ailelerinin Aylık Gelirine Göre Beceri-Davranış Durumlarının İlişkisiz Örneklem İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	1.729,31	4	432,33	2,47	,043	(1000₺ altı)–(2500₺ üstü)
Grupiçi	202.751,54	1160	174,77			
Toplam	204.480,86	1164				(1000₺ -1500)-2500₺ üstü

Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmen adaylarının aylık gelirleri ile beceri düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. $F(4, 1160) = 2,47$ ($p \leq .05$). Başka bir deyişle adayların beceri düzeyleri aylık gelirlerine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre 1000 lira altı kazanan grup $\bar{X} = 44,4$, 1000-1500 lira kazanan grup $\bar{X} = 44,34$, 1500-2000 lira arası kazanan grup $\bar{X} = 46,51$ 2001- 2500 arası kazanan grup 46,71 ve

2500 lira üstü kazanan grup $\bar{X} = 47,08$ şeklindedir. Başka bir deyişle gruplar arasında bir farklılık yoktur.

Nitel Bölüm

Ölçme Aracının Geçerlilik ve Güvenirlik Uygulamaları

Sürecin başında araştırmacı tarafından 4 soru hazırlanmış uzman görüşleri neticesinde bu sorular ikiye indirilmiştir. Hazırlanan iki soru üzerine gerekli düzeltmelere gidildikten sonra 3 öğretmen adayıyla pilot görüşme yapılmış ve olası hatalar indirgenmeye çalışılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Yarı yapılandırılmamış, tam yapılandırılmış ile yapılandırılmamış görüşme tekniğinin arasındadır. Bu tarz görüşmelerde her soru esnek cümlelerden oluşmalı, ya da farklı yapılandırılmış tekniklerle hazırlanmalıdır. (Turan, 2013, s.88). Bu teknikte araştırmacı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Fakat görüşmeyi etkileyebilir, kişinin cevaplarını daha ayrıntılı hale getirmesine yardımcı olabilir. Bu tekniğin en önemli artısı sorular daha önceden hazırlandığı için daha sistemeil ve karşılaştırılabilir olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.172). Böylelikle oluşturulan görüşme formunda iki soru bulunmaktadır. Bu sorular yirmi öğretmen adayına sorulduktan sonra betimsel analiz yoluyla araştırmacı tarafından kategoriler oluşturulmuştur. Akabinde 3 uzman tarafından incelenip tekrar kategorileştirme sürecine girilmiş ve bu doğrultuda sorulara verilen cevapların bulguları aşağıdaki gibidir.

Nitel Bölüm Veri Analizi

Tablo 63.

Öğretmen Adaylarının Etkili Vatandaşlık Eğitimin Başlangıç Yaşına Dair Görüşleri

Kategoriler	N
Aile	7
Okul öncesi eğitim	5
İlkokul-Ortaokul	5
1.2.3 teorik 8-9 yaşlarında9-10 yaşlarında (ilkokul)	
İlköğretim12-13 yaş uygun	
Paralel 1	
Paralel	1

Bu tabloya göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu vatandaşlık eğitimin ailede başlaması (n:7) gerektiğine değinmişlerdir. Aşamalı bir bakış açısıyla bakmışlardır.

Aşamadan kasıt eğitimin ailede başlamayıp ömür boyu devam etmesi olarak belirtebiliriz. Öğrencilerin cevapları bu doğrultuda olmuştur.

Tablo 64.

Öğretmen Adaylarının Etkili Vatandaşlık Eğitimine Dair Görüşleri

Kategoriler	N
Öğretim materyalleri	20
Öğretim ilkeleri	19
Öğretim kaynağı	20
Öğrenci	2
Ders içeriği	20

Tablodaki verilere göre öğretmen adayları etkili vatandaşlık eğitimini öğretim materyallerinden, öğretim kaynaklı olmasından, öğretim ilkelerinden ve ders içeriğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda tüm kategoriler eşit olarak dağılmış ve hepsi birbiriyle aynı derecede öneme sahip olmuşlardır. Fakat öğretimden kaynaklıdır kategorisinde öğretmene düşen görevlerin daha çok olduğu görülmüştür. Diğer kategorilere de baktığımızda ders içi ve dışı etkinliklerin duyu organlarının tümüne hitap edebilecek şekilde oldukları fark edilmiştir. Bir önceki tablonun verileriyle de tutarlılık gösteren aşamalılık temasına burada da rastlanmıştır.

Tablo 65.

Öğretmen Adaylarının Etkili Siyaset Okuryazarlık Eğitimine Dair Görüşleri

Kategoriler		N
Öğretim Materyalleri	Gazete haberleri 8, drama 5 sebep-sonuç 3, örnek olay tartışma yöntemi 3, (etkili dinleme saygı yorum yapabilmeli) uygulamalı olmalı 3, belgesel 2, kitaplar Pratiğe yönelik 1, müfredata bu konuyu içeren dersler konulmalı 1, öğrenciye bilgiler sunulmalı 5 siyasal Kurum gezilebilir 1, siyaset kursları oluşturulmalı 1	35
Öğretim İlkesi	Yakından uzağa 2	2
Öğretmenden kaynaklı	Düşünmeye sevk edilmeli/İsteklendirilmeli 3, yaş seviyesine indirgenmeli 3, doğru yayınlar öğrencilere verilmeli/tarafsız 3	10
Konu içi	Demokrasi/Tarihini öğretmeliyiz 3, öğrencilere aktarılmalı 1, medya okuryazarlığı ile ilişkilendirilmeli 3, özgür iradesini geliştirmeli 1,	8
Öğretim Kademesi	İlk ve ortaöğretimde verilmeye başlanmalı 4, 14 15 yaşlarında verilmeli 1, Hayat boyu sürmeli 1, Üniversitede yoğunlaştırılmalı 1	7

Tablodaki verilere göre öğretmen adayları etkili siyaset okuryazarlık eğitimini öğretim materyallerinden, konu içi, öğretmenden, öğretim ilkelerinden ve öğretim kademesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğretim materyalleri en fazla verilen cevap iken bunu eğitimin öğretmenden kaynaklandığı bunu anlatılması gereken konular izlemiş bunu da öğretim kademesi (n:7 İlk ve ortaöğretimde verilmeye başlanmalı 4, 14/15 yaşlarında verilmeli 1, hayat boyu sürmeli 1, üniversitede yoğunlaştırılmalı 1) cevabı izlemiştir. Bu bilgilere de göre ilk ve orta öğretimde verilmeye başlanması ve aşamalı bir şekilde hayat boyu sürmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.



BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, Türkiye genelinde, Sosyal Bilgiler Eğitimde okuyan öğretmen adaylarının mevcut siyaset okuryazarlık düzeylerini belirlemek, öğretmen adaylarının zihinlerindeki en iyi vatandaşlık eğitimi ve siyaset okuryazarlık aktarımını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda dört bölümden oluşan siyaset okuryazarlık anketi ve buna ek olarak görüşme formu kullanılmıştır. Siyaset okuryazarlık anketinin ilk bölümü: kişisel bilgi formu, ikinci bölümü: bilgi testi, üçüncü bölümü: duyuşsal eğilim ölçeği ve dördüncü bölüm ise beceri/davranış ölçeği bölümüdür. Bu ölçme aracı 13 üniversitede toplam 1188 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulama sonrasında toplanan veriler SPSS programı yardımıyla Betimsel İstatistik, Kruskal Wallis H Testi, Mann-Whitney U Testi, İlişkisiz Örneklemeler için t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Pearson Korelasyon ve Regresyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme formunda ise 2 adet soru bulunmaktadır. Görüşme 20 adet sosyal bilgiler öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Bu bölümde elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Nicel Bölüme Dair Sonuçlar

1. Öğretmen adaylarının bilgi düzeyleri ele alındığında en fazla siyasal bilgiye sahip grup Sakarya Üniversitesi grubudur. Duyuşsal eğilim durumları ele alındığında en fazla duyuşsal eğilime Adıyaman ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören gruplar sahiptir. Fakat beceri-davranış durumları ele alındığında bir farklılaşma söz konusu olmamıştır.

Bu sonuçları değerlendirdiğimizde;

Okullar, öğrencilerin içsel karar verme süreçlerinin gerçek bir deneyim oluşturarak kolaylaştırılmalıdır (Stradling, 1981, s. 81-105). Okullardaki vatandaşlık eğitimi sosyal ve moral süreç olarak öğrencilerde duyarlılık oluşturmakta ya da en azından temel

siyasal anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Okul dışında olan eēitim devlet tarafından yapılmakta, bu da siyasal algı ve ilgilin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Heron ve McManus, 2003). Öğretmenler ve okul, eleştirel bir yapıyla bilgileri elde etmeye yardımcı olmalı, bireyin kendi görüşlerini oluşturmasını saēlamalı ve diēerlerin görüşlerini kabul etmesini saēlamalıdır. Bunun yanında aktif ve sorumlu olarak katılımı saēlamalı ve katılımın saēlanmasına yardımcı olmalıdır (Crick ve Porter, 1978, s. 66). Okullar öğrenmeyi başarmalı ve bütün öğrenciler için etkili vatandaşlık eğitimini geliştirmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998). Etkili politkal eğitim, okullar tarafından saēlanabilmekte ve öğretmen bunları uygulamalarla geliştirilebilmektedir (Lister, 1994). Okullar, öğrencilere aktif sorumlu vatandaş olması yönünde ne öğretmesi gerektiēi konusunda iyi bir başlangıç oluştururlar. Okullar bilgi ve beceriyi öğretmelidir. Öğrenciler sadece bilgiyi bilmekten ziyade onları güncel olayları anlamak ve güncel problemleri çözmek için kullanılmalıdır. Öğrenciler, geleceēin vatandaşı olarak kendi bilgilerini kullanabilmeyi ve sadece uygun ortamda hatırlamak için deēil bilgili olmak adına öğrenmelidir (William, 1989). Bu bilgiler doērultusunda okulların siyaset okuryazarlık temelinde geliştirici özelliēinin olduēunu belirtebiliriz. Çalışmanın sonuçları deēerlendirecek olursak Sakarya Üniversitesi iyi bir siyaset eğitimi vermektedir diyebiliriz. Üniversitedeki sosyal bilgiler eğitimi bölümünün konulara özen göstermekte ve onların bilgisini artırmakta olduēu ifade edilebilir. Hatta bu durumun nedenini incelediēimizde, bölüm dersleri içerisinde konuya ilişkin doğrudan ve dolaylı ilgiye sahip 22 derse rastlanmıştır. Örnek: E Devlet Uygulamaları, Sosyal Sorumluluk, Vergi Hukuku ve Türk Vergi Sistemi, Uluslararası Güncel Sorunlar, Uluslararası İlişkiler, Türkiye'nin Siyasal ve Yönetim Yapısı, Türk Dış Politikası, Siyasi Tarih üniversite ortak derslerinin uygulanmaya başlandıēı 2013 yılı sonrasındaki yedinci ve sekizinci yarıyıllarda verilmeye başlanmıştır. Avrupa Birliēi ve Türkiye dersi üçüncü sınıfta zorunlu ders olarak açılmış, Vatandaşlık Eğitimi Semineri iki yılda bir seçmeli ders olarak açılmış, İnsan Hakları, Demokrasi ve Vatandaşlık dersi zorunlu ders olarak her dönem açılmıştır. Bu bilgilere Sakarya Üniversitesi öğretim üyelerinden ve üniversite web sayfasından ulaşılmıştır.

