



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKTİF
VATANDAŞLIK KAZANIMLARI: EYLEM ARAŞTIRMASI**

İrem Namlı ALTINTAŞ

**DOKTORA TEZİ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

TEMMUZ, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 2 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : İrem

Soyadı : Namlı Altıntaş

Bölümü : Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık
Kazanımları: Eylem Araştırması

İngilizce Adı : Active Citizenship Attainments of Prospective Social Studies
Teachers: An Action Research

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 : İrem NAMLI ALTINTAŞ

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

İrem Namlı Altıntaş tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aktif Vatandaşlık Kazanımları: Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman

Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

(İlköğretim Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Hamza KELEŞ

(Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Esin ACAR

(İlköğretim Adnan Menderes Üniversitesi)

Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA

(İlköğretim Gazi Üniversitesi)

Yrd. Doç. Dr. Ümüt Akagündüz

(İlköğretim Ankara Üniversitesi)

TEŞEKKÜR

Bu çalışma çok uzun bir sürecin ürünüdür. Bu yüzden çalışmayı bitirmemde bana katkı sağlayan kişilere teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Bu çalışmanın hazırlanmasında öncelikle doktora tez danışmanlığımı üstlenen Doç. Dr. Cengiz Dönmez'e, tez izleme komitesi süresince bana yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Hamza Keleş ve Yrd. Doç. Dr. Ümüt Akagündüz'e teşekkürlerimi sunarım.

Nitel analizler ve uygulama sürecinde bana yardımcı olan Doç. Dr. Esin Acar ve Yrd. Doç. Dr. Meltem Çengel'e, analizleri, yorumlamaları ve araştırma sonuçlarını çalışma boyunca bıkmadan okuyan Arş. Gör. Nurtaç Üstündağ ve Arş. Gör. Dr. Nisa Başara Baydilek'e ve süreç boyunca yanımda olan ve bana fikirleriyle katkı sağlayan oda arkadaşlarım Arş. Gör. Betül Altay, Arş. Gör. Burcu Altun, Arş. Gör. Tuğçe Gürlevik'e teşekkür ederim.

Tezle ilgili çalışmalarım boyunca üniversiteyle irtibatımı sağlayan Arş. Gör. Hayati Adalar'a teşekkürlerimi sunarım.

Tüm bunların dışında doktora çalışmalarım ve tezimde yanımda olan ve bugünlere gelmemde özel bir yeri olan anneme, manevi desteğini her zaman hissettiğim eşime teşekkürü borç bilirim.

Uygulamalar boyunca karnımda, analizlerde ve yazım sürecinde yanımda olan biricik oğlum Eymen'e, aktif bir vatandaş olması dileğiyle...

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKTİF
VATANDAŞLIK KAZANIMLARI: EYLEM ARAŞTIRMASI**
(Doktora Tezi)

İrem NAMLI ALTINTAŞ
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz, 2016

ÖZ

Bu araştırma Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlık alanında bilgi, beceri ve değer kazanımlarını tespit etmeyi ve yapılan eylem planına göre düzenlemeyi amaçlar. Araştırma, nitel araştırma deseninde modellenmiş eylem araştırması yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmada 13 kadın 11 erkek olmak üzere toplam 24 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubundan daha fazla nitel veri toplayıp derinlemesine bir analiz yapmak için öğrenci tanıma profili, aktif vatandaşlık soru formu ve ders değerlendirme formu dağıtılmıştır. Öğrenci tanıma profili ile katılımcıların orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aktif vatandaşlık soru formu ile çalışma grubu içerisinde vatandaşlığı farklı şekillerde tanımlayan katılımcılar olduğu tespit edilmiştir. Ders değerlendirme formuyla birlikte katılımcıların süreç boyunca bilgi, beceri ve değer boyutlarıyla ilgili değişim olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aktif vatandaşlıkla ilgili bulunan değerlerin yüzde ağırlıkları sırasıyla; *ayrımcılık*, *cumhuriyet*, *destekleme*, ve *benimseme*'dir. Katılımcılar, araştırmacı tarafından geliştirilen *Aktif Vatandaşlık Başarı* testi ile belirlenmiştir. Çalışma grubuna araştırmacı tarafından 9 haftalık aktif vatandaşlık bilgi, beceri ve değer eğitimi verilmiştir. Eylem planı grubun ihtiyaçlarına göre belirlenmiştir. Çalışma süresince grubun aktif vatandaşlıkla ilgili kavramları, bu kavramlara ulaşma yolları ve aktif vatandaşlıkla ilgili değerlerini incelemek ve düzenlemek için dersler kamera ile takip edilmiş, her dersin bitiminde derslerin transkripsiyonu yapılmıştır. Daha sonra bu metinler üzerinde içerik analizi ve tematik analiz yapılmıştır. Bulunan temalar alanda uzman bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiş, Miles ve Huberman'ın güvenilirlik formülüne göre güvenilirlik oranı %75 bulunmuştur. 10. haftada bir Değerlendirme Oturumu yapılmış ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı 3. sınıftan 1 kadın ve 4 erkek öğrenciyle katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer yönünde nitel bir değerlendirmeleri yapılmıştır. Aktif vatandaşlık değerlerini betimleyebilmek amacıyla araştırmacı tarafından *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*

geliştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda *cumhuriyet, ayrımcılık, aktif vatandaşlığı benimseme* ve *aktif vatandaşlığı destekleme* olmak üzere 4 boyut ortaya çıkmıştır. Ölçekte Cronbach Alfa sayısı ,835 çıkmış açıklanan varyans oranı ise %54,01 bulunmuştur. Çalışma grubu 30 kişinin altında olduğu için betimsel istatistik yardımıyla grubun ölçekte çıkan boyutlara ilişkin tutumları yüzde ve frekans olarak belirlenmiştir. Uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre aktif vatandaşlık değerlerinin kültürel düzeyde daha fazladır. Çalışmanın sonunda katılımcıların süreç boyunca bilgiye ulaşma yollarında eleştirel düşünme yönünde bir artış olduğu ve kültürel anlamda toplumsal birlikteliği vurgulayıcı bir aktif vatandaşlık benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi ve becerilerinde demokratik anlamda aktif vatandaşlığı geliştirici kazanımlar sağlanabileceği düşünülmüştür.

Anahtar Kelimeler : Aktif vatandaşlık, bilgi-beceri-değer kazanımı, Sosyal Bilgiler Eğitimi

Sayfa Adedi : 152

Danışman : Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ

**ACTIVE CITIZENSHIP ATTAINMENTS OF PROSPECTIVE
TEACHERS OF SOCIAL STUDIES AN ACTION RESEARCH**

(Ph. D. Thesis)

İREM NAMLI ALTINTAŞ

GAZİ UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July, 2016

ABSTRACT

This study aims to identify and to regulate active citizenship knowledge, skills and value attainments of second year students of Social Studies Teacher Education. The present study has action research model. Quantitative data collection tools are also used to support the qualitative data. The study group is comprised of 24 students in total including 13 females and 11 males. Participants are identified using the *Active Citizenship Achievement* test developed by the researcher. The study by following action research plan group is taught active citizenship knowledge, skills and values by the researcher for 9 weeks. The action plan is determined based on the needs of the group. To examine and regulate the concepts of active citizenship, the ways of achievement of these concepts and the values of active citizenship of the group during the study, the class sessions are followed up by a camera and transcribed at the end of each session. Later, content analysis and thematic analysis are performed on these texts. Themes found are checked by a researcher expert in the field and the reliability ratio is calculated as 75% according to Miles Huberman's reliability formula. An Evaluation Session is held at the 10th week and one female and four male third year students of the Social Studies Teacher Education performed a qualitative evaluation on active citizenship knowledge, skills and values of the participants. Quantitative analyses concluded that there is an increased level of critical thinking in knowledge attainment among the participants during the process and that they adopted an active citizenship emphasizing social unity in cultural sense. The results of the qualitative analysis show a consistency with the studies that are previously conducted on active citizenship at local level. In order to describe the active citizenship values of the participant group, the *Active Citizenship Value Scale* is administered by the researcher. The exploratory factor analysis revealed 4 dimensions including *republic, discrimination, adoption of active citizenship and supporting*

of active citizenship. The scale's Cronbach's Alpha coefficient is found to be .835, and the variance explained is found to be 54.01%. Since the study group is comprised of less than 30 people, the attitudes of the group toward the dimensions found in the scale are denoted in percentage and frequency terms with the help of descriptive statistics. The percentage weights of the study group regarding their active citizenship values calculated by means of descriptive analysis are found to be *discrimination, republic, support and adoption* respectively. Accordingly, quantitative active citizenship values are found to be more at cultural level. A student recognition profile, active citizenship questionnaire and course evaluation form are distributed among the study group to collect more qualitative analysis and perform an in-depth analysis there on. The student recognition profile concluded that the participants' socioeconomic level is middle and low. With the active citizenship questionnaire, there are some participants found within the study group that defined citizenship differently. With the course evaluation form, it is concluded that the participants expressed a change regarding the dimensions of knowledge, skills and values during the process. In conclusion, it is believed that prospective Social Studies teachers can be equipped with attainments in active citizenship knowledge and skills that can help develop active citizenship in democratic sense.

Key Words : Active citizenship, knowledge, skills, values aquisition, Social Study
Education

Page Number : 152

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
Antik Yunan ve Roma	1
Orta Çağ Avrupa	2
Osmanlı Millet Sistemi.....	6
Osmanlı Millet Sisteminin Değişmesi	6
Fikir Akımları ve Jön Türkler	7
Kanun-i Esasi.....	10
Osmanlı'da Vatandaşlık Eğitimi	11
Yeni Bir Devlet	12
Araştırmanın Amacı	19
Araştırmanın Önemi.....	20
Problem Durumu	20
Alt Problemler	21
Birinci Alt Problem.....	21
İkinci Alt Problem	22
Üçüncü Alt Problem	22
Sayıtlar	22

BÖLÜM 2	23
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	23
Aktif Vatandaşlık	23
Aktif Vatandaşlık Bilgi Boyutu.....	24
Aktif Vatandaşlık Beceri Boyutu	25
Aktif Vatandaşlık Değer Boyutu	26
İlgili Araştırmalar	27
BÖLÜM 3	33
YÖNTEM.....	33
Araştırmanın Modeli	33
Çalışma Grubu	35
Çalışma Grubunun Belirlenmesi	35
Öğrenci Tanıma Profili	36
Eylem Planı	41
Uygulama Süreci	49
Bilgi Basamağı Uygulama Süreci.....	49
Beceri Basamağı Uygulama Süreci	51
Değer Basamağı Uygulama Süreci.....	51
Veri Toplama Araçları	52
Nicel Veri Toplama Araçları.....	52
<i>Bilgi Basamağı Nicel Veri Toplama Araçları</i>	<i>52</i>
<i>Başarı Testi</i>	<i>52</i>
<i>Çalışma Yapracağı.....</i>	<i>54</i>
<i>Değer Basamağı Nicel Veri Toplama Araçları</i>	<i>55</i>
<i>Değer Ölçeği.....</i>	<i>55</i>
Nitel Veri Toplama Araçları	56
<i>Değer Basamağı Nitel Veri Toplama Araçları</i>	<i>56</i>
<i>Soru Formu</i>	<i>56</i>
<i>Ders Değerlendirme Formu</i>	<i>56</i>
<i>Araştırmacı Günlüğü</i>	<i>57</i>
Verilerin Analizi	57
Araştırmanın Nitel Boyutu için Yapılan Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları.....	57
İç Geçerlilik (İnandırıcılık)	59

Dış Geçerlilik (Aktarılabirlik).....	60
Güvenilirlik.....	60
BÖLÜM 4	61
BULGULAR.....	61
Nicel Verilerle İlgili Bulgular	61
Bilgi Basamağı	61
<i>Çalışma Yaprığı</i>	<i>61</i>
Değer Basamağı	63
Nitel Verilerle İlgili Bulgular	65
Bilgi Basamağı	65
<i>Katılımcıların Kavrama Dair Ön Bilgisi</i>	<i>65</i>
<i>Konuyla İlgili Nesnel Ön Bilgi</i>	<i>66</i>
<i>Kavramın İşlevselliğine Dair Ön Bilgi</i>	<i>66</i>
<i>Katılımcıların Kavrama Ulaşma Yolları.....</i>	<i>67</i>
<i>Bilgiye Teknolojiden Faydalanarak Ulaşma</i>	<i>67</i>
<i>Kavramı Ezberleme</i>	<i>68</i>
<i>Yorumlama.....</i>	<i>69</i>
<i>Kavram Öğretimi</i>	<i>70</i>
<i>Katılımcıyı Yönlendirme</i>	<i>70</i>
<i>Örnek Gösterme.....</i>	<i>71</i>
<i>Karşılaştırma Yapma</i>	<i>71</i>
<i>Tanım Verme.....</i>	<i>71</i>
<i>Değerlendirme Oturumu Bilgi Basamağı.....</i>	<i>72</i>
<i>Aktif Vatandaşlık.....</i>	<i>73</i>
<i>Tarihsel Arka Plan.....</i>	<i>74</i>
<i>Tanım Verme.....</i>	<i>74</i>
<i>Karşılaştırma Yapma</i>	<i>74</i>
<i>Örnek Verme</i>	<i>75</i>
Bilgi Basamağındaki Nitel Verilerin Karşılaştırılması	76
Beceri Basamağı	76
<i>Gündemi Takip Etme.....</i>	<i>77</i>
<i>Kanıt Gösterme</i>	<i>78</i>
<i>Kendi Görüşünü İfade Etme</i>	<i>78</i>
<i>Araştırma Becerisi</i>	<i>79</i>

<i>Kaynak Kullanımı</i>	79
<i>Kaynağı Yorumlama</i>	80
Değerlendirme Oturumu Beceri Basamağı.....	81
<i>Gündemi Takip Etme</i>	82
<i>Kendi Görüşünü İfade Etme</i>	82
<i>Araştırma Becerisi</i>	82
<i>Kaynağı Yorumlama</i>	83
<i>Kanıt Gösterme</i>	83
<i>Neden- Sonuç İlişkisi Kurma</i>	83
<i>Sorgulama</i>	83
<i>Etkin Dinleme</i>	84
Beceri Basamağındaki Nitel Verilerin Karşılaştırılması	85
Değer Basamağı	85
Soru Formu	85
Ders Değerlendirme Formu.....	86
<i>Demokratik Değerler</i>	88
<i>Seçimlere Katılım.....</i>	88
<i>Toplumsal Sorunlara Duyarlılık.....</i>	88
<i>İfade Özgürlüğü</i>	89
<i>Farklı Görüşlere Saygı</i>	89
<i>Çatışma</i>	90
<i>Hoşgörü</i>	90
<i>Kültürel Değerler</i>	91
<i>Atatürk Sevgisi</i>	92
<i>Milliyetçilik.....</i>	92
<i>Cumhuriyetçilik.....</i>	93
<i>Laiklik</i>	94
<i>Dini Aidiyet.....</i>	94
<i>Çağdaşlaşma</i>	95
<i>Değerlendirme Oturumu Değer Basamağı.....</i>	96
<i>Demokratik Değerler</i>	96
<i>Kültürel Değerler.....</i>	97
Değer Basamağındaki Nitel Verilerin Karşılaştırılması.....	98

BÖLÜM 5	101
SONUÇ VE TARTIŞMA	101
Bilgi Basamağı ile İlgili Sonuç ve Tartışma	103
Beceri Basamağıyla İlgili Sonuç ve Tartışma	107
Değer Basamağıyla İlgili Sonuç ve Tartışma	111
BÖLÜM 6	127
ÖNERİLER	127
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	127
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	127
Ailelere Yönelik Öneriler	128
Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler	128
Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Yönelik Öneriler	129
KAYNAKLAR	131
EKLER.....	141
EK-1. ÖĞRENCİ PROFİLİ TANIMA FORMU	142
EK-2 ETKİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAŞARI TESTİ	143
EK-3. ETKİN VATANDAŞLIK KAZANIMLARI ÖLÇEĞİ	147
EK-4. ÇALIŞMA YAPRAĞI -1.....	149
EK-5. ÇALIŞMA YAPRAĞI - 2.....	150
EK-6 ÇALIŞMA GRUBU FOTOĞRAFLARI.....	151

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. <i>Araştırmada Uygulanan Eylem Planı</i>	41
Tablo 2. <i>Aktif Vatandaşlık Eğitimi Bilgi Boyutu Kazanımları</i>	53
Tablo 3. <i>Aktif Vatandaşlık Eğitimi Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları</i>	54
Tablo 4. <i>Aktif Vatandaşlık Eğitimi Değer Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları</i>	55
Tablo 5. <i>Dördüncü Oturumda Kullanılan Çalışma Yaprağının Sonuçları</i>	62
Tablo 6. <i>Yedinci Oturumda Kullanılan Çalışma Yaprağının Sonuçları</i>	63
Tablo 7. <i>Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeğinin Boyutlarının Nicel Veri Analizi</i>	64
Tablo 8. <i>Katılımcıların Kavrama Dair Ön Bilgisiyle İlgili Temaların Frekans Dağılımı</i> ..	67
Tablo 9. <i>Katılımcıların Kavrama Ulaşma Yolları Frekans Dağılımı</i>	70
Tablo 10. <i>Kavram Öğretimi Temalarının Frekans Dağılımı</i>	72
Tablo 11. <i>Değerlendirme Oturumu Bilgi Basamağı Temalarının Frekans Dağılımı</i>	75
Tablo 12. <i>Beceri Basamağı Temalarının Frekans Dağılımı</i>	81
Tablo 13. <i>Değerlendirme Oturumu Beceri Basamağı Temalarının Frekans Dağılımı</i>	84
Tablo 14. <i>Değer Basamağı Demokratik Değerler Temasının Frekans Dağılımı</i>	91
Tablo 15. <i>Değer Basamağındaki Kültürel Değerler Temasının Frekans Dağılımı</i>	95
Tablo 16. <i>Değerlendirme Oturumu Demokratik Değerler Temasının Frekans Dağılımı</i> ...	97
Tablo 17. <i>Değerlendirme Oturumu Kültürel Değerler Temasının Frekans Dağılımı</i>	98

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Aktif vatandaşlık sürecinde beceri basamağında hedeflenen örüntü	76
<i>Şekil 2.</i> Beceri basamağı nitel verilerin karşılaştırılması	85
<i>Şekil 3.</i> Değer basamağındaki kültürel değerlerin karşılaştırılması.....	99
<i>Şekil 4.</i> Değer basamağındaki demokratik değerlerin karşılaştırılması	99

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde vatandaşlık anlayışının ve vatandaşlık eğitiminin tarihsel süreçte nasıl bir değişim gösterdiği anlatılmıştır.

Antik Yunan ve Roma

Antik Yunan’da vatandaşlık kavramı, *polis* adı verilen sitelerin oluşmasıyla başlamıştır. Bu kültürde vatandaşlık Spartalılar ve Atinalılar modeli bağlamında değişiklik gösterirdi. Spartalılar, devlet daimdir ilkesinden hareket ettikleri için bireyin görevlerini yerine getirmesi, devletin ayakta durması anlamına gelirdi (Heater, 2007). Dolayısıyla bireyin devlete karşı görev ve sorumlulukları vardı ve haklar dikkate alınmazdı.

Sparta’nın tam tersine Antik Yunan’da belirli koşullar altında bireyin yönetime katılma özgürlüğü vardı. Söz konusu özgürlük, demokrasi sözcüğüne karşılık geliyordu (Crick, 2012).

M.Ö 4. ve 5. yüzyıl arasında ortaya çıktığı düşünülen demokrasi sözcüğü, Yunanca demos (halk) ve kratos (yönetim) sözcüklerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Bu sözcükler ilk olarak Atina’da bir Tiranlığa karşı ayaklananların söylediği sözcükler olarak geçmektedir. Vatandaş, demokraside kamusal alanın en temel belirleyicisi olarak ele alınır (Doğan, 2001). Başka bir görüşe göre ise Atina demokrasisi eşitlik ideali, özgürlüğe sahip olmak ve katılıma inanmak olmak üzere üç temel ilkeye dayanıyordu (Heater, 2007). Tüm vatandaşların özgürce seçime ve karar alma sürecine etki etme yetkileri Antik Yunan’da tam olarak bizim anladığımız şekilde değildi. Öncelikle vatandaş olarak tanımlanan kişiler Antik Yunan’da köleler, kadınlar ve 25 yaşın altındaki erkekleri kapsamıyordu. Bunların dışında kalan

bireyler alanlarda toplanır ve tüm toplumu ilgilendiren kararlar alırlardı. Site devletinin içinde bulunan bu uygulama doğrudan demokrasinin bir uygulamasıdır (Doğan, 2001).

Atina modelinde Antik Çağ'ın önemli düşünürlerinden Platon yurttaşları üç sınıfa ayırır; yöneticiler, askerler ve üreticiler. Yurttaşları eşit olarak düşünmez. Zengin sınıf, toplumda daha fazla temsil edilir. İyi yurttaş, sosyal ve siyasal sisteme saygılı, yasalara uyan ve özdenetim uygulayan yurttaşdır (Platon, 2006). Bu niteliklere sahip vatandaş tipi devletin okullarında yetişir. “*Yasalar*” adlı eserinde adaletin gerektirdiği yönetme ve yönetilme biçimini bilen, mükemmel bir yurttaş olmak için derin arzu uyandıran bir eğitim olması gerektiğinden bahseder (Platon, 1998).

Platon'un öğrencisi Aristo ise birey geliştikçe *polis*'in işlerinde katılım için potansiyelinin artacağını savunmuştur. Aristo'nun bahsettiği devlet küçük bir devlettir. Zira devletin coğrafi olarak büyük olmasının bir gereği yoktur. Dolayısıyla bu sayede yönetime katılım da artacaktır. Küçük bir devlette yurttaşlar da sayıca az olacak, birbirini tanıyan ve birbirine kenetlenmiş bir topluluk halinde yaşayacaklardır (Heater, 2007). Aristo'nun iyi vatandaşı erdem sahibidir ve toplumun var olma sebebi de bu vatandaşları yetiştirebilmektir (Göze, 2005).

Roma yurttaşlığı ise Sparta ve Atina'dan farklı olmak üzere bir görevler ve haklar modeliydi. Bahsedilen görevler askerlik hizmeti yapmak ve vergi vermektir. Bu vergiler emlak üzerinden alınan zorunlu vergiler ve veraset vergisini içeriyordu. Roma'daki yönetim, Yunanistan ve Sparta gibi bir demokrasi değil, cumhuriyetti. Romalı yurttaşlar siyasal bir katılım gerçekleştirmedi. Cumhuriyet döneminde iktidarı elinde tutan güç; Senato ve konsüllerin, imparatorluk döneminde ise imparatorun elindeydi (Heater, 2007).

Tarihsel süreç içerisinde Yunan ve Roma yurttaşlığı karşılaştırıldığında Yunan yurttaşlığının daha katılımcı, Roma yurttaşlığının ise daha çok statüye bağlı olduğu fark edilebilir. Roma yurttaşlığı özünde bir yaşam biçimiydi (Clarke, 1994, Akt. Üstel, 1999).

Orta Çağ Avrupa

Ortaçağa gelindiğinde demokratik haklardan ziyade kilisenin baskın gücüyle karşılaşırız. Öyle ki; siyasal anlamda kral ve hükümdarlar kilise önünde diz çökmüştür. Çünkü kilise, yeryüzünde Tanrı'yı temsil ediyordu ve dönemin en geçerli olan toprak gücü de kilisenin

elindeydi (Tanilli, 2006). Roma İmparatorluğu gelişerek Hristiyanlığı da kendi yönetimiyle özdeşleştirdi.

Ortaçağ düşüncesinde Yurttaşlık devlette değil kent veya kasabalarda ayrıcalıklı bir statü içerisinde ele alınır (Heater, 2007). 9. ve 11. yüzyılları kapsayan bu feodal dönemde toplum otarşik bir yapıdaydı. Feodal beylerin toprakları ekonomiye yön veriyordu. Toprak sahipleri olan senyörler, krallardan üstün bir durumdaydı. Topraklar senyörlerin elinde parçalanmış durumda olduğu için bir toprak bütünlüğünden söz edilmesi mümkün değildi. Feodal beyler, toprakları işlemesi için serflere kiralarlardı. Serfler, işledikleri toprakların bir bölümünü senyörlere aktarırlardı (Özyüksel, 2007). Bu tarım rejimi ile bozulan toprak bütünlüğü Orta Çağ toplumunda yurttaşlığı sınıfsal bir ayrıcalığa dönüştürmeye başladı. Örneğin Orta çağ sınıfsal yapısı; kan bağına dayalı bir sınıfsal yapılanmaydı (Bloch, 2007). Başka bir deyişle bir kişiyi soylu diye nitelendirebilmek için babasının da soylu olması zorunluydu. Bu düşünce; Aristo ve Platon'un sınıfçı yapısına uyan demokrasi anlayışıyla örtüşmektedir.

Yurttaş sözcüğünün günümüze en yakın anlamını Fransız İhtilali ve buna paralel olarak üretilen terimlerle bulabiliriz. İhtilalden sonra ortaya çıkan ulus kavramı, vatandaşın devlet karşısında hak ve özgürlüklerini elde etmesi bir yana “uluslaşma” sürecini de içermektedir. 18. yüzyıl düşünürlerinden Rousseau, toplumu bütünleştiren cumhuriyetçi bir anlayışı savunarak, bireylerin eşitliği ve özgürlüğünü savunmuş, genel iradenin doğru bir karar vereceğini düşünmüştür (Rousseau, 2006).

1793 yılında hak ve özgürlüklerin güvence altına alınması bireyi dikkate alan bir anlayışın göstergesi olarak ele alınabilir. “*Özgürlük anlayışı; köleliğin kaldırılması noktasına ulaşmış, yardım isteme hakkı, eğitim hakkı, ayaklanma hakkı, baskılara karşı koyma hakkı vatandaşlara tanınmıştır*” (Bauberot, 2009, s. 64). Böylece 1789 İnsan Hakları bildirgesinin amaçları yavaş yavaş tamamlanmaya başlamıştır. Fransa'nın konuyla ilgili yaptırımlarından biri de aktif yurttaş belirlemesi olmuştur. Ulusal meclis, aktif yurttaş seçmenler olarak belirleyip bunları; “*en az on günlük çalışıp vergisini doğrudan devlete ödeyenler*” olarak tanımladı. “*Bu kişiler de 25 yaş üstü erkeklerdir.*” Bu ayırım 1790'ların başında kalktı ve “*Egemen halk Fransız yurttaşlarının tamamıdır*” anlayışı getirildi (Heater, 2007, s.126, 130).

Vatandaşlık tanımı bu boyutta kimlik kavramıyla iç içe geçmiş bir şekilde ele alınmalıdır. “*Ulus*” sözcüğüyle Fransa'nın kast ettiği Fransa'da yaşayan herkeste. Dolayısıyla toplumun

aydınlanması ve yüceltilmesi adına 18. yüzyıl Fransız ulusçuluk ideolojisi içeride yaşayan azınlık kültürlerini Fransız kültürü içerisinde eritmeyi tercih etmiştir (Brubaker, 2009) Bu düşünceye paralel olarak ele aldığımız ulus kavramı; *“sosyal çeşitlilikten birlik ve bütünlük yaratma algısına dayanmaktadır. Böylelikle yaratılan mitsel varlığın kendisini oluşturan unsurlardan farklı olarak bölünmez niteliği ve ortak iradesiyle anlam kazanan bir özgül şahsiyete sahip olması”* beklenir (Gündüz & Gündüz, 2002, s.15). Görüldüğü gibi aslında ulus, Aristo’nun bahsettiği birlik anlayışıyla yakından ilintilidir. Fakat ne yazık ki; 18. ve 19. yüzyıl dünyası Aristo’nun hesap ettiğiinden çok daha kalabalık bir nüfusa sahiptir. Bu yüzden yurttaşlığın kültürel ve etnik bağları tartışmaya açılmıştır.

Ulus-devletler üzerinde yükselen etnik ve ulusal niteliğe sahip hak talepleri klasik yurttaşlığın geçerliliğini sarsmış, son dönemeçte de sosyalist rejimlerin çöküşü ulus-devletlerin sorgulanmasına sebep olmuştur (Üstel, 1999). Bu sorgulamada dikkati çeken, büyük devletlerde azınlığı oluşturan gruplardır. Azınlık gruplarının haklarını savunan liberal teorisyenlere göre vatandaşlık; *“bir dizi hak ve sorumluluk ile tanımlanan bir statü değildir. Aynı zamanda kimlik, siyasal bir topluluğa üyeliğin ifadesidir”* (Kymlicka & Norman, 2012, s. 207). Bu sebeple çoğu zaman hukuki bir sürece bağlanan yurttaşlığın artık anayasaya sadık kalıp kalmayacağı tartışma konusudur. Zira ülke içinde hakları savunulacak başka bir ‘vatandaş güruhu’ doğmuştur. Azınlıklar, ötekiler gibi isimlerle adlandırılan bu grubun hak ve özgürlükleri, devletin yönetim biçimine, resmi olarak kabul edeceği dine, dile, etnitiye bağlı olarak değişim göstermektedir. Göçlerin yoğunlaşmasıyla da birlikte harekete geçen azınlıklar birtakım haklar talep etmektedir. Bu haklar; *“özyönetim hakları, çok etniklilik hakları ve özel temsil hakları”* olarak sınıflandırılabilir (Kymlicka, 1998, s. 62).

Başka bir görüşe göre ulus- devletlerin ortaya çıkışı, konuştukları dil ile yakından ilgilidir. Avrupa’daki dilsel çeşitlilik ulusal bir bilinç oluşturdu. Orta Çağın bitiminde İncilin Latince’den çevrilmesi okuryazarlık seviyesini yükseltti ve bu sayede modern ulus devletlerde dil anlamında yeni bir oluşum başladı. Bu oluşum üretim tüketim ilişkilerinde bir kapitalizm dayatmasına sebep oldu. Güçlü devletler kendi dillerini sömürge devletlerine dayatmaya başladı. Matbaanın yayılması, kitapların Latince’den çevrilmesi emperyalist devletlerin güçlerini oluşturmalarına yardımcı oldu. Öyle ki, bu hareket zaman zaman başarısız olsa da, ulusal bilinç dil yardımıyla oluşmaya başladı (Anderson, 1993).

Vatandaşlığın Türkiye’deki gelişimini incelendiğinde Türk devlet geleneğinden izlerle karşılaşmak mümkündür. Türk devlet anlayışında devlet-halkın karşılıklı görevleriyle tespit

edilmiştir. Hükümdarın görevleri öncelikle hükümdarın özellikleri belirtilerek verilmiştir. Kutadgu Bilig’de Yusuf Has Hacib beylik olarak tanımladığı hükümdarlığı doğuştan gelen yeteneklere bağlamıştır. Övülmüş ile hükümdar arasında geçen diyaloglarda Hükümdar, Övülmüş’e iyi bir hükümdarın nasıl olması gerektiğini sorar. Övülmüş cevaben; *“bey doğarken beylikle doğar; görerek öğrenir ve böylece işlerin hangisinin daha iyi olduğunu o bilir. Allah kime bu beylik işini verirse ona işiyle uygun akıl ve gönül de verir”* der (Hacib, 2006, s.105). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere soy ve birliğe önem verilmiştir. Hükümdarlığın Tanrı’nın lütfettiği bir üstünlük olduğuna inanılmıştır. Hükümdar olacak kişinin aklına, ahlakına, temiz kalpli olmasına, yönetme yetkisi olmasına dikkat edilmesi gerektiğine de vurgu yapılmıştır. Dolayısıyla hükümdarlığın soydan geldiği Türk geleneğinde açık olarak ortaya konulmuştur. Bunun yanında yöneticinin görevlerine gelindiğinde *“halkını ayırım gözetmeden birlik içinde tutmak, adaletli davranmak, halkına merhamet göstermek”* Kutadgu Bilig’de temel görevlerden sayılmıştır (Hacib, 2006, s. 115).

Türk devlet geleneğinde hükümdar bir cihan devleti kurmak, hâkim olduğu bölgede düzeni sağlamak ve bölgede adaletli davranmakla yükümlüdür. Bilinen en eski yazılı belge olan Orhun kitabelerinde bunu açık olarak görebiliriz; *“Türk milleti için gece uyuyamadım, gündüz oturmadım. Küçük kardeşim Kül Tiginile, iki şad ile öle yite kazandım. Çıplak milleti elbiseli kıldım, fakir milleti elbiseli kıldım. Fakir milleti zengin kıldım. Az milleti çok kıldım. Değerli vatanlıdan, değerli kağanlıdan daha iyi kıldım. Dört taraftaki milleti hep tabi kıldım. Hep bana itaat etti”* (Ergin, 2008, s. 43).

Hakimiyet anlayışı gereği hükümdardan beklenen görevler özetle; *“halkı refah içinde yaşatmak, savaş gücü ile devleti düzen içinde bulundurmak ve fetihler yapmak kanunları düzenleyip uygulayarak dirlik ve düzenliği sağlamak, adaleti temin etmektir”*(Genç, 2002, s. 56, 63).

Bunun yanın da halk ya da tebaa da hükümdarın emir ve fermanlarına mutlak itaat, hazine hakkı olan vergiyi veya öteki devlet alacaklarını zamanında ödemek, hükümdarın dostunu dost düşmanını düşman bilmek ve bunun gereği olan görevleri yerine getirmekle yükümlüdür (Genç, 2002).

Osmanlı Millet Sistemi

Eski Türk geleneğinden Osmanlı millet sistemine geçişte Osmanlı'nın dini bir misyonu olduğu kabul edilmektedir (Erdoğan, 2008). Bu anlayışın ideolojik kökeninde inanç esası dikkate alınmıştır. Osmanlıdaki sünni Müslüman gelenek millet sisteminin ana çekirdeğini oluşturmaktadır. Buna rağmen Osmanlı İmparatorluğu dini toleransı Roma İmparatorluğundan sonra en çok gösteren devlettir. Örneğin dini grupların iktisadi, adli, dini ve eğitimle ilgili tüm işlerin grup içinde halledilmesi uygun görülmüştü (Ortaylı, 2007).

Osmanlı İmparatorluğu uzun yıllar belirlediği İslam inanç sisteminde devlet ve din ya da daha açık bir ifadeyle İslam ve siyaset birbiri içine girmiştir. Bu özdeşliğin kavranması; Osmanlı'da *her şey devlet içindir, din de devlet içindir* mantığı hüküm sürmekteydi. Bu sistem tek başına İslam'ı içine alan bir yapı da değildir. Aynı zamanda Eski Türk geleneğinin Kut anlayışı ve Bizans siyasal geleneğinin Osmanlı kurumlarında görünen etkilerindendir (Ocak, 2003).

İnanç sistemi içerisinde gelişen millet anlayışı Osmanlı'nın hâkimiyeti altına aldığı halkı, *kul* olarak görmesine sebep olmuştur. Bu anlayışta Osmanlı halkı vergilendirmiş ve başka herhangi bir müdahalede bulunmamıştır (Gürses, 2011). 19. yüzyıla kadar devam eden bu sistem, Osmanlı'nın sınıflı bir toplum yapısı oluşturmaya engel olmuştur.

Osmanlı Millet Sisteminin Değişmesi

Merkezi otorite 19. yy.'da kapitalizmin ortaya çıkması, Avrupa'da özel mülkiyetin ve bireyselleşmenin öneminin artmasıyla yerini zayıf bir padişah iradesine bırakmak durumunda kalmıştır. Tüm dünyada sorgulanan ve yıkılmaya başlayan krallık rejimlerinin etkisi Osmanlı İmparatorluğuna da uzanmış, o döneme kadar *kul* olarak anılan Osmanlı halkı, bir dönüşüm geçirerek *tebaa* olarak anılmaya başlamıştır. Aydınların Osmanlı İmparatorluğundan beklentileri vardır ve bu beklentiler bireyselleşme adına karşılanabilir duruma getirilecektir.

Millet sisteminin değişmesiyle ilgili atılan ilk adım padişah II. Mahmut'un ayanlarla bir anlaşma yapmasıdır. Sened-i İttifak adı verilen bu sözleşme, yerel yönetimlerin merkez otoriteye saygı duyması, merkezin de ayanın haklarını güvenceye almasıdır (Tanör, 2004).

1808’de imzalanan Sened-i İttifak ile istenen haklar, yönetilenlere verilememiş ve yöneticiler için kulluk sistemi yerini bireyselleşmeye bırakmamıştır. Bu sebeple II. Mahmut başka bir atılım yaparak Tanzimat Fermanını ilan etmiştir. 1839-1878 yılları arasındaki Tanzimat Dönemi olarak adlandırılan dönem Osmanlı kimliğinin İslam ekseninin dışında sorgulanma sürecidir. Çalışma kapsamında ele alınacak Tanzimat terimi; “*etnik ve dini açıdan farklı halkların uyumlu şekilde bir arada yaşamasıyla ilgili*” fikir akımını belirtmektedir. Bu düşünce Şerif Mardin’e göre (2009, s.365-366). bir nevi “*vatandaşlık kavramına analogik bir geçiştir*” (Nitekim Gülhane Hatt-ı Hümayunu diye bilinen Tanzimat Fermanı, Müslim ve gayrimüslim tebaanın can ve mal güvenliğinin sağlanması yolunda hukukun üstünlüğünü öngörüyordu. 1850 yılında Protestan Kilisesinin ve cemaatinin bir millet olarak tanınması da bunun bariz göstergelerindendir (Ahmad, 2010). Ayrıca 1849-1850 yıllarında ilk defa Hristiyan köylülerin toprak kiralamasına izin verildi. Bu durum Müslüman çevrelerde oldukça tepkiyle karşılandı. (Erdoğan, 2008).