Atatürk Üniversitesi ve Adıyaman Üniversitesinin vatandaşlık eğitimi sosyal ve moral süreç olarak öğrencilerde duyarlılık oluşturmakta başarılı olduēunu söyleyebiliriz. Bu sonucun nedenlerine bakıldıēında ilgili üniversitedeki öğrencilerin etnik kökeni, aile

yapısı üniversitenin bulunduğu bölge, üniversitenin öğrencilere sağladığı olanaklar belirtilebilir.

2. Öğretmen adaylarının okudukları sınıf ile bilgi düzeyleri, duyuşsal eğilimleri ve beceri davranış düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bu sonucu değerlendirmizde;

Durum, içerik ve terimlerin önemli aşamalar boyunca gözden geçirilen ve öğrencilerin bilgi ve anlayışların güçlendirmek ve derinleştirmek için öğrenmede sürekliliği ve ilerlemeyi sağlayan içerikler vardır (Crick ve Porter, 1978, s. 37). Vatandaşlıkla belirlenen hak ve yasal statü fazla ise kişinin kendi faaliyetlerinin bir sonucu olarak vatandaşlık sürekli yeniden gelişen bir şeydir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 9). Pedagojik olarak siyasi okuryazarlık salt bilgi ve anlayıştan ayrılmakta, yaşa uygun bilgi ve anlayış geliştirmeyi içeren bileşik bir etkileşimi başarma, geliştirilen ya da öğretilen, sarmal müfredat yaklaşımını kullanma, bilginin uygun derecede oluşmasını sağlama, zorunlu eğitimin sonunda değere, kurumlara, süreçlere ve konulara dayalı anlayış ve pratik yetkinlik geliştirmeyi kapsar (Anderson, 2008). Akhan (2011), son sınıf öğretmen adaylarının politika konularına yüksek derecede önem verdiğini, ilgi duyduğunu ve kendileri için faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının güncel politika konularını yakından izlemeye eğilimli olduklarını fakat genel politika konularına ilgilerinin olmadığını belirtmiştir. Politika bilimiyle ilgili oldukları, uğraşma durumlarının düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar yapılan çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermiştir. Beklenen dördüncü sınıfın üçüncü sınıftan daha çok bilgiye sahip olması, daha çok olumlu eğilim göstermesi, daha çok beceri göstermesidir fakat bu durumun nedeni dördüncü sınıfın ders sayısının üçüncü sınıfa göre azalması sonucu bireyin okul içerikli derslerden uzaklaşıp kpss'ye ağırlık vermesi, geleceğin belirgin olmaması sebebiyle kaygı düzeyinin artması olarak belirtilebilir.

3. Öğretmen adaylarının lise türü baz alındığında en çok bilgiye sahip olan genel lise ve Anadolu lisesi gruplarıdır. Öğretmen adaylarının lise türü duyuşsal eğilimleri ve beceri-davranış düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akhan (2011) çalışmasında Anadolu Lisesinde öğrenim görenlerin duyuşsal eğiliminin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir.
4. Öğretmen adayların sosyal örgüte üye olma durumuna göre bilgi düzeylerinde ve duyuşsal eğilim düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat beceri-davranış

düzeyleri baz alındığında sosyal örgüte üye olanların düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Siyasi okuryazar birey gönüllü ve toplum kuruluşlarının çalışmaları hakkında bilgi sahibi olmalı; ayrıca baskı gruplarının, lobicilik, protesto, kamuoyu gibi terimlerin anlamını bilmelidir. Dünyayı; küresel bir millet olarak görmeli, sürdürülebilir kalkınma, ekonomik dayanışma, yüksek borçlu ülkeler ve Birleşmiş Milletler organizasyonları ve büyük sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarını anlamalıdır. Ayrıca yöneticilik, karşılıklı dayanışma, etik ticaret, barışı sağlama ve barışı sürdürme gibi terimlerin anlamlarını idrak etmelidirler (Advisory Group on Citizenship, 1998). Bunun yanında sosyal hayattaki problemleri çözmeye hazırlıklı olmalı, ilgili güncel olaylar ya da temel ekonomik problem konusunda karar vermeli, her bir bireyin beklentilerini ve iş dünyası için hazırlıklarını ve kamu kaynaklarının tahsisi ve vergilendirmenin gerekçesi konusunda gerçekçi bilgiyi kapsayacak şekilde en geniş anlamıyla kullanılmalıdır. Bu tür hazırlıklar yerel, ulusal ve uluslararası kuruluşlar ya da siyasal toplumun her seviyesinde gayri resmi gruplar, hem yerel hem de ulusal düzeyde gereklidir (Advisory Group on Citizenship, 1978). Buradan da anlaşılacağı üzere bir sivil toplum örgütüne/kuruluşuna üye olmak bireyin siyasi okuryazarlık düzeyini artırmaktadır.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde;

Sosyal örgüte üye olma durumunun öğrencilerin bilgi ve duyuşsal eğilim düzeylerini etkilemediği, beceri düzeyini artırdığı görülmüştür. Bu durum bilmeden ve duyuşsal eğilimde bulunmadan beceri geliştirdikleri anlamına gelmektedir. Bir nevi sosyal örgütün dediklerini yaptıkları ama bu konuda kendisinin görüş sahibi olmadığı düşünülmektedir.

5. Öğretmen adaylarının aylık kitap okuma durumları baz alındığında en fazla bilgiye sahip grubun aylık 2-3 kitap okuyan grup olduğu, duyuşsal eğilimi ve beceri-davranış düzeyi en fazla olan grubun 6-7 kitap okuyan grup olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçları değerlendirdiğimizde;

Siyaset okuryazarlık siyasal durumları anlamaya, yeni bilgilerin fakında olmaları için onları nitelik olarak güçlendirmeye ve becerilerini geliştirebilmelerini için öğrencilere yardım etmektedir (Lister,1994). Siyaset okuryazarlığında temel düzeyde bilgi ve siyasete ilişkin öğrenmede isteksizlik, az düzeyde beceri ya da geniş ölçüde okumaya dair motivasyon eksikliğinin olduğu görülür (Frazer, 2000). Bu durumda öğrenciler

okumaya teşvik edilmelidir (Advisory Group on Citizenship, 1998). Buradan da anlaşılacağı üzere kitap okumak siyaset okuryazarlığının gelişimi için oldukça önemlidir. Özellikle de eleştirel gözle gazete, ülkeyi ilgilendiren konularda kitap okumanın büyük bir önemi vardır.

Çalışmada aylık 2-3 kitap okuyan grubun en fazla bilgiye sahip olması beklenen bir sonuç değildir. Bu demektir ki az kitapla çok bilgiye sahip bireyler mevcuttur. Bu durum literatürün aksinedir. Fakat burada kitap dışında bireylerin bilgi sahibi olacakları yayınlardan da bahsedilmesi gerekmektedir. Kitap dışındaki bazı yayınlar da öğrencileri geliştirmektedir. Örneğin belgeseller, açık oturumlar, dergiler, gazeteler gibi yayınlar da bireyin bilgi düzeyini artırmaktadır.

6. Öğretmen adaylarının ulusal konularda tartışma sıklıklarına bakıldığında en fazla bilgi ve beceri-davranışa sahip olan grubun sık sık tartışan grup olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat duyuşsal eğilim boyutunda anlamlı bir farklılaşma gözlenmemiştir.

Bu sonuçları değerlendirdiğimizde;

Öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıklarına bakıldığında en fazla bilgiye, duyuşsal eğilime ve beceri-davranış durumuna sahip grubun sık sık tartışan grup olduğu ortaya çıkmıştır.

Siyaset çalışması devlet işlerinde kendini sınırlamak değil okulda, çalışma ortamında ve günlük hayatın hemen hemen her yerinde grup davranışını araştırmalıdır (Clarke, 2007). Siyasi okuryazarlık bireyin yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bilgilere sahip olmasını gerektirir (Advisory Group on Citizenship, 1998, s. 13). Farklı bağlamlarda gelişen ve bilgiyi edinerek tarihsel bir bakış açısı kazandıran yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası tarih arasındaki; kültürel, ekonomik, askeri, siyasi, dini ve toplumsal tarih arasındaki ve kısa ve uzun vadeli zaman dilimlerin arasındaki bağlantıları anlamayı siyaset okuryazarlık olarak belirtebiliriz (Department for Education, 2013). Buradaki bilgilerden de anlaşılacağı üzere siyasi okuryazar birey ulusal ve uluslararası konularda bilgi sahibi olmalıdır. Bu konularla ilgilenmeye eğilimli olması ve yine bu konular üzerinde konuşmalıdır. Gedik (2010)'e göre derste yerel, ulusal veya uluslararası sorunlardan bahsedilirken bu sorunların sebepleri, nasıl bu duruma gelindiği üzerinde durmak ve öğrencinin bu konular üzerinde düşünmelerini sağlamak gerekir. Bu bilgiler doğrultusundan bireyin ulusal ve uluslararası konularda tartışmaları onların siyaset okuryazarlığını artırdığını belirtebiliriz.