1856 Islahat Fermanı da Tanzimat’ın devamı olarak Müslüman ve Hristiyan kullar arasındaki eşitliği yeniledi. “*Osmanlılar için eşitlik tüm Osmanlı tebaasının yasalar önünde eşit olması, cemaatlere yönelik ayrıcalıkların din konularına ve millet kavramının da cemaate indirgenmesiydi*” (Ahmad, 2010, s.43).

Fikir Akımları ve Jön Türkler

1867 yılında Belçika Gazetesi *La Nord*’da Mustafa Fazıl Paşa’nın Türkiye’de bir bankacılık teşekkülü kurduğuna dair bir haberin yayınlaması üzerine Mustafa Fazıl Paşa, haberi yalanlayan bir mektubu gazeteye gönderdi. Gazetede daha önce Avrupa’daki *Genç İtalya*, *Genç Fransa* deyimlerinden esinlenerek *Genç Türkiye* terimini kullandı. Bu haber 21 Şubat 1867 günü *Muhbir* gazetesinde *Joune Turquie* olarak çevrildi. Ali Suavi ve Namık Kemal de bu terimi *Yeni Osmanlılar* olarak kullanmaya karar verdiler (Lewis, 2007). 1889 yılında Askeri Tıbbiye öğrencilerinden İshak Süküti, Mehmet Reşit, İbrahim Temo ve Hüseyinzade Ali Turan tarafından *İttihad-i Osman-i* adında bir cemiyet kuruldu. Bu cemiyet, Osmanlı’nın yeniden yapılanması için Kanun-i Esasi’nin yürürlüğe konmasını istiyordu. Grup, daha sonra İttihat Terakki ismini aldı. İttihat Terakki, fikirlerini *Meşveret* Gazetesiyle açıkladı. İlk sayısında *İttihat Terakki* grubunun düzeni korumak üzere tüm Osmanlı’yı kapsayan bir programa ihtiyaç duyulduğu bildirildi. Yapılacak planlama, Doğu uygarlığının

korunmasıyla Batı'nın bilimsel veriminin takip edileceği ve bunun için de yüksek rütbedeki kişilerle işbirliği olunacağı söylendi (Akşin, 1985b). .

Görüldüğü gibi Jön Türkler ve İttihat Terakki grubu, yeni bir oluşum başlatamamışlar, yalnızca var olan düzeni bozmadan yürütmeye çalışmışlardır. Bu da vatandaşa yeni bir kimlik vermekten çok öte, bu kimliğin nasıl yapılanacağının bulunamaması sorunsalını ortaya atmıştır. Nitekim bu düşünceler Jön Türkler'in ortaya attıkları fikirlerle de kanıtlanmıştır.

Jön Türkler öncelikle 19. Yüzyıla kadar merkezi otoritesini İslam'dan alan Osmanlı Devletini yine aynı şekilde İslami birlikle kurtarmayı hedeflemişlerdir. Bir anlamda ümmetçilik anlayışı ile Osmanlı ülkesinde yaşayan Müslümanların bir araya gelmesi gerektiği ve dolayısıyla Müslümanların, Osmanlı vatandaşı olması ile kurtuluşun İslamcılık ile sağlanacağı düşünülmüştür. İslam etrafında toplanmanın Osmanlı'nın Batı'ya karşı mücadelesine yardımcı olacağı düşüncesi üzerinde durulmuştur (Karpat, 2004).

Abdülhamit'in Panislamist politikalarıyla bütünleşen İslamcılık akımı zaman zaman Türkçülük ile bağlantı kurulan bir akımdır. Bu bağlantıyı Meşrutiyet Dönemi aydınlarından Ziya Gökalp kurmaktadır. O'na göre Osmanlı Devletinin kurtuluş çaresi, *Türkleşmek* ve *İslamlaşmaktır*. Osmanlı İmparatorluğundaki Türkler, İslami geleneklere sahip çıkmalarıyla Türklüğün birleştirici unsurlarından faydalanabilecek ve İmparatorluk böylece dağılma tehlikesinden kurtulabilecekti. Kültürel özelliklerini kaybetmeye başlayan Türkler, İslami güç altında yenileşmeye başlamalıydılar (Gökalp, 1976). Batılılaşmak ise İslami gelenekçiliğe uyum sağlanamadığı durumlarda Gökalp için önemli hale gelmiştir. Türk milleti çağa uyum sağlamak adına Batı'nın Türk kültürüyle benzeyen yönlerini kendine örnek almalıydı. Bunun karşılığında Akçura ise kimlik tartışmalarını Osmanlıcılık, İslamcılık ve Türkçülük çerçevesinde değerlendirir. Akçura'nın savunduğu bu üç birlik kuralında Osmanlıcılık, vatanla birleşmiş bir yeni bir milliyeti yani Osmanlı milletini simgeler. Akçura Abdülhamid'in Panislamist politikası etrafında birleşmeyi savunur. Ona göre Türkler siyasal anlamda Osmanlı'dır ama Müslüman olmak tek başına bir işe yaramaz. O halde büyük Türk milleti, İslam altında birleşmelidir. Zira dünya üzerindeki Müslümanların büyük çoğunluğu Türklerden oluşmaktadır (Akçura,2008). Batılılaşma düşüncesinin öncüsü Prens Sabahattin olarak bilinir. II. Abdülhamit'in iki kız kardeşinden birinin oğlu olduğu için kendisine prens denilmesini uygun bulmuştur (Berkas, 2009). Tanzimat ve Anayasa reformlarının başarılı olamama nedenini Osmanlı toplum yapısının

niteliğine bağlamıştır. “*Asıl dava, II. Abdülhamit’i devirmek değil Doğulu toplum tipinden Batılı toplum tipine geçmektir*” (Berkes, 2009, s. 397). Prens Sabahattin Tanzimat’ın bu bilinci yerleştiremediğini öne sürmüştür. Batılı bir toplum olarak da “*bireycilik, liberalizm, özel teşebbüs, parlamentarizm ve kapitalizm*” kelimelerinin yaygınlaşması için çabalamıştır. Batılı toplum despot bir hükümdar yerine bireyi dikkate alan bir yönetim tarzı oluşturmalıdır. Yapılacak şey, imparatorluğun bütün bölgelerine idare, belediye ve yargı işlerinde kendilerini yönetme hakları vermektir. “*Böylece Doğu tipi toplumlarda bulunmayan kişisel, özel mülkiyet tipi geliştirilecek bunların girişimleriyle ülkenin doğal kaynakları işletilecektir*” (Berkes, 2009, s. 398).

Tanzimatla başlayan modernleşme hareketleri, Batılılaşmayı şeklen taklit etti. Örneğin yabancı dil konuşmak, Batılı tarzda giyinmek hatta Türk kültürel öğelerini aşağılamak Batılaşmanın simgesi haline geldi. Böylelikle aydınlar ve halk arasında bir uçurum oluştu ve her iki kültür de birbirini itti. Neticede Osmanlı modernleşmesi vatandaşlık anlayışına etki edemedi. Osmanlı ekonomisi, 19. yy’da modernleşmenin gerisinde kaldı. Çağın gereklerini oluşturan teknoloji Osmanlı ekonomisinden oldukça uzaktı. Dolayısıyla Osmanlı, modernleşmeden yeterince faydalanamadı (Mardin, 2015).

II. Mahmut Döneminde ortaya atılan bir kavram olan Osmanlıcılık, padişah tarafından ilk kez şöyle telaffuz edilmiştir: “*Bir kişi kilisede Hristiyan, camide Müslüman’dır ama buraların dışında herkes benim uyruğumdur.*” *Sultanın amacı devleti belli bir toprağa bağlı bir millete dayandırmak ve inanç, dil ve etnik köken farklarından bağımsız olarak sultana ve devlete sadakati sağlamaktır* (Karpas, 2009, s. 22-23). Sonunda 1864 Tabiiyet-i Osmaniyye Kanunu ile halk *sultanın uyruğu olmaktan çıkarak Osmanlı Devleti’nin vatandaşı haline geldi* (Karpas, 2005, s. 582). Osmanlıcılık konusundaki fikirlerini tutarlı bir şekilde dile getiren Namık Kemal hürriyet ve halk egemenliği düşüncelerinin yayılmasını sağladı. “*Rousseau’nun toplum sözleşmesi kavramını yöneten ile yönetilen arasında bir sözleşme oluşturan bir İslami sadakat yemini, yani biat olarak açıklamıştı*” (Ahmad, 2010, s. 47). Kendi döneminde en fazla dikkat çeken fikirlerinden birisi İslam’da da bir cumhuriyet olduğu düşüncesidir. Namık Kemal bir anlamda İslam ile halk egemenliği düşüncesinin sentezini yapmıştır. Halk ile devletin karşılıklı bir sözleşmeyle birbirlerine tabii olacağı düşüncesinin İslam’da da var olduğunu ileri süren Namık Kemal’in toplumsal bütünleşme için ön gördüğü ise Osmanlı halkının siyasi haklarının eşit olarak teminat altına alınması ve eğitim sisteminin herkese açık hale getirilmesidir (Mardin, 2009). Bu düşünce bir anlamda

bütünleştirici ve milliyetçilik akımlarına bir karşı koyuş olarak yorumlanabilir. Osmanlı tebaasının kimliğini Ermeni, Rum, Yahudi vs. ayırmadan ve dolayısıyla hiçbir zümreye ayrıcalık göstermeden hazırlanan bu düşünce Müslüman bakış açısına göre; “*modern millet kavramı mevcut dini cemaat toplumuna aşılanır ve ona yeni bir biçim, daha büyük bir canlılık ve yeni bir hayat beklentisi*” verir (Karpas, 2005, s. 586).

Osmanlıcılık düşüncesindeki sorun, modern tarzda bir millet oluşumunun temellerini atan fakat gerçek dayanışma ve birliği gerçekleştirememiş olmasıdır. Çünkü Osmanlı İmparatorluğu etnik anlamda parçalandığında ortaya çıkan Osmanlı milletin büyük çoğunluğunu Müslümanlar oluşturuyordu (Karpas,2004).

Kanun-i Esasi

Osmanlı İmparatorluğunun parçalanmasını ve yok olmasını engellemek için hazırlanan bu çalışmalar devletin toprak kaybetmesini veya devlet içinde yaşayan azınlıkların isyan etmelerini engelleyemedi. Devletin parçalanması için azınlıklara haklar vermekle daha çok yıpranılacağını düşünen *İttihat Terakki* grubu 1908’de Meşrutiyeti ilan etmesi için II. Abdülhamit’i ikna etti ve Kanun-i Esasi yürürlüğe konuldu (Berkes, 2009).

Burada Kanun-i Esasi için ayrı bir parantez açmak gerekir. Çünkü Osmanlı Devleti’nin II. Meşrutiyet ile birlikte vatandaş tanımını hukuksal zemin üzerine oturttuğu düşünülmektedir. Jön Türkler, II. Meşrutiyetin anayasal zeminini ele aldıkları Kanun-i Esasi’de Fransız Devriminden esinlendikleri “özgürlük-eşitlik-kardeşlik” üçlemesine yeni bir terim olan “adaleti” de ekleyerek meşruluk temellerini atmaya çalıştılar. Hazırlanan yeni anayasada vatandaşlığın tanımı bunun bir kanıtı niteliğindedir: Kanun-i Esasi’nin 8. maddesine göre “*Osmanlı Devleti uyruğu herkes, din ve mezhebi ne olursa olsun ‘Osmanlı’ sayılır* (Tanör, 2004, s. 145). Bu madde herkesin yasaların önünde eşit olduğunu belirten 17. madde ile tamamlanır (Tanör, 2004). II. Meşrutiyet bu anlamda Osmanlı vatandaşlığını anayasal bir zemine oturtmaya çalışmıştır. Bu dönemde anayasal düzene geçiş; Meclis-i Mebusan’ın toplantıya çağırılmasına dair İrad-i Seniye ve Kanun-i Esasi’nin yürürlükte olduğuna dair Hatt-ı Hümayun olmak üzere iki adet belgeyle resmîyet kazanır. II. Meşrutiyet’in ilanı ile birlikte padişah da yönetimi meclisle paylaşmayı kabul etti. Fakat kendi güvenliğini de sağlamak amacıyla Bahriye ve Harbiye Nazırlıklarını elinde bulundurmak istediye de İttihat

ve Terakki grubu buna izin vermedi. Böylelikle Meşrutiyetle birlikte padişahın kutsallığı da geri plana itildi (Tanör, 2004).

Jön Türkler, anayasal düzenin ve meşrutiyet rejiminin hem Müslümanlığa hem de akla uygun olduğunu düşündüler. Çağdaş devlet olabilmenin şartının parlamenter rejim olduğunu ve İslam'ın meşveret ilkesinin de bu yolla gerçekleşebileceğini iddia ettiler (Tunaya, 1985).

Bu doğrultuda II. Meşrutiyet anayasal düzene geçmekle birlikte hâkimiyetin padişahтан alınıp millete devredilmesi ve böylece parlamenter rejimin kavranmasına yol açtı. Parlamento ve hükümet birer bağımsız organ olarak çalışmaya başladı (Tanör, 2004).

Bu anayasal düzen 31 Mart ayaklanmasıyla son bulmuştur. Ayaklanma, Taşkışla'daki avcı taburlarında erlerin isyan çıkarıp taburdaki subayları tutuklamalarıyla başladı. İsyancıların istekleri; hükümetin istifa etmesi, bazı mebusların uzaklaştırılması, alaylı subayların görevlerine dönmeleri ve şariat hükümlerinin uygulanmasıydı. İsyan kısa sürede İstanbul'daki askeri birlikler arasında yayıldı ve bazı mektepli subaylar öldürülmeye başlandı. II. Abdülhamit, askerleri yatıştırmak için istenilenlerin yapılacağını ve şariat hükümlerinin uygulanacağını belirtti. Hareket ordusu kısa sürede isyanı bastırdı. Sıkıyönetim ilan edildi ve kurulan Divan-ı Harb'de isyancılar idam edildi. İttihat Terakki, Abdülhamit'i tahttan indirmek bahanesiyle isyanın sorumlusu olarak padişahı gösterdi ve padişah isyandan sonra Selanik'e gönderildi (Akşin, 1985a).

31 Mart ayaklanmasında sonra, İttihat Terakki grubu yönetimi eline aldı ve daha sert bir politika uygulamaya başladı. Bu politika, kendisine muhalif kesime fırsat tanımayan diktatör bir rejime aitti.

31 Mart olayı, gerici bir ayaklanma olarak kabul edilir. İsyancıların şariat istemeleri bunun bir göstergesidir. Abdülhamit'in anayasal düzende meşruti bir rejim kurması, gerici çevreleri oldukça rahatsız etmiş ve eski düzene dönülmesini istemişlerdir. Böylece hedeflenen vatandaşlık anlayışında *tebaa* sisteminden *kul* sistemine bir geri dönüş yaşanmıştır.

Osmanlı'da Vatandaşlık Eğitimi

Osmanlı Devleti meşrutiyetin ilan edilmesi ve vatandaş kavramının ortaya çıkmasıyla birlikte “*Malumat-ı Vataniye*” derslerini uygulamaya koymuştur. Bu dersler III. Cumhuriyetin Fransa'sındaki Ahlak ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri örnek alınarak *Meşrutiyeti*

ayakta tutabilmek ve rejimi anlatabilmek” amacıyla programa edilmiştir. Bu sayede aynı zamanda ‘*yurtsever vatandaş*’ profili de çizilmek istenmiştir (Üstel, 2014). Derslerin ilham kaynağı olan III. Cumhuriyet Fransa’sındaki *Ahlak ve Yurttaşlık* dersleri “iyi yurttaş”ı tanımlayarak duygu ve davranışlar bütünü’nün ulusun tüm üyelerine nüfuz etmesini amaçlamıştır (Bauberot, 2009). “*Malumat-ı Vataniye*” dersi *belli başlı kurumları, merkezi ve yerel yönetimin vatandaşlara sağladığı hizmetler ve bazı kamu görevlilerinin işlevleri* konularında bilgilendirme amaçlıdır (Üstel, 2014, s. 55). Ayrıca dönemin ders kitaplarında “*bireyin bir yandan en yakın çevresinden en uzak çevresine kadar uyması gereken toplumsallık biçimleri öğretilir*” (Üstel, 2014, s.82). Dolayısıyla II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık anlayışı sadece siyasal anlamda değil birey-birey ve birey-toplum ilişkisini düzenleyen ahlaki bir süreci de karşılar. Bu da vatandaşlık bilincinin hak ve görevlerden ziyade bir kimlik bilinci taşıma kategorisinde değerlendirilebilir.

Söz konusu vatandaşlık anlayışının izlerini 1917 yılında Ali Seydî Bey tarafından kaleme alınan ‘*Kızlara Mahsus Tarih-i Osmanî*’ isimli kitapta da görmek mümkündür. Kitap her ne kadar tarih bilgisini anlatan bir eser gibi görünse de eserin kızların vatanperver olması gerektiğini vurgulaması bu çalışmanın kapsamı açısından önemlidir. Kitapta vatanperver erkekler yetiştirecek ve Osmanlı’yı yüceltecek neslin kadınlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Ali Seydi Bey’in kitabında iyi bir anne olmak kadınlar için en önemli konudur. Aksi halde kadınların önemli bir mevkîye gelmesine gerek yoktur (Akt. Güven & Akagündüz, 2009).

Buradan çıkardığımız anlam, II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşlık anlayışının birey ve toplum ilişkileri kapsamında vatanperver ve ahlaklı bir nesil yetiştirme sürecini de kapsamasıdır. Çünkü II. Meşrutiyet Dönemi vatandaşı hem ahlaklı, hem dindar hem de çalışkan olmalıdır (Üstel, 2014).

Yeni Bir Devlet

Meşrutiyet dönemi bir anlamda Osmanlı aydınlanması olarak düşünülebilir. Osmanlı aydınlarının Batı tarzı yenilik yaratma hevesleri modernleşme kısılcığında Osmanlı için sonun başlangıcı olmuştur diyebiliriz. Jön Türkler, Osmanlı’yı Batı modernizminde yenilikler oluşturmak anlamında yakalamaya çalıştıysa da somut olarak bir öneri getirememişlerdir. Osmanlı’yı yeniden canlandırmak için Kanun-i Esasi’nin yürürlüğe konmasını istiyorlardı (Akşin, 1985b). Fakat temel sorun bir aydın zihniyetiyle topluma

yaklaşılamamasıydı. Osmanlı aydını devlet tarafından yetiştirilmiş ve devletin içinde kalmış dolayısıyla, Osmanlı zihniyetiyle yine Batı'yı şeklen taklit etmekten öteye geçememişti. Bu yüzden aydın kesim, halkla zıtlaşmış ve yeniliklerin benimsenmesini sağlayamamıştı (Kılıçbay, 1985). Bu açıdan değerlendirildiğinde 1920 Nisanında TBMM'de toplanan grup gerek Jön Türkler gerekse İttihat Terakki grubunun tüm yanlışlarını analiz etmiştir. TBMM grubuna Meşrutiyet sorunlarını tecrübe etmiş bir aydınlar ve politikacılar olarak da bakabiliriz (Tunaya, 1985).

19. yüzyılda *tebaa* olarak düşünülen ve yapılan yeniliklerle de bir türlü vatandaş olamayan Osmanlı milleti, Cumhuriyet Dönemiyle birlikte vatandaş olarak anılmaya başlanmıştır. Bunun sebebi, Cumhuriyetin biçimlenmesinde teori ve pratikte vatandaşlık anlayışının inşa edilmesidir (Gürses, 2011). Çalışma kapsamında Cumhuriyet Döneminde vatandaşlığın ortaya çıkmasının tarihsel nedenleri incelemeye alınmıştır.

İmparatorluğun topraklarının Mondros ve Sevr Antlaşmaları ile parçalanması neticesinde yeni bir kimliğin ortaya çıkacağı anlaşılmıştır. Bu kimlik artık devletin kendi geleceğini belirleyeceği bir ulus devlet kimliğiydi ve imparatorluk anlayışından çıkan ulus-devlet biçimi özgür yurttaşlar yaratmış oluyordu.

Osmanlı Devleti'nin başarısız bir şekilde takip ettiği kimlik anlayışı resmi olarak 24 Temmuz 1923'te imzalanan Lozan Barış Antlaşması ile yerini yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlık ve kimlik politikasına bıraktı. 20 Kasım 1922'de başlayan Lozan Görüşmelerinin bu kadar uzun sürmesinin nedeni İtilaf Devletleri'nin antlaşmayı imzalayan Türk tarafının hâlâ Osmanlı Devleti'ni temsil ettiğini düşünmesiydi (Turan vd., 2011).

Artık yeni devletin bir devlet-vatandaş politikası olacaktı. İmparatorluktan ulus devleti izleyen bir politika güdülmesi yeni bir süreçti ve vatandaşın kimliği belirlenmeliydi. Bu çerçevede hem vatandaşın nitelikleri (dini, dili, ırkı) hem de devletin vatandaşla ilişkileri bakımından azınlıklar da belirlenecekti. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk Lozan görüşmelerindeki azınlıklar maddesiyle ilgili büyük Nutuk'ta şöyle demektedir: "*Osmanlı Devleti, kendisini kuran temel unsurun, Türk Milletinin, insanca yaşamasını sağlayacak tedbirleri alma bakımından da engellenmiştir; memleketi idare edemez, demiryolu yaptıramazdı. Hatta okul yaptırmakta bile serbest değildi. Bu gibi durumlarda yabancı devletler hemen işe karışarlardı*" (Atatürk, 2004, s. 475).

Bu ifade bize kurucu unsurun Türk olduğunu ve Türklerin kendi devletleri içerisinde diğer etnik unsurlar yüzünden bir vatandaş kimliği kazanamadıklarını belirtmesi açısından önemlidir. Tanzimat Dönemi ve öncesinin ‘Müslüman’ merkezli kimlik politikasının tersi ve II. Meşrutiyet Dönemi politikasının daha gerçekçi hali Cumhuriyetin ilk yıllarında karşımıza çıkmaktadır. Farklı olma sebebi; yeni kurulan devletin artık imparatorluk değil ulus-devlet olacağı yönündeki eğilimdir. Mustafa Kemal’in bu değerlendirmesi Lozan’da azınlıklar konusunda somut olarak ifade edilmiştir. Öyle ki kurucu unsur olan Türkler ve azınlık olarak ise; Yahudi, Rum, Ermeni gibi etnik ve dini unsurlardır. Azınlık tanımlaması Osmanlı Devletinin izlediği politika ile paraleldir (Kadıoğlu, 2012).

Resmi antlaşmada; “*Türkiye hükümeti doğum, milliyet, dil, ırk veya din ayırmaksızın Türkiye halkının hayat ve hürriyetlerinde tam ve üstün koruma sağlamayı taahhüt eder*” hükmü 38. maddede yer almıştır (Özbay, 2005, s.504). Bir sonraki madde uyarınca da gayrimüslim azınlıklara mensup Türk vatandaşları, Müslümanların yararlandıkları medeni ve siyasi haklardan yararlanacaklardır.

“Müslüman olmayan Türk vatandaşlarının kendilerine ait iş yeri, dini ve içtimai kurum, her türlü okul ve diğer eğitim ve yetiştirme kurumu kurmak, yönetmek ve denetlemek ve buralarda kendi dillerini serbestçe kullanmak ve dini törenlerini serbestçe yürütmek hususunda eşit haklara sahip olacaklardır” (Özbay, 2005, s. 505).

Antlaşma diğer ülkelerdeki Türk vatandaşlarını da kapsamaktadır; “*Türkiye’den ayrılan topraklarda yerleşmiş Türk vatandaşları*” yerleştikleri toprağın vatandaşı olacaklardır (Özbay, 2005, s. 503). Antlaşmaya göre; Türkiye’den ayrılarak başka topraklara yerleşmiş kişiler yerleştikleri topraklarda o devletin isteğine bağlı olarak vatandaşlık hakkı kazanacaklardır. Bu maddelerde özellikle 18 yaş sınırı dikkate alınmıştır (Özbay, 2005). Kadıoğlu’na göre (2012, s. 39) antlaşmanın altında yatan düşünce “*homojen nüfus yapısına sahip ulus devletler yaratmaktır.*” Bu düşüncenin hareket noktası Türk ve Yunanlılar arasında yapılan nüfus mübadelesidir. Yunanistan’da yaşayan Türklerle İstanbul’da yaşayan Rumların yer değiştirmesi her iki devletin de kendi uluslarından *dil bilenleri* kendi topraklarında iskân etmek istemeleriydi. Fakat Atatürk’ün Afet İnan’a yazdırdığı Medeni Bilgiler El Kitabında millet tanımı dil odaklı olmaktan oldukça uzaktır; “*zengin bir hatırat mirasına sahip bulunan; beraber yaşamak hususunda müşterek arzu ve muvafakata samimi olan ve sahip olunan mirasın muhafazasına beraber devam hususunda iradeleri müşterek olan insanların birleşmesinden vücade gelen cemiyete millet namı verilir*” (İnan, 1930, s. 30). Bu tanımdan anlaşılacağı gibi; Atatürk dönemi vatandaşlık anlayışı bireyler arasında

ortak somut bir anlayış aramaz. Örneğin herhangi bir dil, din ya da ırk birliğine takılı bir anlayış söz konusu değildir. Vatandaşlar ve devlet arasında sözü edilmeyen ortak bir sözleşme vardır. Bu sözleşme “*Ne Mutlu Türküm Diyene*” argümanında saklıdır. Bu aynı zamanda Atatürk’ün Türk milliyetçiliğine de bir atıftır (Keskin, 1999). Mustafa Kemal Atatürk, ulusa aidiyeti ilke olarak iradeye bağlamış yurttaşlığı soydaşlığa üstün kılmıştır. Bu cümle “*Türküm*” demeyi Türk olmaya üstün tutmuştur (Gündüz & Gündüz, 2002). Böylece önceki mitsel aidiyet duygusu, yalnızca hukuksal olarak ayrıcalıkları ortadan kaldıran, etnik bir ayrımcılıkla uğraşmayan bir Türklük ve aynı zamanda ulus bilinci olmuştur.

Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk Cumhuriyet düşüncesinin ilhamını Jean Jacques Rousseau’dan almış, tüm eserlerini incelediğini Türkiye Büyük Millet Meclisi önünde açıklamıştır (Turan, 2010). Zira Rousseau topluma egemen olan gücün millet olduğunu ve bu millet ile yöneticilerin çıkarlar doğrultusunda hareket ettiğini belirtir. Söz konusu çıkarlar yönetici ve halkla oluşturulmuş toplumsal bir sözleşmedir. Dolayısıyla iki grup arasında hak ve görevlerin olduğu bir sözleşme durumu vardır (Rousseau, 2006).

Artık işin içine karşılıklı hak ve ödevler girdiğine göre demokrasi ve cumhuriyet kavramlarından bahsedebiliriz. Genel olarak bu kavramlar Türkiye Cumhuriyeti’nin resmi bir devlet olmasıyla birlikte anlam kazanmıştır. Bundan böyle *kul*, *tebaa* ya da *ümme* gibi kavramlar yerine *halk* ve *vatandaş* kavramları ve dolayısıyla vatandaşın daha özgür olduğu bir anlayıştan egemen olmuştur. Milli egemenlik ve devamındaki kavramlar Osmanlı İmparatorluğunun parçalanma ve yıkılma dönemlerinde aydınların dile getirdiği ve nihayetinde milli mücadele döneminde Atatürk’ün Erzurum Kongresinde “*Kuvayi Milliye’yi âmil ve iradeyi milliyeyi hâkim kılmak esastır*” maddesi milli egemenliğe işaret etmektedir (Eroğlu, 1998, s. 21).

Milli egemenlik, başka bir deyişle, milli irade ilkesi Cumhuriyet kurulduktan sonra da devam etmiştir. Devletin kurulmasıyla birlikte bu ilke daha resmi olarak devlet-vatandaş ilişkileri içerisinde oluşmuştur. Vatandaşlık hak ve sorumlulukları bir anlamda “*görev temelli yurttaşlık*” tanımını getirmiştir (Üstel, 2014, s.187). Yapılan araştırmalarda “*yurttaşlık görevleri*” temelinde üç görevi simgelenir; vergi vermek, askerlik yapmak ve kanunlara itaat etmek (Üstel, 2014, s. 181).

Atatürk’ün Afet İnan’a 1930’larda yazdırdığı *Medeni Bilgiler El Kitabı*’nda bu görev temelli yurttaşlık tanımını görebiliriz. Kitapta, devlet ve vatandaşlık ilişkileri hak ve ödevlerden

oluşmaktadır. Devleti merkeze koyan bir anlayışın dile getirildiği kitapta; “*Devlet umumun müşterek menfaatini ve terakkisini düşünür*” (İnan, 1930, s. 77). Dolayısıyla devletin dikkat edeceği önemli unsur millettir. Ferdi ve toplumsal ihtiyacı karşılayacak devlet, vatandaşa bu anlamda herhangi bir iş bırakmaz. Daha açık bir ifade ile “*Devlet, memleketin asayiş ve müdafaası için yollarla demiryolları ile telgrafla, telefonla, memleketi hayvanları ile her türlü nakliye vasıtaları ile milletin umumi servetiyle yakından alakadardır*” (İnan, 1930, s. 75).

Atatürk’ün yazdırdığı kitaptan hareketle tek partili dönemin vatandaşlık anlayışının devletin sınırlarını koyduğu hak ve ödevlerden oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu anlayış; kişilere millet duygusunu bir görüşe göre *Türklük* temelli anlatan, devletin büyüyüp gelişmesi için vatandaşın da bireysel olarak çalışıp; askerlik yapmak, vergi vermek ve kanunlara itaat etmek gibi temel görevleri yerine getiren bir vatandaş kimliğidir (Caymaz, 2007).

Anayasal çerçevede kişi hak ve görevleri ile devlet karşısındaki kimliği 1921 Anayasasından itibaren düzenlenmeye başlanmıştır. Buna göre; Türkiye devletinin bir Cumhuriyet olduğu kabul edilmiştir. Devletin dini İslam’dır hükmü kabul edilmiş, 1928’de Anayasadan çıkarılmıştır. Devlet vatandaş ilişkileri bakımından ele aldığımızda 1924 Anayasası’nda klasik temel hak ve özgürlükler sıralanmış; ancak ekonomik ve sosyal haklar anayasada yer almamıştır. Temel hak ve özgürlükler de bulunmamaktadır. 5 Ocak 1934’te yapılan değişikliklerle kadınlara da seçme ve seçilme hakkı tanınmış ve seçmen yaşı 18’den 22’ye çıkarılmıştır. 5 Şubat 1937’deki değişiklik devletin temel nitelikleriyle ilgilidir. Türkiye devleti; cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, devletçi, laik ve inkılâpçı olarak kabul edilmiştir (Çiftçi, 2006).

İkinci TBMM yeni rejimi kabul etmeden önce Anayasaya uygunluk açısından *Hilafetin İlgası ve hanedan-ı Osmani’nin Türkiye Cumhuriyeti Memalik-i Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun*’u 20 Nisan 1924’te onaylamıştır (Mumyalmaz, 2013, s. 207). 1961 Anayasası yürürlüğe girene kadar uygulanan 1924 Anayasası, hilafeti kaldırarak modernliği hukuki zemine oturtmaya çalışmıştır.

1924 Anayasasının 88. Maddesinden itibaren Cumhuriyet vatandaşı için yeni bir kimlik tanımlaması yapılmaya başlanmıştır. Bu maddeye göre; “*Türkiye ahalisine din ve ırk farkı olmaksızın vatandaşlık itibarıyla Türk ıtlak olunur*” (Tanör, 2004, s. 309). Bu madde ile

Cumhuriyete hukuki yollarla bağı vatandaşlara Türk sıfatı ve kimliğı kazandırılmıştır. Yeni kurulan Cumhuriyet vatandaş kimliğini kan veya soy bağına değı, toprak esasına dayandırmaya özen göstermişse de bu model, ulus-devlet modeline göndermede bulunan Fransız ulusçuluğunu çağrıştırmaktadır (Brubaker, 2009).

Gerek Jön Türklerin gerekse İttihat Terakki Partisinin kurucularının Osmanlı'yı kurtarma çabalarını dikkatli bir şekilde analiz eden Cumhuriyet kurucuları Batılaşma ve milliyetçilik alanında bir ideoloji benimsenmesine yardımcı olmuşlardır. Mustafa Kemal Atatürk uzun yıllar mücadele ettiğı Batıya karşı düşmanca bir tavır almamış ve tüm dünyada *Yurtta sulh cihanda sulh* anlayışıyla Batı değerlerini özümseyen laik bir duruşu hedeflemiştir. Berkes (2009), laiklik ve batılılaşma kelimelerini aynı anlamda kullanır. Mardin ise (2015) Osmanlı Devletinden Cumhuriyetin kuruluşuna kadar farklı boyutlarda incelenen batıcılığı, toplumsal ve fikirsel anlamda erişilmesi gereken bir hedef olarak görür. Bu düşünceye paralel olarak Türkiye Cumhuriyeti devleti laiklik reformları, toplumsal alanda (soyadı kanunu, tekke ve zaviyelerin kapatılması, şapka kanunu, kılık kıyafet kanunu, takvim ve ölçü alanında yapılan yenilikler vb.) ve eğitim alanında yapılan inkılaplara (Latin alfabesinin getirilmesi, Tevhid-i Tedrisat Kanunu vb.), yansımıştır (Saray, 2010). Çağdaşlaşma düşüncesi, bu inkılapların millete benimsetilmesi hedefini içerir.

İnkılapların milletle beraber yapılmasının önemi Milli Mücadele yıllarından itibaren vurgulanmıştır. Dayanak noktasının millet olması, inkılapların özümseymesinde önemli bir vurgulama yapılmasına yardımcı olmuştur. Jön Türk hareketi ve İttihat Terakki Cemiyetinin bir hayal olarak gördükleri nokta bireysel haklar ve insanlık onurudur (Mardin, 2015). Bireyin haklarının olması, meşruiyetin artık din ekseninden çıkıp modern ulus yaratmada bireyselleşme, özel mülkiyet, kişisel haklar ekseninin dikkate alınması anlamına gelmektedir. Aynı doğrultuda kişinin *kul* ya da *tebaa* ekseninden çıkıp *vatandaş* olması artık vatandaşlığa hukuksal bir anlam yüklemekten çok öte, sosyolojik bir anlam taşımaktadır. Dolayısıyla Batılılaşma artık şeklen olmaktan ziyade toplumsal bilinçlenmenin bir kaynağı olarak vatandaşlıkta görülmektedir. Bu düşünceye paralel olarak Mustafa Kemal Atatürk bir konuşmasında şöyle demiştir:

“Efendiler, yaptığımız ve yapmakta olduğumuz inkılapların gayesi, Türkiye Cumhuriyeti halkını tamamen asri ve bütün mana ve eşkaliyle medeni bir heyeti içtimaiye haline îsal etmektir. İnkılabımızın umdeî asliyesi budur. Bu hakikati kabul edemeyen zihniyetleri tarumar etmek zarurîdir. Şimdiye kadar milletin dimağını paslandıran uyuşturan bu zihniyette bulunanlar olmuştur. Herhâlde zihniyetlerde mevcut hurafeler kamilen tard

olunacaktır. Onlar çıkarılmadıkça dimağa hakiki nurları infaz etmek imkansızdır.” (Söylev ve Demeçler, C.II, s. 224) .

Görüldüğü gibi yeni kurulan devletin hedefinde toplumu yeniden oluşturmak için topyekün bir zihniyet dönüşümü vardır. Bu da Atatürk İnkılaplarının Osmanlı Dönemi yenileşme hareketlerinden ayrılan yönünü oluşturur. Bu anlayış aynı zamanda hedeflenen vatandaş tipinin uygar dünyaya entegre olmasının hedeflendiğinin de bir işaretidir.

Bunun yanında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin hedefinde milliyetçilik de bir ideoloji olarak karşımıza çıkar Mustafa Kemal Atatürk’ün demeçlerinde dile getirdiği egemenliğin kaynağı olan millet kendi tarihi ve kültürüyle övünmeli ve bu övgüye layik olmak için çalışmalıdır (Keskin, 1999). Onun milliyetçilik anlayışında; ırk, dil ya da soy kavramına yer yoktur. Dolayısıyla *İslam* ya da *Müslüman* merkezli bir Osmanlı milleti yerine artık toprak bağı esasını dikkate alan bir Türkiye Cumhuriyeti devleti yer almaktadır.