Öğretmen adaylarının ulusal konularda tartışma sıklıkları göz önüne alındığında sık sık tartışan grupta beceri ve bilgi düzeyinin arttığı gözlenmiştir. Bu durumun literatür doğrultusunda olması beklenendi. Fakat duyuşsal eğilim düzeyinde bir değişikliğin olmaması tartışma durumuyla bireylerde içsel bir farkındalık yaratılmadığını gösterir. İçsel bir farkındalık olmadan birey tam anlamıyla siyasi okuryazardır denemez. Böyle bir durumda kişi biliyordur fakat olumlu olumsuz da olsa duygu geliştirmeden beceri geliştiriyor anlamına gelmektedir. Bu durumun sebebi olarak ise bireylerin deneyimleri, hangi ilden geldikleri, etnik kökeni gibi bireysel farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının uluslararası konularda tartışma sıklıkları göz önüne alındığında ise sık sık tartışan grubun bilgi, duyuşsal eğilimi ve davranış/beceri durumlarının arttığı gözlenmiştir. Bu durum literatürdeki bilgiler doğrultusunda beklenen bir durumdur.

7. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ele alındığında bilgi düzeyleri, duyuşsal eğilimleri ve beceri-davranış durumları ve cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yarnall (2002)'a göre kadınlar ve erkekler arasında siyasal konuları aile, arkadaş ve diğerleriyle tartışma durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç çalışmayla tutarlılık gösterirken Yarnall'ın diğer sonuçları ile tutarlılık göstermemiştir. Bu sonuçlar kadınların siyasal medyayı erkeklere göre daha iyi kullanmakta, kadınlar yine erkeklere göre daha fazla anlaşıma göstermişler, hatta daha fazla silah kontrol söylemlerinde bulunmuşlardır.

Akhan (2010) sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında erkek öğrencilerin politikaya karşı eğilimlerinin, politika konularını takip etme düzeylerinin ve politikaya karşı ilgilerinin, kız öğrencilere göre daha fazla olduğunu tespit etmiştir. Dursun (2007), çalışmasında gençlerin siyasal katılım gösterme oranlarının oldukça düşük olduğunu ve bu durumun kız öğrencilerde daha belirgin olduğunu tespit etmiştir. Cinsiyetler arasında farklılığın olmaması esasında literatürün ışığında beklenen bir sonuçtur. Bir birey cinsiyeti ayırtedilmeksizin sosyal hayatta eşit bir şekilde yer almalıdır. Yani siyasi bilgiye eşit düzeyde sahip olmalı, eşit düzeyde duyuşsal eğilim göstermeli ve eşit düzeyde beceri göstermelidir. Zira vatandaşlık eğitiminin temelinde cinsiyet eşitliği vardır.

8. Öğretmen adaylarının gelir durumlarına bakıldığında en fazla bilgiye sahip grup 1000₺ altı ve 1000₺-1500₺ arası geliri olan grup olduğu görülmüş, duyuşsal eğilim ve beceri-davranış boyutunda gruplar arasında bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde;

Sonuç beklenen bir sonuç değildir. Esasında fazla parası olan fazla kaynağa ulaşabilir. Fazla kaynağa ulaşan ise daha fazla bilgili olması beklenir. Böyle bir sonucunun çıkmasının nedeni olarak bireylerin maddi imkansızlıklardan dolayı daha fazla çalıştığı daha fazla okuduğu hayatta bir yere sahip olabilmesi için daha çok emek sarfettiği söylenebilir. Ayrıca maddi imkansızlıklar bireye, siyasal sistem başta olmak üzere tüm sistemleri sorgulatmış olabilir. Yani olumsuzluklara birey daha çok eleştirel gözle bakmış olabilir.

9. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlığının bilgi boyutu, siyaset okuryazarlık duyuşsal eğilimleri ve beceri/davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının siyaset okuryazarlığını oluşturan bu üç ayrı bileşenden aldıkları toplam puanların ortalamasına bakıldığında siyaset okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Siyaset okuryazarlığını oluşturan bileşenler arasındaki ilişkiye bakıldığında bilgi ile duyuşsal eğilim arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı; bilgi ile beceri/davranış arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde; beceri/davranış ile duyuşsal eğilim arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur.

Bu sonuçlara baktığımızda bir bireyin siyasi bilgisi ne kadar artarsa davranışının/becerisinin o derece artmakta olduğu, bilgi düzeyi ne kadar artarsa duyuşsal eğilim düzeyinin artmakta ama bu artışın düşük düzeyde olduğu, davranış/becerisi ne kadar artarsa duyuşsal eğilimi o derece arttığı söylenebilir. Hepsinin birbirini olumlu olarak etkilemekte olduğunu belirtebiliriz

Nitel Bölüme Dair Sonuçlar

1. Araştırmanın nitel bölümünde elde edilen bulgulara göre; sosyal bilgiler öğretmen adayları etkili vatandaşlık eğitiminin, öğretim materyallerinin etkin kullanılmamasından, öğretimin etkili olmamasından, öğretim ilkelerinin etkili kullanılmamasından, ders konularının doğru seçilmemesinden gerçekleştirilmediğini belirtmişlerdir.

2. Sosyal bilgiler öğretmen adayları etkili siyaset okuryazarlık eğitiminin öğretmenin öğretim materyallerini etkili ve öğretim ilkelerinin etkili kullanılmamasından, ders içeriğinin doğru seçilmemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir.
3. Vatandaşlık eğitiminin aileden başlayıp ömür boyu sürmesi gerektiğini, siyaset okuryazarlık eğitimin ise ortaokulda başlatılıp yine ömür boyu sürmesi gerektiğini belirtmişlerdir

Öneriler

1. Lisans döneminde vatandaşlık eğitimi içerikli dersler mevcut programda mevcuttur. Siyaset okuryazarlık, literatürde de geçtiği üzere aktif vatandaş yetiştirilmesi hususunda önemlidir. Lisans derslerinde doğrudan “siyaset okuryazarlığa” değinilmemektedir. Bu sebeple öğretim elemanları vatandaşlık eğitimi konulu dersleri verirken bu konuya değinebilir.
2. Atanan öğretmenler siyasi okuryazarlık içerikli dersleri almamışlardır. Bu durum bir ülkede en önemli husus olan aktif vatandaşlar yetiştirilmesi yönünde büyük bir eksikliğe neden olmaktadır. Bu sebeple öğretmenlere hizmet içi eğitim, siyaset okulları gibi etkinlikler verilerek onların bu konudaki eksiklikleri giderilebilir.
3. Siyaset okuryazarlık 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu için sadece üniversite içinde öğrencilere uygulamalı olarak verilebilir. Bununla birlikte üniversite dışında da gezi ve gözlemlerle (meclis, adalet sarayı, cumhurbaşkanlık sarayı gibi) etkili kılınabilir.
4. Öğretmen adayları ülkede yaşayan diğer insanlar için gönüllü faaliyetlere teşvik edilmelidir. Gönüllü faaliyetlerden kasıt sosyal örgütlere (Losev, Tema gibi) yardımcı olmak ya da bireysel olarak bir etkinliğe yardımcı olmak ya da önderlik etmek olarak belirtilebilir.
5. Öğretmen adaylarının toplumsal, kültürel, sanatsal ve kişisel gelişimlerine yardımcı olan sosyal öğrenci kulüpleri (vatandaşlık eğitime ilişkin) üniversite kapsamında oluşturulabilir ve öğretmen adayları bu kulüplere katılmaya teşvik edilebilir.
6. Literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda vatandaşlık eğitimi ve siyaset okuryazarlığın kazandırılması erken yaşlardan itibaren verilmesini önermişlerdir. Siyaset okuryazarlığının karmaşık bir konu olduğu düşüncesiyle lisans döneminde verilmeli düşüncesinden kaçınılmalı bu tür konuların erken yaşlardan itibaren basitten zora, sınırlıdan kapsamlıya doğru aşamalı bir şekilde aktarılmaya başlanabilir.

7. Ders içinde öğretim elemanı öğretmen adayına ulusal ve uluslararası konular getirerek onlara tartışma fırsatı verebilir. Bu tartışmalar sırasında tüm öğrencilerin katılımına özen gösterebilir. Böylece öğrencilerin karşıt fikirlere saygı duyarak tartışmaları öğretilir.
8. Öğretmen adaylarının bir öğretim elamanı önderliğinde, Türkiye'yi ve dünyayı ilgilendiren güncel olayları takip ederek, üniversite gazetesi, üniversite dergisi gibi yayınlarla ilgili konuları aktif bir şekilde paylaşmaları sağlanabilir.
9. Bu çalışma öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Benzer bir çalışma farklı örneklem, çalışma grubuyla da yapılabilir.
10. Siyaset okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla tarama yöntemi ile yapılan araştırmalar bilgi- duyuşsal eğilim –beceri ilişkisini nicel olarak ortaya koyabilmektedir. Ancak karmaşık ve çok değişkenli bir ilişkinin olduğu siyaset okuryazarlık bileşenleri için nitel araştırmalar da yapılabilir.
11. Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının okudukları kitap sayıları önemli bir değişken olduğu için, öğretmen adaylarına onları aktif yönde etkileyebilecek tarihi, siyasi, sosyal konular içeriğine sahip kitaplar önerilebilir.