Atatürk ilkelerinin anayasal zemine geçmesi vatandaşlık bağının anlamını da kuvvetlendirdi. Fakat Atatürk ilkelerinin yalnızca hukuksal zeminde yer alması ve benimsetilememesi ülke içinde karmaşıklığa sebep olmuştur. Bu karmaşıklıklardan ilki 27 Mayıs 1960’ta ordunun yönetime el koyması ve TBMM’yi kapatmasıdır. Askeri darbeden sonra yeni bir anayasa getirilmiş ve vatandaşlık tekrar hukuki zemine dayandırılmıştır.

Bu anayasanın getirdiği değişiklikler şöyle sıralanabilir; devletin siyasi iktidarının kaynağı milli egemenliktir. “*Egemenlik kayıtsız şartsız Türk Milleti’nindir. Millet, egemenliğini Anayasa’nın koyduğu esaslara göre yetkili organlar eliyle kullanır.*” Sosyal hukuk devleti ilkesi de ikinci maddeyle kabul edilmiştir. Laiklik ilkesi varlığını korumuştur. Anayasa mahkemesi kurularak, kanunların Anayasa’ya uygunluğunun denetimi yolu getirilmiştir

Anayasada belirtilen sosyal hukuk devlet ilkesi devletin koyduğu kurallara uyacağı ve çalıştığı halde maddi ve manevi değerlere sahip olamayan kişilerin yardımcısı olacağı ilkesidir. Laiklik ise her ferdin istediği inanca sahip olabilmesi, ibadetini özgürce yapabilmesi ve dini inançları sebebiyle farklı bir muamele görmemesi başka bir deyişle dini inançlarının devlet tarafından güvenceye alınması anlamını taşır (Özer, 1996). Kanun önünde eşitlik ilkesi on ikinci maddeyle getirilmiştir. Devlet-vatandaş ilişkileri anlamında “*kişisel hak ve ödevler, sosyal hak ve ödevler, siyasi hak ve ödevler şeklinde üç grupta vatandaşın temel hak ve ödevleri*” düzenlenmiştir (Çiftçi, 2006, s. 132-133).

Günümüzde ulus devlet ideolojisi hak-ödevlere ilişkin anayasada ifadesini bulan, bayrak, dil, millet, hak ve görevleri yerine getiren özgür bir yurttaşlık ifadesidir. 1982 yılında yapılan

ve günümüzde de geçerliliğini koruyan anayasaya göre; Türkiye Devleti bir Cumhuriyettir (Madde 1). Türkiye Cumhuriyeti, toplumun huzuru, millî dayanışma ve adalet anlayışı içinde, insan haklarına saygılı, Atatürk milliyetçiliğine bağlı, başlangıçta belirtilen temel ilkelere dayanan, demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devletidir (Madde 2). Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir. Bayrağı, şekli kanununda belirtilen, beyaz ay yıldızlı al bayraktır. Millî marşı “İstiklal Marşı”dır .Başkenti Ankara’dır (Madde 3). Anayasanın 1. maddesindeki Devletin şeklinin Cumhuriyet olduğu hakkındaki hüküm ile 2. maddesindeki Cumhuriyetin nitelikleri ve 3 üncü maddesi hükümleri değiştirilemez ve değiştirilmesi teklif edilemez (Madde 4) (Özer, 1996). Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir (Madde 10) (Doğan, 2001) Bu maddeler tıpkı diğer anayasalar gibi (Kanun-i Esasi, Teşkilat-ı Esasiye ve 1961 Anayasaları) hukuksal zeminde toprak esasına dayalı, birleştirici unsurları barındıran, bir vatandaşlık anlayışını içermektedir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan vatandaşlık anlayışı hukuksal bir zeminden ziyade Cumhuriyetin ilk yıllarında toplumsal alanda yapılan inkılaplarla hedeflenen toplumsal alanda yapılan inkılaplarla desteklenen, ülkesi için çalışan ve feragat eden bir vatandaşlık anlayışını kapsar. Bu noktadan hareketle, kişinin önce vatanını sevmesi daha sonra vatanı için sorumluluk alması ve en son aktif bir demokrasi için çalışması beklenmektedir (Varol,1997). Bunun için özgür düşünceli yurttaşlar yetiştirmek birinci şarttır. Vatandaşlık anlayışını hukuksal zeminden demokratik zeminde bir katılıma çıkarmak gereklidir. Cumhuriyet değerlerini benimsemek, ülke için fedakârlık yapan milliyetçi bir anlayışla demokratik katılım sergilemek aktif bir vatandaşlığı da simgelemektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırma; bugüne kadar kuramsal olarak çalışılan vatandaşlık bilgisi dersinin kazanımlarını Sosyal Bilgiler eğitimi açısından uygulamalı olarak vermeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Sosyal Bilgiler Eğitimi ikinci sınıf öğrencilerinin etkin vatandaşlık yönündeki algılarını öğrenerek konuyla ilgili verilen eğitim çerçevesinde; bilgi, beceri ve değer boyutlarındaki kazanımlarını düzenleme yönünde bir eylem planı hazırlanmıştır. Eylem planı dahilinde Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerinin

eksikliklerini tespit etmek ve bu eksikliklerin nedenlerini kavramsal çerçeve açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın Önemi

Araştırma, aktif vatandaşlık eğitiminin kazanımları çerçevesinde Sosyal Bilgiler Eğitimi ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlık bilgisine ve vatandaşlık bilincine sahip olmalarına, aktif vatandaşlıkla ilgili düşünme becerilerini kazanmalarına kültürel ve evrensel değerleri benimsemelerine yardımcı olacak bir alternatif program önermesi bakımından önemlidir. Alanla ilgili sıklıkla sorulan “*etkin vatandaşlık eğitimi nasıl olmalıdır?*” sorusunun cevabını Sosyal Bilgiler Öğretmeni yetiştirme alanında yanıtlamayı amaçlaması bakımından alan yazındaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Problem Durumu

Bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek vatandaş olma bilinci kazandırmakla eş anlamlıdır (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Günümüzde görev ve sorumluluk temalı vatandaş kavramından ziyade hak ve özgürlükleri dikkate alan aktif vatandaş kavramı tartışılmaktadır. Fakat aktif vatandaş olma durumu; ülkeye, dine, mezhebe göre değişmektedir. Örneğin liberal bireyci bir görüşü savunan Adrian Oldfield (2012) aktif vatandaşlığı hak ve özgürlükleri savunmakla bir tutar ve hakların bireylerin içsel bir parçası olduğunu öne sürer. Böylelikle bireyin devletten önce geldiğini ve kişilerin doğal ve insani haklarının korunmasında devletin öncülüğünü yaptığını savunur. Oldfield’in ileri sürdüğü devlet ve bireyin karşılaştırılmasında bireyin ön plana çıkarılmasından daha önemli olan bireyin haklarını savunmasının bir yükümlülük olduğu gerçeğidir. Dolayısıyla modern devlet, aktif vatandaşın ön planda olduğu bir devletin savunulmasını da zorunlu kılar. Bireylerin devletle ve toplumla ilişkilerinde hem eylem temelli bir hak ve özgürlük arayışını içeren ve bu bağlamda da sorgulama yoluyla çevresini dönüştürme amacıyla olan aktif bir vatandaş olur, hem de bu eylem ve dönüştürmenin anayasal demokratik toplum yönetimi dâhilinde olması için çaba sarf eder (Keyman, 2012). Mouffe (1993) bireylerin kamuyu ve otoriteyi sorgulamalarını bir hak olarak görür. Bireyler bu şekilde ülkelerinin anayasaya uygun yönetilip yönetilmediklerini denetlemiş olurlar.

Tüm bunlar iyi vatandaş kavramı yerine (vergisini ödeyen, kurallara uyan, anayasaya saygılı vs.) kullanılan aktif vatandaş (yasayı ve devleti vatandaşlarla birlikte yönetme) ifadesini de taşır (Crick, 2010).

Alanyazında Sosyal Bilgiler dersinin vatandaşlık aktarımı olarak öğretilmesine de işaret edilmektedir. Nitekim Barr, Barth ve Shermiss (2013, s.19) Sosyal Bilgiler dersinin bir amacının da vatandaşlık aktarımı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen; topluma vatandaş yetiştirme görevinde; “*belli değerlere ve tutumlara sahip, kabul görmüş uygulamalara uyan ve kabul edilmiş yurttaşlık faaliyetlerine katılan biri*” olarak tanımlanır Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vatandaşlık aktarımı olarak Sosyal Bilgiler eğitiminin ve bu aktarımın gerekliliği hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Çünkü Sosyal Bilgilerin içeriğinde ülkenin tarihi ve ait olduğu kültür hakkında bilgi verilmektedir. Dolayısıyla Sosyal Bilgiler dersi bir anlamda kimlik ve kültür bilgisini de öğrencilere sunmaktadır. Burada Sosyal Bilgiler Öğretmenine düşen görev ise öğrencilere; bir vatandaş olarak verilmesi gereken kimlik ve vatandaşlık bilgisini öğrencilere kazandırmaktır.

Yeni yapılandırılan 2006 Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programında yapılan değişikliğe göre; ders Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları ve Demokrasi olmak üzere iki dönemde okutulmaktadır. Bu da programın %3.39'unu kapsamaktadır (Kaymakçı, 2011). Oldukça düşük denilebilecek bu oran Sosyal Bilgiler Eğitimi adaylarının vatandaşlık bilgi, beceri ve değer kazanımlarını karşılamayacak gibi görünmektedir. Bu da Sosyal Bilgiler Eğitimi adaylarının bir vatandaş yetiştiremeye hazırlayamadığını düşündürmüştür.

Bu düşünceye paralel olarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yetiştireceği öğrencilerin aynı zamanda bir birey olarak ailesi, yaşadığı toplum ve ülkesi üzerinde ne derece etkili olacağı üzerinde durulması gereken bir konudur. Tüm bu sebepler dikkate alındığında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla çalışılması uygun bulunmuştur.

Alt Problemler

Birinci Alt Problem

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlık bilgisi konusundaki yeterlilikleri nelerdir?

İkinci Alt Problem

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlık becerileri yeterli düzeyde midir?

Üçüncü Alt Problem

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlık değerleri, aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi ve becerilerini geliştirmelerine uygun mudur?

Sayıtlar

Bu çalışmanın nicel bölümü için katılımcıların *Aktif Vatandaşlık Başarı Testi*, *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği* ve *Çalışma Yapraklarını* samimi bir şekilde ve kendilerinin cevaplandıkları kabul edilmiştir.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde aktif vatandaşlık tanımları ile aktif vatandaşlığın bilgi, beceri ve değer boyutlarının kapsamı ve içeriği üzerinde durulmuştur.

Aktif Vatandaşlık

Aktif vatandaşlık terimi ilk kez Avrupa seviyesinde Avrupa Komisyonu Lizbon Strateji Geliştirme Komisyonu tarafından 2010 yılında kullanıldı. Bu terimin kullanılması “*bilgi toplumu ve daha büyük sosyal dayanışma*” arasındaki rekabeti geliştirdi. Bu bağlamda aktif vatandaşlık, vatandaşların toplumda seslerinin daha fazla çıkması için vatandaşlığı güçlendirmesi, vatandaşların yaşadıkları yerle ilgili aidiyet hissini güçlendirmesi, farklı kültür ve fikirlerin olması, demokrasi ve eşitlik değerlerini takdir etmesini tarif etmenin bir yolu olarak tanımlandı (Hombers & Campell, 2008).

Aktif vatandaşlık aynı zamanda toplumun yönetiminde karar verme, politik, demokratik ve katılım üzerine olduğu kadar gönüllülük ve yardımlaşmayla da ilgilidir (Habermas, 1994).

Başka bir tanıma göre aktif vatandaşlık, sivil topluma, kamusal alana ya da politik yaşama katılım, karşılıklı saygıya dayalı ve şiddet içermeyen insan hakları ve demokrasiyle uyumlu bir terim olarak nitelendirilmiştir. Bu tanım, CRELL (Centre for Research on Education and Lifelong Learning) araştırma projesinde “demokrasi için aktif vatandaşlık” ile ilgili kısımda da kullanılan bir tanımdır (Hoskins,2006).

Aktif vatandaşlığın tanımları incelendiğinde katılımın esas olduğu anlaşılabacaktır. Kişilerin toplumda ve gönüllü organizasyonlardaki karar verme süreçlerine doğrudan etki etmesi katılımın bir parçası olarak düşünülür. Toplum yönetiminde karar verme aktif vatandaşlıkla ilişkili olarak nitelendirilir. Katılım, yalnızca oy verme anlamında değil seçim kampanyaları

ulusal ya da yerel toplumsal alanlarda siyasal bir partiyi temsil etmek, seçim kampanyasına katılmak gibi seçim süreçlerini de kapsar (Habermas,1994).

Başka bir görüşe göre bu katılım kültürel ve politik konulardan bölgesel, yerel, ulusal Avrupa ve uluslararası seviyede çevresel aktivitelere kadar uzanır (Hoskins, 2006).

Aktif vatandaşlık süreçleri, politik katılımın alışılmadık formu dilekçe yazma, farklı kültürlerle, din ve mezheplere hoşgörüyü bakmayı da kapsayan vatandaşlığa bir görev gözüyle değil bir hak çerçevesinden bakma anlayışı olarak değerlendirilmiştir.

Aktif vatandaşlığın sınırı etik sınırlamalarda kurgulanmıştır. Kişiler aktivitelere katılmalı toplumu desteklemeli, insan hakları kurallarına ve kanunlara karşı gelmemelidir. Hoşgörüsü olmayan ve şiddet içeren eylemlere katılan aşırı gruplar aktif vatandaşlığı temsil etmez (Hoskins, 2006)

Aktif Vatandaşlık Bilgi Boyutu

Aktif vatandaşlığın temel yapı taşları esasında yönetim tarafından belirlenir (Wood, 2010). Devletin vatandaşlıkla ilgili politikası aktif vatandaşlığın nerede olduğunu belirler. Aktif vatandaşlığın bir eğitim anlamında düşünülmesi de çalışmada bu kapsamda ele alınmıştır. Eğitimle ilgili ön plana çıkan bulgular, politik okuryazarlığın, katılımın ve politikayla ilgilenme oranının giderek düşmesidir (Wood, 2010). Aktif vatandaşlık eğitimi daha iyi bir toplumu hedeflediğinden aktif bireyler yetiştirmek de bunu politika olarak benimseyen ülkelerin hedefleri arasındadır.

Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğünün yaptığı araştırmaya göre aktif vatandaşlık bilgisi; geçmişin bilgisi, güncel bilgi ve işlevsel bilgi olmak üzere üç kısma ayrılır (Hoskins, 2006).

Bilgi boyutu; vatandaşlık bilgisi sınırlarını belirler. İnsan hak ve özgürlüklerine ait temel kavramlar; insan hakları evrensel bildirgesi, çocuk hakları, kadın hakları, anayasa, bireysel hak ve özgürlükler vatandaşlık bilgisini içermektedir (Göz, 2010).

Vatandaşlık bilgisine sahip olmak vatandaşlıkla ilgili değerlere sahip çıkmayı sağlar. İnsanın vatandaşlık bilgisinin artması; devletin de daha fazla çalışmasını, politik katılımın artmasını, vatandaşların kamu yararına çalışmalarını, yerel ve ulusal düzeyde başkalarının haklarını savunmalarını sağlayacaktır (Branson, 2004).

Aktif Vatandaşlık Beceri Boyutu

Vatandaşlık becerileri vatandaşlığa ilişkin düşünme becerileri ve katılım becerileri ile sınırlandırılmıştır (Ersoy, 2007).

Düşünme becerileri sırasıyla; tanıma, tanımlama, açıklama, durumu değerlendirme, taraf olma, durumu savunma olarak belirlenmiştir.

Tanım; somut ve soyut şeyleri tanımlama, ayırt etme, benzer tutumları sınıflandırma ve kökenini tespit etme olarak düşünülür. Tanımlama; somut ya da soyut nesneleri süreçleri, kurumları, işlevleri amaçları, anlamları ve niteliği açıklama olarak değerlendirilir. Açıklama bir olayın nedenini olayların ya da fikirlerin önemini ve anlamını, çeşitli olay ve fikirlerin gerekçelerini açıklama anlamında kullanılır. Durumu değerlendirme; önemli bir konuda bir durumun sağlamlığı ya da güçsüzlüğü ile ilgili durumla birlikte hedefleri iletirmek ya da hedeflere nasıl ulaşılacağını savunmak ile ilgili karar verme anlamına gelebilir. Taraf tutma; kriter ya da standartlara ulaşmak için alternatif durumlardan birini seçmek ya da yeni bir taraf yaratmak için kullanılır. Durumu savunma ise; bir tarafın desteklenmesinde tartışmayı iletirmek ve bir tarafa karşı tartışmaları hesaba katma ya da tartışmaya tepki verme anlamındadır (CCE, 1997, s.4).

Katılım becerileri bireyin demokratik bir toplumda etkin olmasına ve sorumluluk üstlenmesine yardımcı olur. Bu beceriler; etkileşim, izleme ve etkileme olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır (Branson, 1998; Akt. Ersoy, 2007).

Başka bir görüşe göre katılım becerileri; vatandaşlık eğitiminde yalnızca bilme ile ilgili bir kazanım değil aynı zamanda bu bilgilerin politik süreçte uzman katılımını gerektirecek şekilde eleştirilmesi üzerine odaklanmalıdır. Bu beceriler; takım arkadaşlarıyla çalışarak ilkelere ve kararlara etki etme, ilgilerini düzgün biçimde ifade etme, anahtar kavram ve ilkelerini ilan etme, işbirliği yapma, çözüm yolları arama, görüşmeler yapma, çatışmaları yönetme şeklindedir (CCE, 1997, s.4).

Bunun yanında teknolojiyi doğru kullanabilme, işbirliği yapabilme, grup etkileşimini sağlayabilme de vatandaşlık becerileri kapsamında sayılmıştır (Göz, 2010).

Etkin vatandaş olmanın sınırlarına politik okuryazarlığı da ekleyen düşünceyle paralel biçimde bireylerin eleştirel düşünme becerilerini de kazanmaları beklenmektedir. Bireylerin

hem temel kaynakları okuma, hem de özel okuma alanını genişletme ve verilen konulara kendi düşüncelerini yazma bu alanda değerlendirilmektedir (Li & Chungong, 2014).

Avrupa Komisyonunun aktif vatandaşlıkla ilgili tanımladığı beceriler; eleştirel okuma, tartışma, yazma, eleştirel dinleme, empati ve sosyal beceriler olarak belirlenmiştir (Hoskins, 2006).

CRELL araştırma ağı ise aktif vatandaşlık beceri ve yeterliliklerini Çatışma – çözüm, kültürler arası yeterlilik, karar verme bilgisi, savunma, özerklik ya da temsilcilik, eleştirel düşünme, iletişim, tartışma becerisi, aktif dinleme, problem çözme, başkalarıyla çalışma, belirsizlikle başa çıkma şeklinde düzenlemiştir (Hoskins, 2006).