KAYNAKLAR

- Adult Performance Level Project. (1975). Adult functional competency: A summary. (ED No. 114 609.) Austin: University of Texas, Division of Extension.
- Advisory Group on Citizenship. (1998) Education for citizenship and the teaching of Democracy in schools. London: Qualifications and Curriculum Authority. 10.05.2014 tarihinde <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Akçam, T. (1997). Hızla Türkleşiyoruz. Nuri Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinde (s.143-160). İstanbul: Bağlam.
- Akdağ, H. (2009). Sosyal bilgilerin tanımı, amacı, önemi ve Türkiye’deki yeri. (Ed) Turan, R., Sünbül A. M. , Akdağ, H. *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (s.1-24) Ankara: Pegem A.
- Akhan, O. (2011). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının politika bilimine yönelik eğilimlerinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2008). Fenomenoloji. (Yay. Haz.) Türker Baş ve Ulun Akturan *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (s. 83- 98). Ankara: Seçkin.
- Akyüz, Y. (2004), *Türk eğitim tarihi*, Ankara: Pegem A.
- Alberta Education. (2005). The heart of the matter : character and citizenship education in Alberta schools. Edmonton: Alberta Education 23 Mayıs 2014 tarihinde <https://education.alberta.ca/media/547951/heartmatter.pdf> ID: 0-7785-3791-9 sayfasından erişilmiştir.
- Altındal, Y. (2007). *Kadının siyasal katılımı bağlamında partilerin kadın kollarının sosyolojik açıdan değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altındal, Y.(2009). Erkeksi siyasetin ‘erk’siz dublörleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(21), 351-367.
- Altunya, N. (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel.

- Anderson, R. (2008). The political literacy approach to teaching politics in some courses. *Ethos*. 16(4). s. 13-17.
- Andrews, R. & Lewis, G.(2000, Eylül) *Citizenship education in wales: community, culture and the curriculum cymreig*. British Educational Research Association Conference'nde sunulmuş bildiri, Cardiff University, Cardiff.
- Arthur, L. (2002). Intercultural Communication and Identities: foreign language teachers' perceptions of culture and citizenship. Michele Schweisfurth, Lynn Davies ve Clive Harber (Ed.) *Learning democracy and citizenship* içinde (s.67-80) United Kingdom: Biddles.
- Arthur J. & Cremin H. (2012) *Debates in the citizenship education*. Newyork: Routledge
- Aslan, E. (1992). *Devrim tarihi ders kitapları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İzmir.
- Association fo Citizenship Teaching, About citizenship 02 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.teachingcitizenship.org.uk/about-citizenship> sayfasından erişilmiştir.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine düşünceler. Turan, R. , Sünbül A. M., Akdağ, H. (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar-1* içinde (s.43-53).Ankara: Pegem A.
- Atiyas-Tusalp, E. E. (2013) *Political literacy and the politics of eloquence: Ottoman scribal community in the seventeenth century*, Doktora Tezi. Harvard University History and Middle Eastern Studies, Cambridge.
- Aybay, R. (2006). *Vatandaşlık hukuku*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi
- Bahmueller, C. F. &J.J. Patrick (Eds). (1999). Principles and practices of education for democratic citizenship: International perspectives and projects. *ERIC Document Reproduction Service*. ED434866.
- Baginsky, M, & Hannam, D. (1999). *School councils: the views of students and teachers*. London: NSPCC.
- Bali, R.N. (1998). *Cumhuriyet döneminde azınlıklar politikası*, İstanbul: Birikim.
- Balkaya, F. (2012, Ekim). ☒ *Çevreci hareketlerin ekolojik yurttaş oluşturmadaki rolü* . II. Bölgesel Sorunlar ve Türkiye Sempozyumu. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Banks, J. A. (2001). Citizenship education and diversity implications for teacher education Michael A. Peters, Alan Britton and Harry Blee. (Ed.) *Global citizenship education philosophy, theory and pedagogy* içinde (s.317-331). Netherlands: Sense.
- Barth, J. L. & Demirtaş, A. (1997). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası.
- Berzeg, K. (2000). İnsan hak ve özgürlükleri, demokrasi, AB kriterlerine uyum ve çağdaşlaşma için Atatürk'ün 1924 Anayasası'nı tekrar yürürlüğe koyalım, *Yeni Türkiye*, 6(35). 631-641.
- Bilgili, A. S. (2012). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Ankara: Pegem A.
- Bora, T. (1996). İnşa dönemi türk milli kimliği, *Toplum ve Bilim*, 71, 165-194.
- Branson, M. S. (1998). *The role of civic education: an education policy task force positionpaper with policy recommendations* 17.02.2015. <http://www.civiced.org/promote-rationale/position-paper-with-policy-recommendations> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, K. & Fairbrass, S. (2009). *The citizenship teachers handbook*. NewYork: Continuum.
- Breslin, T. (2006). The way forward: building the citizenship-rich school, Breslin, T. Ve Dufour, B. (Ed.) *Developing Citizens: A Comprehensive Introduction to Effective Citizenship Education in the Secondary School* içinde (s.342-351). London: Hodder Murray.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: PegemA.
- Brocklehurst, H. (2015). Educating britain? political literacy and the construction of national history, *Journal of Common Market Studies*. 53(1) pp. 52–70.
- Cassel, C. A. & Lo, C. C. (1997). Theories of political literacy. *Political Behavior*.19(4), 317-335.
- Caymaz, B. (2007). *Türkiye 'de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları*, İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- CCE (Center for Civic Education). (1994). National standards for civics and government. California: Center for Civic Education.
- Clough, N. V. & Holden, C. (2002). *Education for citizenship: ideas into action: a practical guide for teachers of pupils aged 7-14*. USA: Routledge.
- Clifford, G. J. (1984). Buch und Lassen: Historical perspectives on literacy and schooling.

- Review of Educational Researcher*. 54(4). 472-501.
- Cogan, J. J. (1998). Citizenship education for the 21st century: setting the context. J.J. Cogan and R. Derricott (Ed.) *Citizenship for the 21st century* içinde. London: Kogan Page.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Research methods in education. London New York: Routledge Falmer.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage.
- Crick, B. & Lister, I. (2004). Political literacy. Bernard Crick (Ed.) *Essays on Citizenship* içinde (s.59-75). London: Continuum.
- Crick, B. & A. Porter (Eds). (1978). *Political education and political literacy*. London, Longman.
- Crick, B. (1999), The presuppositions of citizenship education, *Journal of Philosophy of Education*, 33(3), 337-352.
- Crick, B. (2000). *Essays on citizenship*. London: Continuum.
- Çağaptay, S. (2003). Kim Türk, Kim Vatandaş? Erken Cumhuriyet Dönemi Vatandaşlık Rejimi Üzerine Bir Çalışma, *Toplum ve Bilim*, 98, 186-195.
- Çeçen, A. (2007), *Türkiye Cumhuriyeti ulus devleti*. Ankara: Fark.
- Çelik, H. (2009). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin vatandaşlık eğitiminin bugünkü durumu ve geleceğine ilişkin görüşleri*, Doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Clarke, S. (2007). The trajectory of 'political education' in english schools: the rise and fall of two initiatives. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(1), 3-16.
- Davies, L. (1999). Comparing definitions of democracy in education 1. *Compare A Journal of Comparative and International Education* 29(2) 127-140. DOI:10.1080/0305792990290203.
- Davies, I. & Hogarth S. (2004) Political Literacy: Issues for Teachers and Learners, Jack. Demaine (Ed.) *Citizenship and political education today* içinde (s. 181-200) Newyork: Palgrave Macmillan.
- DeHanas D. N. (2010). Believing citizens: religion and civic engagement among London's second generation youth. Doktora tezi. Sosyoloji Bölümünde. North Carolina Üniversitesi. Chapel Hill.

- Denver, D. & Gordon, H. (1990). Does studying politics make a difference? The political knowledge, attitudes, and perceptions of school students. *British Journal of Political Science*. 20, 263-288.
- Department for Education and Skills (DfES). (2004). A CPD handbook: Chapter 1: Making sense of citizenship. 05.02.2015 http://www.hrea.org/index.php?base_id=104&language_id=1&erc_doc_id=2845&category_id=154&category_type=2&group sitesinden sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, C. (2005). *Atatürk ve Cumhuriyet Döneminde ortaöğretim* 08 eylül 2015 tarihinde dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/download/644/596 sayfasından erişilmiştir.
- Department for Education (DOE). (2013). National Curriculum in England: History Programmes of Study (London: DoE). 05. 02.2015 tarihinde <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study> sitesinden erişilmiştir.
- Doğanay, A., Çuhadar, A. & Sarı, M. (2007). öğretmen adaylarının siyasal katılımçılık düzeylerine çeşitli etmenlerin etkisinin demokratik vatandaşlık eğitimi bağlamında incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 213-246.
- Dursun, D. (2007). *Ortaöğretim gençliğinin demokrasi düşünceleri. (Kurşunlu ve Bayramören örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, D. (2010). *Siyaset bilimi*. İstanbul: Beta.
- Engle S. H. & Ochoa A. S. (1988). *Education for Democratic citizenship decision making in the social studies*. New York: Teachers College.
- Elitez, Z. (2006). *Hamdım, piştım, yandım. Mevlana'dan altın öğütler I*, İstanbul: Kozmik.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* , Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Eraslan, K. (1991), *Divan-ı Hikmet'ten seçmeler*, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Ergin, M. (2005). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Ergun, D. (2010). *100 Soruda sosyoloji el kitabı*. Ankara: İmge.
- Esendemir, Ş. (2008). *Türkiye'de ve Dünya'da vatandaşlık eski sorular yeni anlayışlar*, Ankara: Birleşik Dağıtım.

- Eurydice (2012). *Avrupa’da vatandaşlık eğitimi*. Brüksel: Eğitim, İşitsel- Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*, London: Routledge.
- Fraenkel J. R. & Wallen N. E. (2009), *How to design and evaluation research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Frazer, E. (2000) Citizenship education anti political culture and political education in Britain. *Political Studies*, 48, 88-103.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Gedik, H. (2010). Güncel olayların ilköğretim sosyal bilgiler derslerinde kullanımı ve öğrenci görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). 97-118.
- Gökburun, İ. (2007) türkiye’de insan hakları düşüncesinin tarihsel gelişimi ve ilköğretim kitaplarına yansımaları. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gökdemir, S., ve Gökdemir, A(1993), Yunus Emre güldeste, Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Göçek, F. M. (2008) . Türkiye’de çoğunluk, azınlık ve kimlik anlayışı, Ayhan Kaya, Turgut Tarhanlı (Der.) *Türkiye’de çoğunluk ve azınlık politikaları: AB sürecinde yurttaşlık tartışmaları içinde* (s.27-39) İstanbul: Tesev.
- Güven, S. (1996) . *Tophum politikası yazıları*. Bursa: Ezgi.
- Habermas, J. (1994) "Citizenship and National Identity" in B. Van Steenbergen (ed.) *The Condition of Citizenship*, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Halstead J. M. & Pike M. A. (2006). *Citizenship and moral education values in action*. London and Newyork: Routledge Taylor& Francis Group.
- Haran S. ve Aydın, O. (2008). “Depresyon, Umutsuzluk, Sosyal Beğenirlik ve Kendini Kurgulama Düzeyinin İntihar Fikirleri ile İlişkisi”. *Kriz Dergisi*. 3 (1-2) 218-222. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/21/70/684.pdf> adresinden 20 Ağustos 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Haynes, C., Leming, J., Groth, J., Lindquist, T., Lockwood, A., Marshall, P., & Nickell, P. (1997). Fostering civic virtue: Character education in the social studies. *Social education*, 61(4), 225-227.

- Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. Ian Davies ve Andrew Sobisch (Ed.) *Developing European Citizens* içinde (s. 21-48) Sheffield, Sheffield Hallam University.
- Her Majesty's Stationery Office, 1997 White Paper: Excellence in Schools 29.09.2014 tarihinde <http://www.educationengland.org.uk/documents/wp1997/excellence-in-schools.html> sayfasından erişilmiştir.
- Heron, E. & Dwyer, P. (1999) 'Doing the right thing:' Labour's attempt to forge a new welfare deal between the individual and the state.' *Social Policy and Administration* 33(1): 91-104.
- Heron, E. & McManus, M. (2003). Political literacy and the teaching of social policy. a study into the political awareness and political vocabularies of first year undergraduates. *Social Policy and Society*, 2(1), 23-32. DOI: 10.1017/S1474746403001040.
- Hoge, J. D. (2002). Character education, citizenship education, and the social studies. *The Social Studies*, 93(3), 103-108.
- Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D. and Villalba, E. (2006). Measuring Active Citizenship in Europe. CRELL Research Paper 4. Ispra, Italy: Joint Research Centre/CRELL.
- İnan, A. (1998). *Atatürk'ün yazdığı yurttaşlık bilgileri*, İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Kafesoğlu, İ. (1998). *Türk milli kültürü*. İstanbul: Ötüken.
- Kahraman, H. B.(1996). *Kemalist cumhuriyetçilik, yurttaşlık ve demokrasi ilişkisi*. İstanbul Varlık.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal Bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 25-30.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma metodu*. Ankara: Hacetepe Taş.
- Kastle, C. F. (1985). *The history of literacy and history of readers. In review of research in education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Kıncal R. Y.(2002). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Mikro.
- Kjellin ve diğ (2010). Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 201–21.

- Kellner, D. (2001), New technologies/new literacies:reconstructing education fort he nwe millenium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Kerr, D. (1999a). *Re-examining citizenship education: the case of England*. Slough: NFER.
- Kerr, D. (1999b). Citizenship education in the curriculum: an international review. *The School Field* 10(3/4), 5-32.
- Kerr, D. (2003). A clear agenda. *Teaching Citizenship*, 6, 14-23.
- Kerr, D., Cleaver, E. Ireland, E., & Blenkinsop, (2003). *Citizenship educational longitudinal study first cross-sectional survey 2001-2003*. DfES reseach Report 26. London: DfES.
- Köprülü, M. F. (1981). *Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşu*, İstanbul: Ötüken Yayınları,
- Kuçuradi, İ., (1999). İnsan hakları eğitimi türkiye programı 20 Kasım 2015 tarihinde http://www.kadinininsanhaklari.org/static/yayin/makale-rapor/IHE-HREP_TR.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR*, 28, 283-298.
- Kuş, Z. (2014, Temmuz), *Political literacy status of pre-service social studies teacher*, Global Conference on Contemporary Issues in Education, GLOBE-EDU 2014, Las Vegas, USA.
- Lagos, T. G. Gloval citizenship- towards a definition 15 Mayıs 2014 tarihinde <http://depts.washington.edu/gcp/pdf/globalcitizenship.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Langer, J. (1987). A sociocognitive perspective on literacy. J. Langer (Ed.). *Languagae, literacy and culture: issues of society and schooling içinde* (s.1-20) Norwood, NJ:Ablex.
- Lewis, B. (1984). *Modern Türkiye 'nin doğuşu*, (M. Kıratlı, Çev.). Ankara: T.T.K.
- Lewis, M. & Wray, D. (2000). *Literacy in the secondary school*. London: David Fulton
- Lister, I. (1994). Conscientization and political literacy A British encounter with Paulo Freire. Peter L. McLaren ve Colin Lankshear (Eds.). *Politics of liberation patsh from Freire içinde* (s. 62-73). London: Routledge.
- Longman (2003), *Dictionary of Contemporary English*. UK: Pearson Longman.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class, and other essays* Cambridge: University.
- McKay S. L. & Nancy H. H. (1995). *Sociolinguistic and language teaching*. Cambridge University.

- McNaughton A. H. (1982). Cognitive development, political understanding and political literacy. *British Journal of Educational Studies*, 30(3), 264-279.
- MEB mevzuat, Tevhid-i Tedrisat Kanunu 08.09.2015 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html> sayfasından erişilmiştir.
- Meriç, C. (2000). *Bu ülke*. İstanbul: İletişim.
- Mevlana. (2006). *Fih-i mafih*, (Çev. M. Ü. Anbarcoğlu), Konya: Altunan.
- (MEB) (2005). *İlköğretim soysal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve klavuzu*. Ankara: MEB.
- Mohamadabadi, A. J., Manoojan, N. Z., Ghadiri, S., & Abadi, A. J. D. (2013). Globalization and citizenship education. *Advances in Environmental Biology* .7(8) 1395-1404.
- National Assessment Governing Board(2010), Civic framework, 24.09.2014 tarihinde <http://www.nagb.org/content/nagb/assets/documents/publications/frameworks/civicsframework.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Niyazi, M. (2001). *Türk devlet felsefesi*. İstanbul: Ötüken.
- Ofsted. (2010). *Citizenship established? citizenship in schools 2006/09*. London: Ofsted.
- Olssen, M. (2002). Citizenship education and difference. *Citizenship Education and the Curriculum*, 2, 7-27.
- Oral, E. (2013). Osmanlı İmparatorluğu (Ed.) Cemil Öztürk, *Türk Tarihi ve Kültürü* içinde (s. 107-137). Ankara: Pegem.
- Oran, B. (2004) , *Türkiye’de azınlıklar, kavramlar, lozan, iç mevzuat, içtihat, uygulama*. İstanbul:Tesev.
- Oran, B. (1996). İnşa döneminde türk milli kimliği. *Toplum ve Bilim* , 71, 168-198.
- Osler, A and Starkey H. (2000). Citizenship, human rights and cultural diversity. Audrey. Osler (Ed.) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality* içinde (s. 287-305). USA:Trentham Books.
- Ögel, B. (1971). *Türk kültürünün gelişme çağları II*. İstanbul: MEB.
- Özbudun, E. (1997), Milli mücadele ve cumhuriyetin resmi belgelerinde yurttaşlık ve kimlik sorunu, Nuri Bilgin(Ed.) *Cumhuriyet, demokrasi, kimlik* içinde (s. 63-64). İstanbul: Bağlam.
- Özmete, E. ve Hablemitoğlu, S. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri, *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Öztan G.G. (2011). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.

- Ökçün, A. G.(1998). *Yabancıların Türkiye 'de çalışma hürriyeti*, Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu.
- Pallares, C. (2006). Educational levels and political literacy: the case of adults enrolled in the inea program in el paso, Yüksek Lisans Tezi, Texas, Faculty of Graduate School of the University of Texas, El Paso.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, Beverly Hills, California: Sage.
- Pearce, N. & Spencer S .(1999). Education for citizenship: the crick report, *The Political Quarterly*, 70(2), 219–224.
- Pike, G. (2008). Citizenship education in global context, *Brock Education*, 17, 38-49.
- Polat, E. G. (2011). Osmanlıdan günümüze vatandaşlık anlayışı. *Ankara Barosu Dergisi*, 3, 127-157.
- Porter, A. (1979). The programme for political education: a guide for beginners. *Social Science Teacher*, 8(3), 98-106.
- Read, C., & Mackay, R. (1984). Illiteracy among adult immigrants in Canada. *Montreal: Concordia University* (ERIC Document Reproduction Service No. ED:291875).
- Qualification and Curriculum Authority. (2000). *Personel, social and health education at key stages 1 and 2: initial guidance for schools*. London: QCA.
- Resnick, D.P. & Resnick, L.R (1977). The nature of literacy: an historical exploration. *Harvard Education Review*, 47(3), 370-385.
- Ross, A. (2007a). Multiple identities and education for active citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 286-303.
- Ross, D. (2007b). *Citizenship enterprise and learning harmonising competing educational agendas*. USA: Trentham Books.
- Rowe, D. (2012). Schools and their communities. James Arthur ve Hilary Cremin (Ed.) *Debates in citizenship education içinde* (s.56-67) . Newyork: Routledge
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı eğitim tarihi*. İstanbul: İletişim.
- Scott, D., & Lawson, H. (Eds). (2002). *Citizenship education and the curriculum*. Westport, CT: Greenwood.
- Schuitema, J. A., Ten Dam, G. & Veugelers, W. (2008). Teaching strategies for moral education: a review, *Journal of Curriculum Studies*, 40, 69–89.