Aktif Vatandaşlık Değer Boyutu

Aktif vatandaşlık değerleri; politik görevler, politik haklar, gönüllülük aktiviteleri ve protesto olmak üzere dört boyutta toplanmıştır (Kennedy, 2007). Bu değerlerin oluşturulmasında vatandaşın devlet yönetimine sivil olarak katılımıyla gerçekleştirilebileceği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Devlet-vatandaş ilişkisinde siyasal liberalizmin bir ön koşulu olarak vatandaş ön plandadır. Vatandaş ancak haklarıyla vatandaş olabilir. Bu haklar da devlet tarafından vatandaşa verilir.

Başka bir görüşe göre; aktif vatandaşlık değerleri karakter eğitimi ile aynı doğrultuda gibi görünmektedir. Karakter eğitiminde benimsenen değerler; yardımseverlik, dürüstlük, adalet, sorumluluk, kendine ve başkalarına saygı, nezaket, işbirliği, otoriteye bağlılık, şiddete başvurmama, içkiden uzak durma ve bilginin öneminin anlaşılması olarak düşünülür. Demokratik vatandaşlığın erdem ve eğilimleri ise daha kapsamlı olarak ele alınmaktadır;

- Genel refahın ve topluluğu ortak faydalarının ilerletilmesi
- Eşit ahlaki değerleri ve her insanın onuru olduğunun bilincinde olmak
- Her insanın eşit bir şekilde sahip olduğu haklara saygı duyulması ve onların korunması
- Politik ve sivil yaşama sorumlu ve etkili bir şekilde katılım
- Meşru yönetim tarafından devletin sorumluluğunun üstlenilmesi
- Uygulanan vatandaşlık erdemleriyle kendi kendine yönetilir hale gelmek
- Demokrasinin ilkelerini, uygulamalarını desteklemek ve sürdürmek (Hoge, 2002, s.105).

Aktif vatandaşlık değerleri politik yaşamla iç içe geçmiştir. CRELL tarafından yapılan araştırmaya göre aktif vatandaşlık değerleri; insan hakları, demokrasi, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilirlik, barış, pasif eylemsizlik, adalet, eşitlik ve değer biçmedir (Hoskins,2006). Aynı şekilde aktif vatandaşlık tutumları da aktif vatandaşlık değerlerini kapsamaktadır. Politik güven, politik ilgi, politik yarar, özerklik ve bağımsızlık, esneklik, diğer kültürlerle saygı, kültürel takdir, farklı fikirlere açık olma, sorumluluk duyma ve politikaya nüfuz etme aktif vatandaşlık tutumları olarak görülmüştür.

Başka bir araştırmaya göre aktif vatandaşlık değerleri iyi vatandaş kavramıyla aynı anlama gelir. Geleneksel oy verme aktivitesinden daha az geleneksel olan protesto aktivitesine kadar çeşitli aktiviteleri kapsar. Katılımcı tutumun ise politik özyeterliliği ölçtüğü ortaya çıkmıştır. Protesto, eleştirel bakış açısı ve gönüllülük gibi liberal aktiviteleri barındırır (Hoskins, Saisana & Villalba, 2015).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; aktif vatandaşlık konusuyla ilgili öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Konuyla ilgili Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vatandaşlık eğitimleri üzerine çalışmalar yapılmıştır. İlk olarak Özbek'in 2004 yılında yaptığı *Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyleri* isimli çalışmada ilköğretim sekizinci sınıflarda vatandaşlık ve insan hakları dersinin amaçlarının gerçekleşme düzeyinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla sekizinci sınıf öğrencileri ve bu dersi veren öğretmenlerin ilköğretim vatandaşlık ve insan hakları dersi amaçlarının gerçekleşme düzeyini saptamaya yönelik tutumları değerlendirilmiştir. Konuyla ilgili likert tipi ölçek hem öğretmenlere hem de öğrencilere uygulanmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdemlerine göre farklılık göstermekle beraber; devlet, demokrasi, anayasa ve vatandaşlık hakları ve sorumlulukları boyutunda önemli farklılıklar tespit edilmiştir. Öğrencilerde ise dersin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik tutumları; öğrencilerin köy, ilçe ya da şehirde ikamet etme durumuna ve cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Ayrıca bu dersin amaçlarının gerçekleşme düzeyine yönelik tutumlarının anne baba eğitimine göre de farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ersoy 2007 yılında yaptığı *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri* adlı çalışmada öğretmenlerin Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirdikleri aktif vatandaşlık eğitimi uygulamalarını ve vatandaşlık eğitimi konusundaki gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamış, bu amaçla da 2005-2006 öğretim yılında 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen veriler araştırmanın nicel boyutunda anket oluşturulmasında yardımcı olmuştur. Öğretmenler etkili vatandaşı, hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan, başkalarının haklarına saygılı olan kişi olarak tanımlamışlardır.

Göz'ün 2010 yılında yaptığı *İlköğretimde Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi* adlı çalışmada ilköğretim okullarında vatandaşlık eğitimi veren Sınıf Öğretmenleri ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin vatandaşlık konularına ilişkin bilgileri, vatandaşlık konularına verdikleri önem ve sergiledikleri davranış düzeyleri ile aralarındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Uygulama 2008-2009 yılında Uşak'ta görev yapan ve ilgi alanı vatandaşlık eğitimi olan 240 sınıf öğretmeni ve 79 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile sınırlandırılmıştır. Veri toplama aracı olarak *Vatandaşlık Eğilimleri Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek; bilgi, davranış ve değer üzerinden yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin vatandaşlık bilgi ve davranış düzeylerine bakıldığında genellikle yüksek seviyede oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en çok bilgi sahibi oldukları kategori; *demokrasi, saygı ve eşitlik* olarak çıkmıştır. Önemsenen konular açısından ele alındığında en yüksek kategori ise; *çevreye duyarlılık* olmuştur. Bayan öğretmenler *aktif katılım* ile *üretim, tüketim ve ekonomi* kategorisini önemsemişler; erkek öğretmenlerin ise *küresel konular* ve *çevreye duyarlılık* kategorisindeki bilgi düzeylerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Özet olarak; öğretmenlerin vatandaşlık konularıyla ilgili bilgi düzeyleri arttıkça, vatandaşlık konularını önemseme düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Kartal'ın 2013 yılında hazırladığı *Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri ile Aktif Vatandaşlık Bağlamında Toplum Yaşamına Katılma Düzeyleri Arasındaki İlişki* isimli doktora tez çalışmasında aktif vatandaşlık bireysel, sosyal katılım ve medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmada karma model esas alınmıştır. Nicel olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışma kapsamında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Homojen grupların bir arada olması için tabakalı örneklem kullanılmış, İngiliz Dili Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Rehberlik

ve Psikolojik Danışmanlık, Müzik Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği oluşturmaktadır. Çalışmaya dâhil olan 1033 kişinin, 727'si kadın 306'sı erkektir. Nitel kısımda gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde evreni temsil niteliği aranmamıştır. Amaçlı örneklem tekniklerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine dayalı bir grup oluşturulmuştur. 6'şar kişilik gruplardan oluşan çalışma grubu ile toplam 4 odak grup görüşmesi yapılmış, 24 öğretmen adayıyla görüşülmüştür. Çalışmada medya okuryazarlığı eğitimi alan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğrencilerinin aktif vatandaşlık düzeylerini etkileyen faktörleri belirleyerek katılım faaliyetlerinin nedenlerini açıklayan teorik önermelerde bulunmayı amaçlayan gömülü teori için çalışma grubu 11 erkek 17 kadın 28 PDR 3. Sınıf öğrencisinden oluşmuştur. Nicel boyutta Toplumsal Yaşamı ölçme aracı (sosyal katılım ve bireysel katılım) –Chapin'in 1955'te *Chapin Sosyal Katılım Ölçeği* ve Hoskins ve Mascherini'nin 2009'da aktif vatandaşlığa ilişkin göstergeleri dikkate alınarak ölçek geliştirilmiş ve medya okuryazarlığı anketi uygulanmıştır. Bireysel katılımı etkileyen faktörler: *duygusal tatminlik, sosyal yeterlilik, kazanç, kişisel imkânlar, ortam, aidiyet ve bilişsel hazır oluş* olarak bulunmuşken sosyal katılımı etkileyen faktörler: *etkili örgütlenme, duygusal tatminlik, sosyal yeterlilik, kişisel imkânlar, bilişsel hazır oluş, ortam ve kazanç* olarak tespit edilmiştir. Medya okuryazarlığı boyutları ise kullanım becerileri (*bilgisayar ve internet becerileri, medyanın aktif kullanımı ileri düzeyde internet kullanımı*), eleştirel anlayış (*medya içeriklerinin ve çalışmasının anlaşılması, medya ve düzeleme bilgisi, kullanıcı davranışları*), iletişim becerileri (*sosyal ilişkiler, vatandaşlık katılımı, içerik yaratma*) olarak belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sosyal katılım düzeylerine bakıldığında çok pasif ve pasif düzeyde olduğu, sosyal katılım anlamında da aktif vatandaş olarak nitelendirilebilen çok fazla öğretmen adayının olmadığı tespit edilmiştir. Bireysel katılım anlamında daha yüksek sonuçlar çıkmış ve öğretmen adaylarının bu yönüyle daha aktif oldukları ortaya çıkmıştır. Medya okuryazarlığı açısından bakıldığında öğretmen adaylarının genel olarak medya kullanım becerilerinin temel ve orta düzey ağırlıklı, eleştirel anlayış düzeylerinin orta düzey, iletişim becerilerinin düşük düzey ağırlıklı olduğu ortaya çıkmıştır.

Bakioğlu ve Kurt'un 2009 yılında yaptıkları "*Öğretmenlerin Demokrasi Vatandaşlık ve Vatanseverlik Algılarının Nitel Olarak İncelenmesi*" isimli çalışma İstanbul Tuzla'da 22 kadın ve 23 erkek öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yüz yüze görüşme yapılmış ve bunun için görüşme formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmada *demokrasi, vatandaşlık,*

vatanseverlik olmak üzere 3 boyut ortaya çıkmıştır. Görüşme yapılan öğretmenler, ilköğretim öğrencilerinin dahi güncel sorunlara ilgi duyduğunu ve daha çok yerel düzeyde (Kıbrıs sorunu, Kürt sorunu, masonluk, Ermeni meselesi, enflasyon, eğitim, öğretmen atamaları, doğal kaynaklarımız, AB, işsizlik, bölücülük, futbol fanatizmi) tartışmaya açıldığını belirtmişlerdir. Vatandaşlık alt boyutunda öğretmenlerin çoğu demokrasinin gerektirdiği vatandaşlığı tanımlarken kurallara uyan, itaatkar vatandaş tipinden söz etmişlerdir. Vatanseverlik alt boyutunda Türkiye’yi neden sevdikleri ile ilgili bir soruya genellikle benzer cevaplar vermişlerdir: buna göre öğretmenlerin ülkelerini sevmelerinde özellikle “aidiyet” duygusunun ön plana çıktığını bildirmişlerdir.

Sarı ve Sadık’ın 2011 yılında yaptıkları “*Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları*” isimli çalışma 440 öğretmen adayıyla *Demokrasi Metaforları Anketi*” üzerine kuruludur. *Eşitlik, kişisel çıkar, bağımsızlık, çaba, hayal, toplumsal temel, çok seslilik, sistem, toplumsal düzen ve modernleşme* olmak üzere demokrasiyi tanımlayan 10 tema bulunmuştur

Westheimer ve Kahne 2004 yılındaki araştırmalarında Medisoncountry’de lise son sınıfta okutan 25 öğrenci içerisinde 21 öğrenciyle görüşme yapmışlar ve 3 tip vatandaşa ulaşmışlardır; *Şahsi sorumluluğa sahip vatandaş, katılımcı vatandaş ve adalet merkezci vatandaş*. Araştırmaya göre şahsi sorumluluğa sahip vatandaş çevresine karşı sorumlu bir şekilde hareket eder, çalışıp vergisini öder, kanunlara uyar, kriz zamanlarında yardım etmek için gönüllü olan vatandaştır Örneğin bir yiyecek kampanyasında çalışmak bu sorumluluğu yansıtır. Toplum kuruluşlarının geliştirme çabalarına aktif üyedir. Katılımcı vatandaş yardıma muhtaçlar için toplumsal faaliyetler organize eden, ekonomik kalkınma üzerinde duran ve çevreyi temizleyen vatandaştır. Devlet kurumlarının nasıl çalıştıklarını bilir ortak görevleri başarıya ulaştırmanın yollarını bilir. Örneğin bir yiyecek kampanyası organize etmeye yardımcı olur. Adalet merkezci vatandaş ise sosyal, politik ve ekonomik yapıları problemlerin sebeplerini görmek amacıyla eleştirel şekilde değerlendirir. Toplumdaki adaletsizlikleri bulur ve dile getirir. Demokratik sosyal hareketleri ve sistemli değişimin etkili olma şeklini bilir. Örneğin insanların neden aç olduğunu araştırması ve çözmek için harekete geçmesi adalet merkezli vatandaşlığın örnek davranışıdır.

Bu çalışmaların ortak özelliği; vatandaşlık bilgisi dersini alt boyutlarıyla inceleyip öğretmen ve öğretmen adaylarının bu boyutlardaki tutumlarını tespit etmeleridir. Çalışmalar katılımcıların bilgi düzeyleri arttıkça vatandaşlık konularıyla ilgili beceri ve değer boyutlarındaki tutumlarında da değişme görüldüğü konusunda birleşmiştir. Ayrıca

vatandaşlık eğitimine öğretmenlerin bakış açısının önemli olduğunu da işaret etmektedir. Nitekim Caymaz'ın 2007 yılında İstanbul'da çeşitli yaş ve mesleklerden 60 kadın ve erkekle yaptığı "*vatandaşlık sizin için ne ifade ediyor?*" sorusuna yanıt arayan araştırmasında cevabın; katılımcıların devletle yaşadıkları hukuki, siyasi olumsuz deneyime, devlete kendilerini ait hissedip hissetmemelerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Ayrıca kişilerin okul çağında yaşadıkları vatandaşlık eğitimi ve devlet ile ilgili olumsuz tecrübeler de vatandaşlık hak ve özgürlükleri ile kimlik algılamaları hakkında olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tamamlayıcı unsurlar olarak nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanmıştır (Creswell & Clark, 2014). Bu yüzden karma (mixed) bir araştırma modelidir.

Bu araştırmada Sosyal Bilgilerin vatandaş yetiştirme işlevinin Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının kavrayabilmesi için uygulamaya odaklı olan eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması araştırmacının sürece katılarak, daha önce bildiklerinden daha fazla şey öğrendiği sistematik bir süreçtir (Merriam, 2013). Eylem araştırması “*zamana ve uygulayıcılara bağlı olarak yapılan araştırmanın birçok farklı yolla yapılabileceğini gösteren*” iyi bir örnektir (Glesne, 2012,s. 31). En kestirme ifadeyle sosyal değişimleri kazandırmak için oluşturulan bilginin sistematik olarak kazandırılmasıdır. Eylem araştırmaları; fayda ve zarar aralığından bakacak olursak bireylerin kendilerini daha iyi anlamalarına ve sorunları fark etmelerine yardımcı olması açısından önemlidir (Bogdan & Biklen, 1982).

Bu çalışmanın ana fikri vatandaşlık eğitiminin gerekliliğinden çıkmıştır. Türkiye’de toplumsal var oluşun ifadesiyle bağlantılı olarak bireylerin hak ve sorumlulukları ve kimliklerini tanımlamaları konusunda ciddi sıkıntıları olduğu alan yazında tespit edilmiştir. Bireylerin vatandaşlık tanımlamaları; öncelikle kendilerine, daha sonra ülkelere bakış açılarına kıyasla farklılık göstermektedir. Bu farklılığın ekonomik ve sosyo-kültürel anlamda birçok nedeni olabilir. Bu çalışmada bireylerin vatandaşlık tanımlarındaki farklılıklar da anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma, araştırma grubu seçildiği için yarı-eylem araştırması dâhilinde hazırlanmıştır. Yarı-eylem araştırmalarında daha çok gerçek bir sınıf ortamı değil, bir değişkeni incelemek üzere bir ortam hazırlanmaktadır (Johnson, 2014). Bu çalışmada yöntem olarak eylem araştırması seçilmesinin sebebi, Sosyal Bilgiler Eğitiminde okuyan öğrencilerin aktif vatandaşlıkla ilgili bilgileri buna bağlı olarak becerileri ve nihayetinde değerleri konusunda bazı aksaklıklar olduğunun tespit edilmesi ve bu duruma çözüm bulma arayışıdır. Vatandaşlık Bilgisi dersinin politik okuryazarlık ve sınıf içi tartışmalar içerisinde verilmesi de araştırmacıyı eylem araştırmasına yönlendirmiştir. Katılımcı demokrasi bağlamında öğretmen adaylarının aktif bireyler olmalarının bu tür bir çalışmayla sağlanabileceği düşünülmüştür (Patton, 2014). Etkin vatandaşlık eğitimi aracılığıyla farklı görüşlerden öğrencilerin politik okuryazarlık çerçevesinde var olan sorunu ele alıp işlemleri ve bu soruna çözüm bulmaları, ayrıca konuyla ilgili bilgi almaları ve bu konuları daha sonra kendilerinin geliştirmelerini sağlamak araştırmanın denetlenebilirliği açısından önemli bulunmuştur.