- Sears, A. & Hebert, Y. (2004). Citizenship education 13.09-2014 tarihinde <http://www.cea-ace.ca/sites/default/files/cea-2004-citizenship-education.pdf> sayfasından ulaşılmıştır.
- Sencer, M. (1989). *Toplum bilimlerinde yöntem*, İstanbul: Beta.
- SQA. (1997). *Standart grade arrangements in modern studies*. Dalkeith: Scottish Qualifications Authority.
- Stradling, R. (1981). Political education: developments in Britain. Derek Benjamin Heater, ve Judith A. Gillespie (Ed.) *Political Education in Flux* içinde (s. 81-105.). London, Sage.
- Tanrıöğen, A. (2006). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi: hayat ve sosyal bilgiler öğretimin etkili vatandaş yetiştirme*. İstanbul: Lisans.
- Tanör, B. (1992). *Osmanlı-Türk anayasal gelişmeleri*. İstanbul: YKY.
- Tarhan, Ö. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının politik okuryazarlığa ilişkin görüşleri” *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 649-669.
- Taşkın, Y. (2014). *Siyaset*. İstanbul: İletişim.
- Taylor, G. Active Citizenship 05.04.2014 tarihinde <http://extra.shu.ac.uk/alac/text/Active%20Citizenship%20Article%20.doc> sayfasından erişilmiştir.
- T.C. Maarif Vekâleti. (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet.
- T.C. Kültür Bakanlığı. (1936). *Yeni ilkokul müfredat programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Temel Avrupa Birliği Terimleri, T.C. Avrupa Birliği Bakanlığı, 10 Şubat 2014 tarihinde http://www.ab.gov.tr/files/rehber/10_rehber.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Toprak, Z. (1988). 80. Yıldönümünde hürriyetin ilanı (1908) ve Rehber-i İttihad, *Toplum ve Bilim*, 42, 157-173.
- Tully, J. (2008). Two meanings of global citizenship: modern and diverse. global citizenship education philosophy. Alan Britton and Harry Blee (Ed.) *Theory and Pedagogy* içinde (s. 15-41). Netherlands: Sense.
- Tuna, E. (2008). Bir Osmanlı vatandaşlık ders kitabı olan Rehber-i İttihad çerçevesinde 2. meşrutiyet döneminde vatandaşlık eğitimi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Turan, İ. (1986). *Siyasal sistem ve siyasal davranış*. İstanbul: Der.
- Turan, Ş. (1990). *Türk kültür tarihi*. Ankara: Bilgi.
- Turan O. (2003). *Selçuklular tarihi ve Türk İslam Medeniyeti*, İstanbul: Ötüken.

- Turan, R., Safran, M., Hayta, N., Şahin, M., Çakmak, M.A., & Dönmez, C. (2006). *Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi*. Ankara: Gazi.
- Turgut, F. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu (TDK). Vatandaş 22 Kasım 2015 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5652451c08fa00.54710284 sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1983). Zabıt Ceridesi
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 24, 543-560.
- Üstel, F.(2011). *Makbul vatandaşın peşinde*. İstanbul: İletişim.
- Wells, B. (1987). Apprenticeship in literacy. *Interchange*. 18(1-2),109-123.
- Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.
- Westholm,A., Lindquist, A., & Niemi, R.G. (1990). Education and the making or the Informed Citizen: Political Literacy and the Outside World. Orit Ichilov (Ed.) *Political socialization, citizenship education and democracy* içinde (s. 177-205). Newyork: Teachers Collage.
- William G. W. (1989). Teaching active citizenship. *Phi Delta Kappa International Educational Horizons*, 68(1), 46-49.
- Williams, M. & Humphrys, G. (2003). Introduction, citizenship education and lifelong learning. Michael Williams Graham Humphrys (Ed.) *Power and peace* içinde (s. 1-19). New York : Nova.
- Willems, F., Denessen, E., Hermans, C., & Vermeer, P. (2012), Silent citizenship educators in dutch catholic schools: exploring teachers' moral beliefs about citizenship in relation to their conduct of citizenship education, *Journal of Empirical Theology*, 25 77-98.
- Whitty, G. (1979). Political education: some reservations. *The Social Science Teacher*. 8 (3), 112-116.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım C. (1966). *Eğitimde araştırma metotları*. Ankara: Akyıldız.

EKLER



Ek 1. Kişisel Bilgiler Formu

Saygıdeğer Öğretmen Adayı:

Bu bölümdeki soruları optik formdaki kişisel bilgiler bölümüne işaretleyiniz. İşaretlerken cevabınız aşağıdakilerden hangisiyse parantez içindeki harfi optikteki denk gelen yere işaretleyiniz. Örneğin: **cevabınız 3.sınıf ise optik formdaki a boşluğunu işaretleyiniz. Bir başka örnek ise cevabınız genel lise ise bunu optik formda c bölümüne işaretleyiniz.** Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her bir soruyu cevaplamaya çalışınız. Ankete vereceğiniz cevaplar, araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için son derece önemlidir. Bu çalışmaya gerekli özeni göstermenizi rica eder, şimdiden çok teşekkür ederim.

Melike Faiz

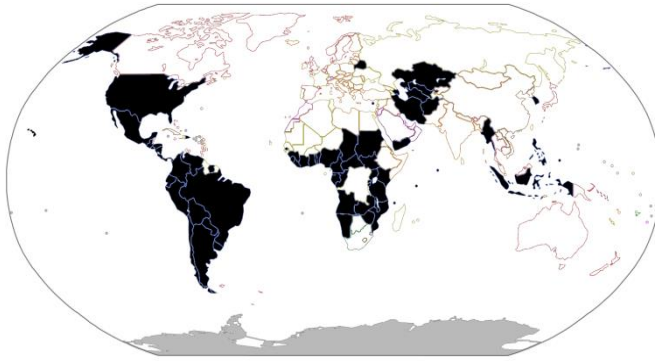
Cinsiyetiniz?	KADIN (a)			ERKEK (b)	
1. Okumakta olduğunuz sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünün kaçınıcı sınıftasınız?	3.sınıf (a)			4.sınıf (b)	
2. Annenizin eğitim durumu nedir?	Okuryazar değil (a)	İlkokul (b)	Ortaokul (c)	Lise (d)	Lisans veya üstü (e)
3. Babanızın eğitim durumu nedir?	Okuryazar değil (a)	İlkokul (b)	Ortaokul (c)	Lise (d)	Lisans veya üstü (e)
4. Hangi lise türünden mezun oldunuz?	Sosyal Bilimler Lisesi (a)	Anadolu Öğretmen Lisesi (b)	Düz Lise(c)	Anadolu Lisesi(d)	Diğer(e)
5. Herhangi bir sosyal örgüte kuruluşa üye misiniz?	Evet (a)			Hayır (b)	
6. Ailenizin aylık geliri nedir?	0-1000₺(a)	1001-1501₺ (b)	1501-2000₺(c)	2001-2500₺(d)	2500₺+ (e)
7. Babanızın mesleği nedir?	İşçi(a)	Emekli(b)	Esnaf (c)	Memur(d)	Çiftçi(e)
8. Annenizin mesleği nedir?	Ev hanımı (a)	Emekli(b)	Esnaf (c)	Memur(d)	Çiftçi(e)
9. Ayda kaç kitap okursunuz?	1 (a)	2-3(b)	4-5(c)	6-7(d)	8 üstü(e)
10. Türkiye'yi ilgilendiren konularda ne sıklıkta tartışıyorsunuz?	Asla (a)		Nadiren (b)	Bazen (c)	Sık sık (d)
11. Uluslar arası konular hakkında ne sıklıkta tartışıyorsunuz?	Asla (a)		Nadiren (b)	Bazen (c)	Sık sık (d)

Bu araştırmada bulunan ifadeler sizin sorumlu vatandaş olmaya ilişkin bilgilerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Sizlerden istenen maddeleri dikkatlice okumanız ve kendinize en uygun olan seçeneği **optik formda ilgili karalayarak işaretlemenizdir.** Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her bir soruyu cevaplamaya çalışınız. Teşekkür ederim.

Araştırma Görevlisi
Melike Faiz

Eğitim Fakültesi 3. Ve 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Bilgi Testi

- A. Parlamenter Cumhuriyet B Başkanlık Sistemi
C. Anayasal Monarşi D. Parlamenter Monarşi
E. Mutlak Monarşi



- A. Seçimlere katılmak
B. Ailenin korunması
C. Kanunlara uymak
D. Vergi vermek
E. Eğitim ve öğrenim hakkı

- A. Amerikan devrimi B. Çin devrimi C. Fransız devrimi
D. İngiliz devrimi E. Rus devrimi

- A. Toplu iş sözleşmesinin yapılması sırasında uyuşmazlık çıkması halinde işçiler grev hakkına sahiptirler.
B. İşverenin lokavta başvurmasının usul ve şartları ile kapsam ve istisnaları kanunla düzenlenir.
C. Grev hakkı toplum zararına ve milli serveti tahrip edecek şekilde kullanılamaz.
D. Grev uygulanan işyerinde grev yapanların sebep oldukları maddi zarardan sendika sorumludur.
E. Siyasi amaçlı grev ve lokavt, işyeri işgali, işi yavaşlatma şeklinde yapılabilir.

- A. Halk devlete karşı korunma.
B. Toplumsal farklılaşmaya katkıda bulunulmaz.
C. Siyasal alana baskı yapılamaz.
D. Kuruluşa devlet desteği olmaz.
E. Eşitlik yaygınlaştırılmaz.

8. Aşağıda verilen proje örneklerinden hangisi sürdürülebilir kalkınma kavramının boyutlarından biri olan çevresel boyutla ilgili değildir?

- A. Bitkisel Atık Yağ Toplama Sistemi
- B. Yavru Balık Avının Önlenmesi Kampanyası
- C. Enerji Verimliliği
- D. ODTÜ/ Teknokent Membran Arıtma Tesisi
- E. Doğal Arıtma Tesisleri ile Temiz Çevre Projesi

9. Aşağıdakilerden hangisi demokrasiyi diğer yönetim biçimlerinden ayıran özelliklerden biri değildir?

- A. Bireysel haklar
- B. Çoğunluk ilkesi
- C. Eşitlik
- D. İfade ve din özgürlüğü
- E. Milliyetçilik

10. Aşağıdakilerden ülkelerden hangisi ekonomik gelişmeleri ve düzeyleri benzerlik gösteren ülkelerden oluşan BRİCS üyesi değildir?

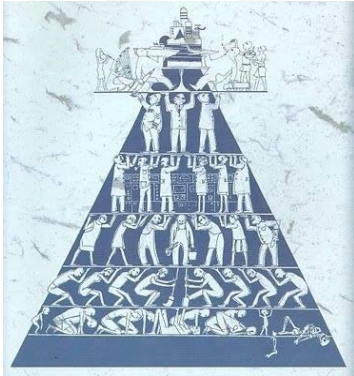
- A. Amerika
- B. Brezilya
- C. Çin
- D. Hindistan
- E. Rusya

11. İstanbul Boğazı üzerinde yapılmaya başlanan 3.köprünün adı aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Yavuz Sultan Selim
- B. Sultan Mehmet
- C. Kanuni Sultan Süleyman
- D. Yıldırım Beyazıt
- E. Üçüncü Selim

12. Türkiye'nin ihracat ve ithalat ilişkisinin **en fazla** olduğu iki ülke aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- | | <u>İhracat</u> | <u>İthalat</u> |
|----|----------------|----------------|
| A. | Irak | Çin |
| B. | Çin | Rusya |
| C. | Rusya | Almanya |
| D. | İran | Almanya |
| E. | Almanya | Rusya |



13.

Yukarıda verilen fotoğraf aşağıdaki devlet şekilleri esasından hangisiyle ilişkilendirilebilir?

- A. Oligarşi
- B. Teokrazi
- C. Mutlak Monarşi
- D. Demokratik
- E. Despotluk

14. “İki avcı aralarında geçen çatışmadan sonra avladıkları avı eşit bir şekilde bölüşmüşlerdir.” Bu durum devlet şekillerinden hangisine benzetilebilir?

- A. Demokratik
- B. Konfederasyon
- C. Monarşik
- D. Parlamenter
- E. Teokratik

15. Aşağıdakilerden hangisi, demokrasi kavramı ile çelişmektedir?

- A. Halk egemenliği
- B. Tek partili seçim
- C. Çok partili seçim
- D. Parlamento
- E. Anayasa

16. Bir vatandaşın polisle muhatap olması durumunda, kendini savunmak üzere bilmesi gereken haklarından biri aşağıdakilerden hangisi **değildir**?

- A. Mesken, iş yeri ve kapalı yerlerde gece vakti arama yapılamaz.
- B. Arama izni olsa da kişi arama iznine karşı çıkabilir.
- C. Tutuklanan kişinin, durumunu yakınlarına bildirmesine izin verilir.
- D. Üst aranması kural olarak hâkim kararıyla yapılır.

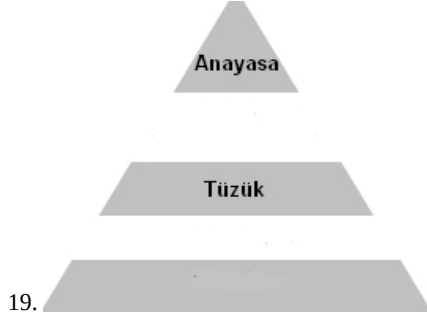
E.Polis gereğinden fazla sert tedbir alamaz.

17. Her seçmenin tek bir oya sahip olma hakkı aşağıdakilerden hangisidir?

A.Genel Oy B.Çoklu Oy C.Tek oy D. Eşit Oy E.Ana oy

18. Türkiye’de seçme ve seçilme yaşı aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

A.18-24 B.17-25 C.18-25 D.18-30 E.17-35



19.

Yukarıda “Normlar Hiyerarşisi Piramidi” verilmiştir. Buna göre aşağıdan yukarıya 1. sıraya aşağıdakilerden hangisi gelmelidir?

A. Kanun
B. Genelge
C.Kanun Hükmünde Kararname
D. Milletlerarası antlaşmalar
E.Yönetmelik

20. Daha önce doğa koruma amaçlı bir dernekte yönetici olarak çalışan Veysel Bey daha sonra buradan ayrılarak görevini sona erdirmiş ve kendi bahçesinde çalışmaya başlamıştır. Bu örneğe dayanarak statü ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A.Kişi statüsüne uygun davranarak prestij elde etmiştir.
B.Her statü belirli bir rol davranışını gerektirir.
C.Kişi, kazanılmış statüleri değiştirme imkânına sahiptir.
D.Kişinin statüsü zamanla değişebilir.
E. Kişi düşük statülü işleri, çalışarak değiştirebilir.

21. İbn-i Haldun’a göre, kentliler tamamen bireyci olup, kendi çıkarlarına göre hareket ederler. Buna karşılık köylüler ise biz duygusuna sahiptirler ve davranışlarına yön veren modelleri kendi değerlerinden alırlar.

Yukarıdaki açıklamada toplumsal değerlerin hangi özelliği vurgulanmıştır?

A. Kuşaktan kuşağa aktarılabilme
B.Farklı toplumsal gruplara göre değişme
C.Toplumda birlik ve beraberliği sağlama
D.Toplumsal kontrolü sağlama
E.Toplumsal düzene kaynaklık etme

22. Bir satın kişi aldığı yeni bir ürünü kaç gün içerisinde geri verme-değiştirme hakkına sahiptir?

A.15 B.20 C.25 D.30 E.35

23. “İş verenin çalışanın iş akdini derhal fesh hakkı” aşağıdaki örnek durumların hangisinde mümkün **değildir**?

A. İşçinin yedi günden fazla hapisle cezalandırılan ve cezası ertelenmeyen bir suç işlemesi
B. Bir işçinin izin almaksızın bir ayda üç işgünü işine devam etmemesi
C. İşçinin zorunda olduğu bir görevi hatırlatılsa da yapmak istememesi
D. İşçinin kendi isteği yüzünden işin güvenliğini tehlikeye düşürmesi
E.İşçinin devamsızlığını işverenin kendi kararıyla belirlemesi

24. Devletin çalışanların insanca yaşaması ve çalışma hayatının kararlılık içinde gelişmesi için sosyal, iktisadî ve mali tedbirler olarak çalışanları koruması hangi ideolojinin bir göstergesidir?

A. Faşizm B. Kapitalizm C. Sosyalizm
D. Liberalizm E. Komünizm

25. Ülkemizde sanayi; İstanbul-Adapazarı, Bursa- Balıkesir, Eskişehir-Ankara, İzmir-Aydın-Denizli, Mersin-Adana-İskenderun-Gaziantep hatlarında yoğunlaşmıştır. Buna göre ülkemizde sanayi tesislerinin dağılışı üzerinde aşağıdakilerden hangisi daha çok etkili olmuştur?

A. Hammadde B.Enerji C. Denize yakınlık

D. İklim şartları E.Ulaşım şartları

26. Aşağıdakilerden hangisi bir bölgede endüstrinin gelişebilmesi için gereken doğal koşullardan birisidir?

- A. Hammadde B. Kalifiye eleman C. Pazar
D. Sermaye E. Ulaşım

27. “Özel mülkiyeti redderek, üretim, dolaşım ve dağıtım vasıtalarını devlet mülkü sayan ekonomik sistemdir. Devlet bu sistemde bütün toprakların, sanayi kuruluşlarının ve küçük büyük her türlü ekonomik tesisin malikidir.” Yukarıda açıklaması verilen ekonomik sistem aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Kapitalizm B. Komünizm
C. Karma Ekonomi D. Liberalizm
E. İslâm Ekonomisi

28. BİMER’den faydalanmak için, aşağıdaki kimlik doğrulama yöntemlerinden hangisine **gerek yoktur**?

- A. e-Devlet Şifresi B. Elektronik İmza C. Mobil İmza D. Pasaport E. T.C. Kimlik Kartı

29. 1926’da Türk Medenî Kanunu’nun yürürlüğe girmeseydi aşağıdaki örnek durumlardan **hangisi gerçekleşmezdi**?

- A. Kadınların meslek sahibi olması
B. Sadece İmam nikahı olması
C. Miras paylaşımında erkek kadından daha fazla payının olması
D. Mahkemelerde tanık olmada kadın – erkek eşit olması
E. Erkeklerin birden çok eşi olması

30. Sıkıyönetim ilan edilme hallerinden olan savaş halinde aşağıdaki şartlardan **hangisi aranmaz**?

- A. Kanun Hükmünde Kararnameler TBMM onayına sunulur.
B. Sıkıyönetim hali her defasında dört ayı aşmamak üzere uzatılabilir.
C. Kanun Hükmünde Kararnamelerin usul ve süresi İçtüzükte belirlenir.
D. Bakanlar Kurulu Kanun Hükmünde kararname çıkarabilir.
E. Sıkıyönetim Komutanları Genelkurmay Başkanlığına bağlı olarak görev yaparlar.

31. I. Avrupa Birliği vatandaşı olmak

II. Diplomatik temsilci olmak

III. Türkiye’de ikamet etmek

IV. Kişinin uyruğunda olduğu devletin Türk vatandaşlarına aynı hakkı tanınması

Türk vatandaşı olmayan bir yabancının Türkiye’de dilekçe hakkından yararlanabilmesi için yukarıdaki koşullardan hangisi ya da hangilerine sahip olması gerekir?