Eylem araştırmalarında çoğunlukla çalışmaya başlamadan önce bir çerçeve oluşturmak amacıyla kısa bir kaynak taraması yapılır. Bazen de veriler toplanıncaya kadar herhangi bir kaynak taraması yapılmaz. Veri analizleri toplanan kaynaklara göre yapılır (Johnson, 2014). Bu araştırmada öncelikle konuyla ilgili literatür taranmış ve eylem planı oluşturulmuştur. Eylem planında katılımcıların hazırbulunuşluk düzeylerine ve isteklerine göre süreç boyunca değişiklik yapılmıştır. Bu çalışmada araştırmacı araştırmanın hangi noktasında çalışmaya müdahale edeceğini tespit etmiştir (Creswell & Clark, 2014). Bu yüzden araştırmacı çalışmaya katılımcı gözlemci olarak dâhil olmuştur. Verilerin nitel olarak toplanma süreci grubun özelliklerini belirlemek ile eş zamanlı olarak ilerlemiştir. Bu da çalışmada ilk üç oturumu kapsamaktadır. Dördüncü oturumdan dokuzuncu oturuma kadar olan bütün oturumlarda aktif vatandaşlığın bilgi, beceri ve tamamlayıcı unsur olarak değer boyutlarıyla ilgili düzenlemeler araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çalışmada veri kaybını önlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “*vatandaşlık sizin için neyi ifade ediyor?*” sorusunu içeren bir soru formu ve katılımcıların dersle ilgili düşüncelerinin bilgi, beceri ve değer kazanımlarının değerlendirilmesi için hazırlanan “*ders değerlendirme formu*” kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel yönünü öncelikle çalışma grubunun bilgi seviyesinin heterojen olmasına yardımcı olan başarı testi oluşturmaktadır. Eylem planı, çalışma grubunun süreç içerisinde aktif vatandaşlıkla ilgili kavram yanılgıları, kavramsal düşünme becerileri ile bu bilgi ve

becerilerin edinilmemiş olmasından doğan değer eksiklikleri başarı testi kazanımlarının eylem planına uygun olmamasına sebep olmuştur. Bu nedenle başarı testi bu çalışmada 48 kişilik bir sınıf mevcudundan 24 kişilik bir grubun alınmasına yardımcı olması için kullanılmıştır.

Nicel boyutun ikinci basamağını araştırmacı tarafından geliştirilen “*Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*” oluşturmaktadır. Ülkeye özgü kültürel, sosyal ve ekonomik boyutlar göz önüne alındığında ortaya çıkan aktif vatandaşlık değerleri çerçevesinde grubun dinamikleri ölçek yardımıyla anlaşılmıştır. Bu anlamda araştırmanın nicel boyutu tarama modelindedir. Tarama modeli; bir grubun özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2011).

Çalışma süresince iki kez farklı biçimlerde hazırlanan çalışma yaprağı katılımcıların bilgi boyutundaki gelişimlerini izlemek üzere araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Sonuçlara göre eylem planı yeniden biçimlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma 2014-2015 bahar yarıyılında Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi birinci öğretim ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmanın üniversite düzeyinde yapılma nedeni; üniversite öğrencilerinin etkin vatandaşlık ve politik okuryazarlık konularında bilgi ve becerilerinin geliştirilmek istenmesidir. Bu konuda yapılan çalışmalar vatandaşlık eğitiminin universal düzeyde, politik tartışmalar konusunda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilere teknik bilgi ve becerilerin verilmesi bireylerin aktif olarak politik süreçlere katılmaları bakımından önemli görülmüştür (Matsuda, 2014).

İkinci sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi bahar döneminde vatandaşlık bilgisi dersinin ikinci sınıflarda okutuluyor olmasıdır. Çalışılan okulda aynı grubun ikinci öğretimi bulunmamaktadır.

Çalışma Grubunun Belirlenmesi

Yapılacak etkinlikler ve öğrencilerin durumlarını takip etme adına öğrenciler arasından seçim yapılmasına gerek duyulmuş, seçilen grubun sınıfın yarısını kapsamasına dikkat

edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken öncelikle başarı testi değerlendirmesinde doğru cevap sayılarının sıralaması yapılmış 48 öğrenci içerisinde her puan türünden kız ve erkek öğrencilerin dağılımı dikkate alarak 23 öğrenci seçilmiştir. Ancak seçilen grupta bir öğrenci çalışmaya dâhil olmak istememiş, iki öğrenci ise onun yerine gönüllü olmuştur. Bu yüzden çalışma grubu 24 öğrenci olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde öğrencilerin; sosyo-ekonomik durumları, diğer derslerindeki başarıları vb. dikkate alınmamıştır. Ayrıca çalışma grubunun aktif vatandaşlık bilgi, beceri ve değer boyutlarıyla ilgili düzenlemelerin yapıldığı Değerlendirme Oturumunda yol gösterici olmaları bakımından Sosyal Bilgiler Eğitimi 3. sınıfta okuyan 4 erkek 1 kız öğrenci çalışmaya gönüllü olmuşlardır.

Bu çalışmayla birlikte katılımcıların aktif vatandaşlığa bakış açılarını betimlemek ve sonrasında da bir değerlendirme yapmalarını sağlamak hedeflenmiştir. Bunun için çalışma grubu küçük bir örneklemden oluşmuştur. Küçük bir grubun seçilmesi araştırmanın gerçekçi bir düzen oluşturması bakımından da önemli bulunmuştur (Stringer, 2008). Grup, amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiştir. Grubun heterojen olmasına dikkat edilmiş bu şekilde hem detaylı bir tanımlama, hem de farklıların meydana getirdiği benzersiz durumları keşfetmek amaçlanmıştır (Patton, 2014).

Çalışma grubu öğrencilerinin isimleri etik kurallar gereği saklanmış, onun yerine kodlamalar kullanılmıştır. Kız öğrencilere sırayla K1, K2, K3... erkek öğrencilere ise E1, E2, E3... kodları verilmiştir. Araştırmacı da Ar şeklinde kodlanmıştır.

Öğrenci Tanıma Profili

Çalışma grubunu, daha iyi betimlemek amacıyla katılımcılara, araştırmacının hazırladığı yaş, sosyo-ekonomik durum, anne baba eğitim durumu, bölümü tercih etme sebepleri ve tercih sıralamaları gibi bilgileri içeren öğrenci tanıma profili derslerin başlangıcında dağıtılmıştır.

Katılımcı Öğrenciler:

K1: 21 yaşında ve Malazgirt doğumlu. Annesi ev hanımı babası emekli. Aylık gelirleri 1000 TL okula devam etmeyen 3 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi birinci sırada ve severek yapabileceği bir bölüm olarak düşündüğü için bu bölümü tercih ettiğini belirtmiş.

K2: 21 yaşında ve Bandırma doğumlu. Annesi ev hanımı, babası denizci. Aylık gelirleri 1600 TL ve okula devam eden 1 kardeşinin olduğunu belirtmiş. Sosyal Bilgiler Eğitimi tercih sıralamasında ikinci ve öğretmenlik yapmak istediği ve sözel zekâsının kuvvetli olduğunu düşündüğü için bu bölümü seçtiğini belirtmiş.

K3: 21 yaşında ve Şanlıurfa doğumlu. Annesi ev hanımı, babası Tarım İl Müdürlüğü'nde memur. Aylık gelirleri 2000 TL ve okuyan 4 kardeşi olduğunu belirtmiş. Sosyal Bilgiler Eğitimi tercih sıralamasında 12. sırada ve ilk 8 tercihinin ise Türkçe Öğretmenliği olduğunu belirtmiş.

K4: 19 yaşında ve Bergama İzmir doğumlu. Annesi ev hanımı, babası esnaf. Aylık gelirleri ortalama 1000 TL ve okula devam etmeyen iki kardeşi olduğunu belirtmiş. Sosyal Bilgiler Eğitimi dördüncü sırada hem öğretmenliği sevdiği için hem de Sosyal Bilgilerin geniş bir alana yayılmasından dolayı, daha fazla bilgi edinmek amacıyla tercih ettiğini belirtmiştir.

K5: 19 yaşında ve Sivas doğumlu. Annesi ev hanımı, babası memur. Aylık gelirleri ortalama 1500 TL ve okula devam eden 1, devam etmeyen 2 kardeşe sahip. Sosyal Bilgiler Eğitimi sekizinci sırada, tarih ve coğrafyaya olan ilgisi nedeniyle seçtiğini belirtmiştir.

K6: 21 yaşında ve Ordu doğumlu. Annesi ev hanımı, babası lastik ustası. Aylık gelirleri 800 TL Okula devam eden 2 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimine kendi isteği ile geldiğini ve bu bölümün tercih sıralamasında 11. olduğunu belirtmiştir.

K7: 26 yaşında ve Antalya doğumlu. Annesi ev hanımı, babası çiftçi. Aylık gelirleri ortalama 1000 TL ve okula devam eden 1 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi tercih sıralamasında 7. sırada olduğunu belirtmiştir. Tercihlerinin çoğunluğunu Türkçe Öğretmenliği oluşturmuş. Bölümü seçme sebebini öğretmen olmayı çok istemesi olarak yorumlamıştır.

K8: 22 yaşında ve İzmir doğumlu. Annesi ev hanımı, babası emekli memur. Ortalama gelirleri 1750 TL ve okuyan 1 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünü sevdiği ve istediği için 1. sırada tercih ettiğini belirtmiştir.

K9: 22 yaşında ve Ağrı Diyadin doğumlu. Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşiyor. Ortalama gelirleri 850 TL ve okula devam eden 4, okula devam etmeyen 1 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünü 9. sırada, bir meslek sahibi olabilmek için tercih ettiğini belirtmiştir.

K10: 22 yaşında ve Ankara doğumlu. Annesi ev hanımı babası polis ve hayatta değil. Aylık gelirleri 1000 TL. Sosyal Bilgiler Eğitimi ilk sırada sözel bölüm öğrencisi olduğu için tercih edebileceği bir bölüm olduğu ancak i sonradan bölümü sevdiğini belirtmiştir. Bölümüyle ilgili kendisine bir hedef koyduğunu ve bu hedefin de kendi ifadesiyle *zihniyeti bozuk insanları* değiştirmek olduğunu belirtmiştir.

K11: 20 yaşında ve Denizli Acıpayam doğumlu. Annesi ev hanımı, babası inşaat ustası. Aylık ortalama gelirleri 900 TL ve okuyan 1 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi 22. sırada, okuyabileceği bölümler arasında en iyi yapabileceği meslek olduğunu düşündüğü için tercih ettiğini belirtmiştir.

K12: 21 yaşında ve İzmir doğumlu. Annesi ev hanımı babası vefat ettiği için mesleğini yazmayı tercih etmemiş. Aylık ortalama gelirleri 900 TL ve okula devam eden 2 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi 12. sırada Türkçe Öğretmenliği bölümünü kazanamayınca tercih ettiğini belirtmiştir.

K13: 20 yaşında ve Kütahya Gediz doğumlu. Annesi ev hanımı, babası emekli. Aylık ortalama gelirleri 1300 TL ve okula devam eden ve etmeyen 1 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünü 9. sırada öğretmen olabilmek için seçtiğini belirtmiştir.

E1: 21 yaşında ve Cizre doğumlu. Annesi ev hanımı, babası serbest meslekle uğraşiyor. Aylık gelirleri 1000-1500 tl arasında. Sosyal Bilgiler Eğitimi okuduğu sözel bölümün seçeneği olduğu için 6. sırada tercih ettiğini belirtmiştir.

E2: 21 yaşında ve Eskişehir doğumlu. Annesi ev hanımı, babası taksi şoförü. Aylık geliri 2000 TL ve okula devam eden ve devam etmeyen birer tane kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi tercih sıralamasında birinci sırayı oluşturuyor. Bölümü seçme nedeni ise ilgi alanına girmesi ve sevdiği işi yapmak istemesi olarak belirtmiştir.

E3: 21 yaşında ve Osmaniye doğumlu. Annesi ev hanımı, babası fabrika işçisi. Aylık gelirleri 950 TL ve okula devam eden bir kardeşi var. . Sosyal Bilgiler Eğitimi tercih

sıralamasında ilk sırada yer alıyor. Bölümü seçme nedenini öğretmenlik mesleğini sevmesi ve puanının sözel sıralamada yer alması olarak belirtmiştir..

E4: 20 yaşında ve Muş - Malazgirt doğumlu. Annesi ev hanımı, babası emlakçı. Aylık gelirleri, ortalama 1000 TL ve okula devam etmeyen 4 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimini birinci sırada, kendi ifadesiyle *kahraman olmak* istediği için seçtiğini belirtmiştir.

E5: 23 yaşında ve Manisa - Salihli doğumlu. Annesi ev hanımı babası inşaat işçisi. Aylık gelirleri ortalama 1000 TL ve okula devam eden 4 kardeşe sahip. Sosyal Bilgiler Eğitimini 6. sırada, kendi ifadesiyle “*Aklı hür, fikri hür, vicdanı hür nesil yetiştirmek*” amacıyla seçtiğini belirtmiştir.

E6: 21 yaşında ve İzmir Torbalı doğumlu. Annesi ev hanımı, babası çiftçi. Aylık gelirleri ortalama 1500 TL ve okula giden 1 kardeşin bulunuyor. . Sosyal Bilgiler Eğitimini 3. sırada ortaokulda çok sevdiği bir ders olduğu için tercih etmiştir.

E7: 22 yaşında ve Muş doğumlu. Annesi ev hanımı, babası emekli. Aylık gelirleri ortalama 1100 TL. Sosyal Bilgiler Eğitimini ilk sırada dayısının Sosyal Bilgiler Öğretmeni olması durumundan etkilenmesi sebebiyle tercih ettiğini belirtmiştir.

E8: 21 yaşında ve İzmir doğumlu. Annesi ev hanımı, babası esnaf. Aylık ortalama gelirleri 1000 TL ve okuyan üç kardeşi, okula devam etmeyen 1 kardeşi bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimini 5 ya da 6. sırada sistem gereği tercih etmek durumunda kaldığını belirtmiştir.

E9: 20 yaşında ve Sivas doğumlu. Annesi ev hanımı, babası marangoz. Aylık ortalama gelirleri 1000 TL ve okula devam etmeyen 4 kardeşi bulunuyor. Bölümü ilk tercihinde kendi ifadesiyle “*birilerinin işine gelen, istendik davranışları sergileyen vatandaşlar değil, kişilik ve karakter sahibi hür adamlar yetiştirmek*” için seçmiştir.

E10: 20 yaşında ve Kütahya doğumlu. Annesi ev hanımı, babası SSK’dan emekli. Aylık gelirleri 1250 TL. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünü ilk sırada, sözel bölüm okuduğu için tercih etmek durumunda kaldığını belirtmiştir.

E11: 21 yaşında ve Aydın doğumlu. Annesi ev hanımı, babası Şoför. Aylık ortalama gelirleri 2000 TL. Okula devam eden 1 kardeşi bulunuyor. Bölümü ilk sırada ve puan türüne göre seçebileceği en iyi meslek olduğunu düşündüğü için tercih ettiğini belirtmiştir.

Değerlendirme Oturumlarında diğer katılımcıları yönlendirmek üzere gönüllü olan 4 erkek ve 1 kadın katılımcıdan oluşmaktadır. Bu çalışmada gönüllü katılımcılardan erkekler GE1, GE2... şeklinde, kadın katılımcı ise GK1 şeklinde kodlanmıştır.

GE1: 23 yaşında ve Balıkesir doğumlu. Annesi ev hanımı, babası emekli memur. Aylık ortalama gelirleri 1000 TL. Okula devam etmeyen 4 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünü 4. sırada ve hatalı tercih sonucunda seçtiğini belirtmiştir.

GK1: 22 yaşında ve Gülnar doğumlu. Annesi ve babası özel sektör çalışanı. Aylık ortalama gelirleri 3000 TL. Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümünü tercih sıralamasını hatırlamadığını ve aldığı puana göre belirli bir statüsü olan tek bölüm olduğunu düşündüğü için tercih ettiğini belirtmiştir.

GE2: 22 yaşında ve İzmir doğumlu. Annesi ev hanımı, babası vefat ettiği için mesleğini belirtmek istememiş. Aylık gelirleri 1800 TL. Okula devam eden 1 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünü 7. sırada ve öğretmen olma isteğinden dolayı tercih ettiğini belirtmiştir.

GE3: 21 yaşında ve İstanbul doğumlu. Annesi ev hanımı babası vefat ettiği için mesleğini belirtmek istememiş. Aylık gelirleri 1500 TL. Okula devam etmeyen 3 kardeşi bulunuyor. Sosyal Bilgiler Eğitimi 5. sırada ve sistemin şartları gereği seçtiğini belirtmiştir.

GE4: 23 yaşında ve Aydın - Söke doğumlu. Annesi ev hanımı babası emekli inşaat ustası. Aylık gelirleri 800 TL Sosyal Bilgiler Eğitimi ilk sırada ve bölümü sevdiği için tercih ettiğini belirtmiştir.

Çalışma grubunun; anne - baba meslekleri, aylık gelirleri ve kardeş sayıları dikkate alındığında alt ve orta ekonomik sınıflarına dahil olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünü isteyerek seçen katılımcı sayısı 16'dır ve çalışma grubunun yarısından fazlasını oluşturur. Bu durum katılımcıların Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünün hedeflerini bildikleri yönünde bir izlenim oluşturmuştur.

Çalışma grubunun verilen özelliklerinin dışında farklı politik görüşlere sahip kişilerden oluşması grup içinde bu görüşlerinden dolayı çatışma yaşadıkları hem gözlemleri içeren (örneğin birbirleriyle konuşma üsluplarından) nitel analizler boyunca hem de çalışmada kullanılan "*Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*"nin sonuçlarını içeren nicel analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Eylem Planı

Çalışma, katılımcıların bilgi, beceri ve değer seviyelerine göre eylem planı çerçevesinde yapılmıştır:

Tablo 1

Araştırmada Uygulanan Eylem Planı

Haftalar	DERSİN İÇERİĞİ	Tarih
Birinci Oturum	Çalışma hakkında bilgilendirme, aktif vatandaşlık tanımı, politik okuryazarlık ve Roma'da vatandaşlık kavramının tanıtılması	20.02.2015
İkinci Oturum	Cumhuriyetçi Yurttaşlık, liberal yurttaşlık ve AB yurttaşlığının tanıtılması. Orta Çağ Avrupası ve merkantilizm- Osmanlı Devleti Vatandaşlık anlayışının karşılaştırılması	27.02.2015
Üçüncü Oturum	Türkiye Cumhuriyeti Vatandaşlık anlayışı ışığında Türkiye Cumhuriyeti kuruluş felsefesinin tanıtılması Halk egemenliği Anayasal hak ve özgürlüklerin tanıtılması	02.03.2015
Dördüncü Oturum	Haklar ve görevler, Türkiye Cumhuriyetinin kuruluş felsefesi: Cumhuriyet ve Laiklik kavramları arasındaki bağlantı Liberal yurttaşlık, cumhuriyetçi yurttaşlık, AB yurttaşlığının tanıtılması	06.03.2015
Beşinci Oturum	Demokratik devlet, hukuk devleti, sosyal devlet kavramları demokrasi ve cumhuriyet terimlerinin karşılaştırmalı incelenmesi	09.03.2015
Altıncı Oturum	Demokrasi türleri, devlet, devletin nitelikleri, devletin varlık koşulları, devlet türlerinin tartışılması	13.03.2015
Yedinci Oturum	Dünya görüşlerine göre devletler, devletin gücünü sınırlayan etmenlerin tartışılması. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre yasama, yürütme ve yargının özellikleri	20.03.2015
Sekizinci Oturum	Aktif vatandaşlık ışığında Milli egemenlik ve Cumhuriyet kavramlarının tartışılması	23.03.2015
Dokuzuncu Oturum	Atatürk'ün millet , milliyetçilik çağdaşlık anlayışının tartışılması	27.03.2015
Onuncu Oturum	Öğrencilerin aktif vatandaşlık değerlendirmesi	30.03.2015

Birinci Oturum

Davranışlar

- Yapılan çalışmaya aktif olarak katılır.
- Aktif vatandaşlık kavramını tanımlar
- Politik okur yazarlık kavramını tanımlar
- Politik okur yazarlığın önemini dile getirir.
- Roma vatandaşlığı kavramını tanımlar.
- seçimlere katılımın önemini dile getirir.