- A. I ve III B. II ve III C. III ve IV
D. II, III ve IV E. I, II, III ve IV

Ek 3: Duyuşsal Eğilim Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmen Adayları,

Bu araştırmada bulunan ifadeler sizin sorumlu vatandaş olmaya ilişkin becerilerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Sizlerden istenen maddeleri dikkatlice okumanız ve kendinize uygun olan seçeneği **OPTİK FORMA TAMAMEN KATILIYORUM için A ŞİKKİNİ KATILIYORUM için B ŞİKKİNİ KARARSIZIM için C ŞİKKİNİ KATILMIYORUM için D ŞİKKİNİ KESİNLİKLE KATILMIYORUM için E ŞİKKİNİ** işaretlemenizdir. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her bir soruyu cevaplamaya çalışınız. Ankete vereceğiniz cevaplar, araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için son derece önemlidir. Bu çalışmaya gerekli özeni göstermenizi rica eder, şimdiden çok teşekkür ederim.

Melike Faiz

Eğitim Fakültesi 3. Ve 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Duyuşsal Eğilim Ölçeği

Madde No		Tamamen katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Sınavda kopya çekmek kınadığım bir davranıştır.					
2	Toplumu ilgilendiren bir olayda dilekçe hakkımı kullanırım.					
3	Başkalarının yaşadığı sosyal sorunlara kayıtsız kalmam .					
4	Toplumsal refah için sosyal kuruluşlara yardım etmeyi bir borç olarak görürüm					
5	İşe almada cinsiyete bakılarak karar verilmesi beni rahatsız eder .					
6	Müdürün/ amirin bir iş arkadaşımın onuruna hakaret etmesine kayıtsız kalmam.					
7	Toplumu ilgilendiren bir olayda bireysel çalışmayı tercih ederim.					
8	Benimle farklı düşünen kişilerle çalışmaktan rahatsız olmam.					
9	Beklenmedik bir anda yapılan bir hata durumunda sorumluluk herkese ait olduğuna inanırım.					
10	Aynı görüşten olmayan bireyler birbirine saygı duymalıdır.					
11	Hata yapmanın insan olmanın bir getirisi olduğuna inanırım.					
12	Bir konuda haksız olduğum ispatlandığında dahi haksız olduğumu kabul etme konusunda oldukça zorlanırım					
13	Her hangi bir konuda tartışırken karşı tarafın görüşü mantıklı gelirse kendi görüşümü değiştirme konusunda zorlanmam					
14	Sokakta bayılan bir insanı gördüğümde onu görmezden gelirim.					
15	İnsanların ne hissettiği beni ilgilendirmez.					
16	Yasal süreçlere karşı çıkmak toplumu çıkmaza sokar.					
17	Sınıfı ilgilendiren bir konu için dersin sorumlusuyla konuşmanın erdemli bir davranış olduğunu düşünürüm.					
18	Öğretmenin kendisinden farklı siyasi görüşte olan öğrencilerine istediği notu vermesi onun en doğal hakkı olduğuna inanırım.					
19	Birisinin dini eğilimlerine göre işe alınması beni mutsuz eder.					
20	Sınavdan haksız yere düşük alınması durumunda itiraz edilmelidir.					
21	Toplum yararı için toplumu ilgilendiren gösteri ve mitinglere katılmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.					
22	İnsan hakları kısıtlanmamalıdır.					
23	Öğrencilere burs veren sosyal kuruluşlar için para toplamak bana huzur verir.					

Ek 4. Beceri /Davranış Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmen Adayları,

Bu araştırmada bulunan ifadeler sizin sorumlu vatandaş olmaya ilişkin becerilerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Sizlerden istenen maddeleri dikkatlice okumanız ve kendinize en uygun olan seçeneği **OPTİK FORMA HER ZAMAN için A ÇOĞUNLUKLA için B BAZEN için C ARA SIRA için D HİÇ için E SIKKINI** işaretlemenizdir. Her cümle için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Lütfen her bir soruyu cevaplamaya çalışınız. Ankete vereceğiniz cevaplar, araştırma sonuçlarını doğrudan etkileyeceği için son derece önemlidir. Bu çalışmaya gerekli özeni göstermenizi rica eder, şimdiden çok teşekkür ederim.

Melike Faiz

Eğitim Fakültesi 3. ve 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrencilerinin Siyaset Okuryazarlık Beceri Ölçeği

Madde No		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Ara sıra	Hiç
1	Sosyal sorunların çözümünde insanlarla birlikte çalışabilirim.					
2	Bir konuya ilişkin sunulan delillere eleştirel bir yaklaşım geliştiririm.					
3	Etkileme becerisi yüksek olan insanların yapmaya çalıştıklarını anlayarak ona göre davranabilirim.					
4	Bilgi toplamak için teknolojiyi kullanabilirim.					
5	Bilgi toplamak için medyayı kullanabilirim.					
6	Gerekçesini belirterek herhangi bir konuda sözlü iddiada bulunabilirim.					
7	Vereceğim kararlarımda manipüle edici olguların farkında olarak karar alabilirim.					
8	Başkalarının farklı bakış açılarını bakış açılarından dolayı takdir edebilirim.					
9	Bir işe başlarken başkalarının deneyimlerini göz önünde bulundurabilirim.					
10	Başkalarıyla etkili bir şekilde çalışabilirim.					
11	Gerekçesini belirterek herhangi bir konuda yazılı iddiada bulunabilirim.					
12	Etik olmayan bir durumla karşılaştığımda onun gidişatını değiştirebilirim.					
13	Herhangi bir araştırma ödevi için akademik veritabanlarını tarayabilirim.					
14	Bir insan zor durumdaysa siyasi görüşü farklı bile olsa ona yardım edebilirim.					
15	Grup ödevi yaparken üzerime düşeni yapabilirim.					
16	Toplumsal bir sorun ortaya çıktığında önce o konuyla ilgili hipotezler geliştirebilirim.					
17	Herhangi bir yerde karşılaştığım bir sorun karşısında nasıl davranmam gerektiğini bilirim.					
18	Sosyal olayları tanımlayabilirim.					
19	İnsanlar görüşlerime karşı zıt görüş geliştirirlerse onlarla tartışabilirim.					
20	Daha önceden sunulan delillere karşı yeni bir delil geliştirebilirim.					
21	Benden farklı bir siyasi görüşe sahip olan bir kişiyle de arkadaş olabilirim.					
22	Sınavdan haksız yere düşük not almışsam ilgili yerlere bildirebilirim.					
23	Ders kapsamında tartışma yaptığımızda başka insanların da düşüncelerini takdir edebilirim.					
24	Önemli bir işe girişmeden önce bu işi yapanların görüşlerini göz önüne alarak hareket edebilirim.					

Ek 5: Görüşme Formu

Sevgili katılımcı;

Aşağıda iki adet soru bulunmaktadır. Bunlardan 1.si sıradakinde sizden beklenen “Etkili vatandaşlık eğitimi nasıl olmalıdır? Öğrenci kaç yaşındayken bu eğitime başlanmalıdır?” Sorusuna cevap vermeniz. 2.sıradakinde sizden beklenen ise toplumda etkili bir birey olmak için en düşük düzeyde siyaset yapabilme becerisi, olumlu/olumsuz duyuşsa eğilim gösterebilme ve siyasi anlamda basit düzeyde bilgi sahibi olmayı kapsayan siyaset okuryazarlığın kazandırılmasına yönelik eğitim nasıl verilmelidir?” sorusuna cevap vermenizdir. Gönüllülük ilkesine bağlı olarak ve şahsi bilgileriniz tarafımda saklanarak soruları cevaplayınız. Kolay Gelsin

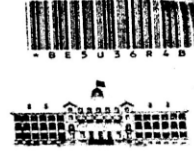
Araştırma Görevlisi Melike FAİZ

1. Etkili vatandaşlık eğitimi nasıl olmalıdır? Öğrenci kaç yaşındayken bu eğitime başlanmalıdır?”
2. Siyaset okuryazarlığının kazandırılmasına yönelik eğitim nasıl verilmelidir?

Ek 6: Etik Kurul İzni



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu



Sayı : 77082166-604.01.02- 17
Konu : Değerlendirme ve Onay

Sayın Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ
Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı - Öğretim Üyesi

Tez Danışmanı olduğunuz Üniversitemiz İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Melike FAİZ'in tez çalışması olan "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siyaset Okur Yazarlık Durumlarının İncelenmesi* " başlıklı araştırmaya yönelik uygulama öneriniz incelenmiş ve Üniversitemiz Etik Komisyon ilkelerine uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Aysu DUYAN ÇAMURDAN
Komisyon Başkanı

EK :
1 Liste

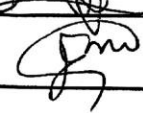
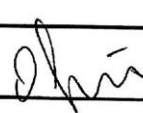
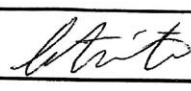
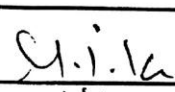
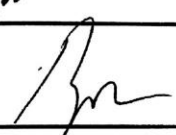
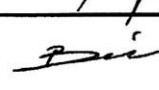
Ankara
Tel:0 (312) 202 69 58 Faks:0 (312) 202 46 73
Web Adresi :http://etikkurul.gazi.edu.tr/

Scanned by CamScanner

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ETİK KOMİSYONU KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 26.02.2015

TOPLANTI SAYISI : 2

ADI-SOYADI	İMZA
Prof.Dr.Aysu DUYAN ÇAMURDAN (Başkan)	
Doç.Dr.Eda KÖKSAL (Başkan Yrd.)	
Prof.Dr.Hüseyin Güçlü YAVUZCAN	
Prof.Dr.Ogün DOĞRU	
Prof.Dr.Hülya ÇENGEL KASAPOĞLU	
Prof.Dr.Şenol DURGUN	
Prof.Dr.F.Bilge TANRIBİLİR	
Prof.Dr.F. Nur BARAN AKSAKAL	
Doç.Dr.Cumhur TUNCER	
Doç.Dr.Mustafa İsmail KAYA	
Doç.Dr.Müjde AKTÜRK	
Doç.Dr.Ramazan YILDIZ	
Yrd.Doç.Dr.Ayşe Bikem HACIÖMEROĞLU	



GAZİ GELECEKTİR...