Kavramlar

- Aktif vatandaşlık
- Politik okur yazarlık

Beceriler

- Çıkarım yapma
- Eleştirel düşünme
- Etkin dinleme
- Araştırma yapma

Değer

- Farklı görüşlere saygı

Bu oturumda katılımcıları tanımak amacıyla ve aktif vatandaşlığın bir gereği olarak demokratik katılımlı bir tartışma ortamı düzenlenmiş ve katılımcılar Türkiye’de seçimlere katılımın önemini tartışmışlardır.

İkinci Oturum

Ön Hazırlık

Bu oturumun başında öğrencilere demokrasi ve Türkiye’deki seçim sistemiyle ilgili 5 adet soru içeren bir form dağıtıldı. Bu forma konuyla ilgili kendi düşüncelerini yazmaları istendi. Bir sonraki oturumda katılımcılara; Osmanlı son dönemi düşünürleri, Rönesans dönemi düşünürlerinden Makıyavelli, Liberal düşünceyi ortaya atan Thomas Hobbes ve John Locke hakkında araştırma yapmaları istendi.

Araştırmada hangi kaynakları kullanabileceği ve bu kaynaklara nasıl ulaşabileceği konusu katılımcıya bırakıldı.

Davranışlar

- Orta Çağ’da Avrupa vatandaşlık anlayışını dile getirir.
- Osmanlı Dönemi vatandaşlık anlayışını yorumlar.
- Cumhuriyetçi Yurttaşlık kavramını tanımlar
- Liberal Yurttaşlık kavramını tanımlar
- AB Yurttaşlığı kavramını tanımlar
- Aktif vatandaşlık becerisi olarak düşüncesini yazarak ifade eder.

Kavramlar

- Cumhuriyetçi Yurttaşlık
- Liberal Yurttaşlık
- AB Yurttaşlığı
- Merkantilizm

Beceriler

- Yazma becerisi
- Tartışma becerisi

Değer

- Milliyetçilik
- Farklı görüşlere saygı

İkinci oturumda katılımcılara bir önceki oturumda olduğu gibi demokratik tartışma ortamını öğrenebilecekleri bir tartışma ortamı sağlanmıştır. Bu ortamda katılımcılar, Osmanlı millet sistemini tartışmışlardır.

Üçüncü Oturum

Ön hazırlık

Bir sonraki oturum için bir katılımcıdan laiklik kavramını ve bu kavramın tarihsel gelişimini aktarması istenmiştir.

Davranışlar

- Türkiye Cumhuriyeti kuruluş felsefesini yorumlar
- Lozan Antlaşması ve Vatandaşlık konuları arasında bağlantı kurar
- Cumhuriyet ve halk egemenliği arasında bağlantı kurar
- Anayasal hak ve görevlerini sıralar.

Kavramlar

- Cumhuriyet
- Vatandaşlık hakkı
- Vatandaşlık sorumluluğu

Beceriler

- Yorumlama becerisi

Değer

- Halkçılık
- Farklı görüşlere saygı

Üçüncü oturumda katılımcılar Atatürk ilkeleri ve halkçılık değerini demokratik tartışma ortamını öğrenebilecekleri şekilde araştırmacının kontrolünde tartışmışlardır.

Dördüncü Oturum

Davranışlar

- Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu hakkındaki bilgileri dile getirir.
- Laiklik kavramını tanımlar.
- Laiklik kavramını yorumlar
- Türkiye Cumhuriyeti'nin laik sisteme dayalı olduğunu dile getirir.
- Liberal yurttaşlık ve Cumhuriyetçi yurttaşlık arasındaki farkları tanımlar
- Avrupa Birliği Yurttaşlığı ve milli devletlerarasındaki bağlantıyı tanımlar
- Anayasal hak ve ödevleri sıralar
- Düşüncelerini kaynağa dayandırır.

Kavramlar

- Laiklik
- Cumhuriyet
- Liberalizm

Beceriler

- Araştırma becerisi
- Kanıt gösterme becerisi
- Kendini ifade etme becerisi

Değer

- Cumhuriyetçilik
- Laiklik
- Farklı görüşlere saygı

Bu oturumda katılımcılar laiklik değerinin Türkiye'de yer alış şeklini ve uygulamada nasıl olması gerektiğini demokratik bir ortamda tartışmaya açtı. dördüncü oturumdaki tartışma ortamında laiklik bir katılımcının konuyla ilgili araştırma yapmasının sonucunda siyasi,

kültürel, hukuki ve sosyal anlamda tanımlanmıştır. Katılımcı bir önceki derste araştırmacı tarafından laiklikle ilgili bilgi toplaması için yönlendirilmiştir. Bu yönlendirmede herhangi bir kaynak ya da konuyla ilgili bir ipucu verilmemiştir. Dördüncü oturumun başında araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların şimdiye kadar öğrendikleri kavram ve bilgilerle ilgili soruları cevaplamaları istenmiştir. Katılımcılar, bu bilgileri cevaplandırmada sorunlar yaşamışlardır.

Beşinci Oturum

Ön Hazırlık

Bir sonraki oturumda bir katılımcıdan başkanlık sistemiyle ilgili bilgi, diğer katılımcıdan da Türkiye’de başkanlık sisteminin uygunluğuna dair bir yazı getirmeleri istenmiştir. Ayrıca kavramların daha net anlaşılabilmesi için cumhuriyet ve demokrasiyle yönetilen ülkelerin özelliklerinin araştırılması ödevi verilmiştir. Konuların sınırlandırması ve kaynak kullanımı araştırmacı yönlendirmesiyle yapılmıştır.

Davranışlar

- Cumhuriyet kavramını tanımlar
- Cumhuriyet kavramını yorumlar.
- Demokrasi kavramını tanımlar
- Demokrasi kavramını yorumlar.
- Hukuk devleti ilkesini tanımlar
- Sosyal devlet ilkesini tanımlar
- Türkiye’deki mevcut anayasal sistemi yorumlar.

Kavramlar

- Cumhuriyet
- Demokrasi
- Sosyal devlet
- Hukuk devleti

Değer

- Cumhuriyetçilik

Cumhuriyet ve demokrasi kavramları tartışılırken katılımcıların Türkiye Cumhuriyeti kuruluş felsefesi üzerinden cumhuriyetçilik değerini algılamaları amaçlanmıştır.

Altıncı Oturum

Ön hazırlık

Bir sonraki oturum için Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasasına göre yasama, yürütme ve yargı konularını araştırmak üzere katılımcılar belirlenmiştir. Ayrıca demokrasinin önemine vurgu yapmak amacıyla sivil toplum kuruluşları ve önemi hakkında araştırma yapması için bir katılımcı görevlendirilmiştir.

Davranışlar

- Demokrasi türlerini sıralar
- Devlet kavramını sıralar
- Devletin hukuksal zemine oturmasının önemini fark eder
- Devlet türlerini sıralar.
- Devletin niteliklerini sıralar
- Devletin varlık koşullarını sıralar

Kavramlar

- Demokrasi
- Devlet

Beceri

- Araştırma becerisi (Kanıt Gösterme Becerisi)
- Kendini ifade etme becerisi

Değer

- Cumhuriyetçilik
- Farklı düşüncelere saygı

Bu oturumda katılımcılara verilen başkanlık sistemi ve uygulanabilirliği ödevleri üzerinden cumhuriyet değeri üzerine vurgu yapılmıştır.

Yedinci Oturum

Ön Hazırlık

Milli egemenlik ve Türkiye Cumhuriyetinde milli egemenliğin önemini daha iyi tanılamak amacıyla bir katılımcıdan konuyla ilgili bir kaynağı bir sonraki oturumda anlatması istenmiştir.

Davranışlar

- Devletin gücünü sınırlayan etmenleri sıralar
- Dünya görüşlerine göre devlet biçimlerini sıralar
- Devletin gücünü sınırlayan etmenleri sıralar
- Sivil toplum örgütlerinin demokrasideki önemini sıralar
- Anayasadaki güçler ayrılığını sıralar

Kavramlar

- Faşist devlet
- Sosyal devlet
- Sosyalist devlet
- Nasyonal sosyalist devlet
- Kapitalist devlet

Beceri

- Okuduğunu anlama
- Düşüncesine kanıt gösterme

Değer

- Cumhuriyetçilik
- Farklı düşüncelere saygı

Katılımcılar faşist devlet tanımı üzerinden Türkiye Cumhuriyeti anayasal düzeninin faşist devletle farkını öğrenmişlerdir. 1982 Anayasasında yasama, yürütme ve yargının fonksiyonu üzerine üç katılımcı birinci el kaynaklardan hazırladıkları ödevlerini sunmuşlardır. Ayrıca yedinci oturumda araştırmacının yönlendirmesiyle tartışılan sivil toplum kuruluşlarının demokrasideki yeri konusu ile farklı düşüncelere saygı ve demokratik bir devlet için sivil toplum kuruluşlarının varlığının önemi tartışılmıştır. .

Sekizinci Oturum

Ön hazırlık

Dokuzuncu Oturum için araştırmacı tarafından verilen kaynaklarla bir katılımcıdan Atatürk'ün çağdaşlaşma anlayışını, başka bir katılımcıdan Atatürk'ün milliyetçilik anlayışını, , diğerk katılımcılara anlatmaları istenmiştir.

Davranışlar

- Egemenlik kavramını tanımlar
- Milli egemenliğı kavram olarak açıklar
- Cumhuriyetin egemenlik düşüncesine bakış açısını tanımlar

Kavramlar

- Egemenlik
- Milli egemenlik

Beceri

- Okuduğunu anlama
- Okuduğunu özetleme
- Kanıt gösterme

Değer

- Cumhuriyetçilik

Bu oturumda önceki oturumlarda işlenmesine rağmen çok net anlaşılmadığı belirlenen *cumhuriyetçilik* değeri milli egemenlik üzerinden araştırmacı tarafından verilmeye çalışılmıştır. kitap özetleme ve anlatma ödevi aracılığıyla *cumhuriyetçilik* değerinin bütün katılımcıların öğrenmesi sağlanmıştır.

Dokuzuncu Oturum

Davranışlar

- Atatürk'ün milliyetçilik anlayışını tanımlar
- Atatürk'ün evrenselcilik ve çağdaşlık anlayışını tanımlar

Kavramlar

- Millet

- Milliyet
- Milliyetçilik

Beceri

- Okuduğunu anlama
- Okuduğunu özetleyebilme
- Kanıt gösterme
- Yorumlama

Değer

- Milliyetçilik
- Evrenselcilik

Bu oturumda diğer oturumlarda araştırmacının tespit ettiği milliyetçilik ve evrensel olma değerleriyle ilgili bilgi ve kavram eksiklikleri nedeniyle katılımcıların ödevleri üzerinden milliyetçilik ve evrenselcilik değerlerine vurgu yapılmıştır.

Onuncu Oturum

Bu oturum katılımcıların diğer oturumlarda eksik oldukları bilgi, beceri ve değerleri kazanıp kazanmadıklarını anlamak açısından bir Değerlendirme Oturumu olarak planlanmıştır. Katılımcılar, aktif vatandaşlıkla ilişkilendirilen konularda araştırma yapmışlar ve değerlendirme oturumunda sunmuşlardır.

Uygulama Süreci

Çalışmada uygulanan aktif vatandaşlık eğitimi araştırmacı tarafından bilgi, beceri ve değer basamakları için ayrı ayrı planlanmıştır.

Bilgi Basamağı Uygulama Süreci

Aktif vatandaşlık eğitimi boyunca araştırmacı tarafından derslerin bilgi basamağı üç kategoriye ayrılmıştır:

- Başlangıç Oturumu
- Uygulama Oturumu

- Değerlendirme Oturumu

Başlangıç Oturumu

Katılımcıların vatandaşlık bilgisiyle ilgili anahtar kavramlarının, bir kavramı öğrenme yöntemlerinin, konularla ilgili bilgi seviyelerinin değerlendirilmeye çalışıldığı ilk üç oturum, araştırmacı tarafından bilgi basamağının *Başlangıç Oturumu* olarak kabul edilmiştir.

Araştırmacı, *Başlangıç Oturumlarında* katılımcıların vatandaşlık bilgisi dersindeki ön bilgilerinin genellikle *anlamlandırma* ve *politik düşünceye göre şekillendirme* olmak üzere iki kategoride incelendiğini tespit etmiştir. İkinci ve üçüncü oturumlar karar vermede etkili olmuştur.

İkinci Oturum Araştırmacı Günlüğü:

*Bu oturumun dikkatimi çeken yanı, katılımcıların kendi aralarında tartışmalarıydı. Tartışma beyin fırtınası şeklinde, **katılımcıların bildiklerini ortaya koymasıyla** oluştu. Bilgileri önceki deneyimlerine dayanarak, herhangi bir kaynak referans göstermeden aktardılar. Bu durum da katılımcıların **bilgi seviyelerini görmek** açısından olumluydu (27.02.2015).*

Başlangıç oturumlarının yalnızca katılımcıların ön bilgilerini tespit etmek için değil, aynı zamanda vatandaşlık bilgisi konularına bakış açılarını öğrenebilmek açısından da araştırmacı günlüğüne yansımaları olmuştur;

Üçüncü Oturum Araştırmacı Günlüğü:

Bakış açıları oldukça keskin ve kırılmaz görünüyor. Hedefim, görüşlerini değiştirmek değil ama belki bilgi seviyelerini artırabilirim diye düşünüyorum (02.03.2015).

Uygulama Oturumu

Katılımcıların kavram yanlışlarının somut olarak tespit edildiği, bu yanlışların düzenlendiği, bilgiye ulaşma yöntemlerinin tartışıldığı dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu oturumlar araştırmacı tarafından bilgi basamağının *Uygulama Oturumu* olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama Oturumlarına nesnel bilgiye ulaşma yolunda becerilerin geliştirilmesi gerektiğine karar verildiğinde başlamıştır.

Dördüncü Oturum Araştırmacı Günlüğü:

*Bu oturumda sıklıkla liberalizmi ve cumhuriyetçiliği anlatmaya çalıştım, arkadaşlar biraz gergindi. Bir de **söylediklerimin doğruluğuna inanmak istemez gibiydiler**. Bir sonraki oturumda **daha çok kavram üzerinde durmaya karar verdim** (06.03.2015).*

Beşinci Oturum Araştırmacı Günlüğü:

Bu oturumda yapmak istediklerim katılımcıların gözünde biraz daha netleşti sanırım. Özellikle yanlış bildikleri kavramlar üzerinde düşünmeye başladıklarını hissediyorum (09.03.2015).

Yedinci Oturum Araştırmacı Günlüğü:

Katılımcılara teorik olarak anlattıklarımı pratikte de kullanmaları için fırsat sunmaya çalıştım. Fakat ezberleri bozulsun istemiyorlar (20.03.2015).

Değerlendirme Oturumu

Katılımcıların ulaştıkları bilimsel bilgileri ders esnasında sundukları, ulaşma yöntemlerini anlattıkları ve bilgilerin doğruluğunu tartıştıkları onuncu oturum araştırmacı tarafından bilgi basamağının *Değerlendirme Oturumu* olarak aktarılmıştır.

Bilgi, beceri ve değer alanındaki gelişmeleri anlamak için yapılan nitel analizlerde bulunan temalar *Değerlendirme Oturumu* haricinde farklılık göstermemektedir. Çalışmada nitel olarak gözlemlenen değişim, araştırmacının sorunu tespit etmesi ve eylem planındaki kazanımları yeniden düzenlemesi ile görülmüştür.

Beceri Basamağı Uygulama Süreci

Çalışmada araştırma becerisi aşamalar halinde verilmiştir¹;

1. Herhangi bir yönlendirme yapılmadan (katılımcıya konuyla ilgili bir kaynak verilmeden) yalnızca konunun verilmesi (3. ve 4. oturum)
2. Katılımcıyı araştırmayı nasıl yapacağı konusunda bilgilendirme/ kaynak kullanımı hakkında bilgilendirme (6. ve 7. oturum)
3. Katılımcıya doğrudan kaynak verip özetlemesini isteme (8. ve 9. oturum)

Değer Basamağı Uygulama Süreci

Değer basamağı araştırmacı tarafından üç kısımda incelenmiştir.

- Tanıma Oturumu
- Tartışma Oturumu
- Yönlendirme Oturumu

¹Konular bir ders önceden verildi fakat bazı katılımcılar özel durumlarından dolayı hazırlanamadıkları için bir sonraki derse aktarılmıştır.

Tanırma Oturumu: Aktif vatandaşlık değeriinin tanıtıldığı, katılımcıların kendi değeri yargılarını dile getirdikleri ÷lke sorunlarına aktif vatandaş göz÷yle toplumsal duyarlılık geliştirip geliştirmediklerinin incelendiği ilk üç oturum bu çalışmada aktif vatandaşlık değeri açasından *Tanırma Oturumu* olarak kabul edilmiştir.

Tartışma Oturumu: Aktif vatandaşlık değeri içinde öğretilen değeriin katılımcılar tarafından tartışılmasına izin verildiği dördüncü, beşinci ve altıncı oturum bu çalışmada aktif vatandaşlık değeri açasından *Tartışma Oturumu* olarak kabul edilmiştir.

Yönlendirme Oturumu: Tartışma oturumunda ele alınan aktif vatandaşlık değeriinin kökeninin katılımcıların araştırmalarıyla (araştırmacı rehberliğinde) tartıştıkları yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu oturumlar bu çalışmada aktif vatandaşlık değeri açasından yönlendirme oturumu olarak kabul edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında katılımcıların etkin vatandaşlık eğitimi ile ilgili bilgi, beceri ve değeri boyutundaki kazanımları hakkında bilgi sahibi olmak ve bu kazanımları düzenlemek için nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

Nicel Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada nicel veri toplama araçları bilgi ve değeri kazandırma boyutlarında hazırlanmıştır.

Bilgi Basamağı Nicel Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Çalışma grubunun bilgi seviyelerini belirlemek ve heterojen olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi uygulanmıştır. Başarı testindeki kazanımlar, süreç içerisinde öğrencilerin durumlarıyla ilgili olarak değiştirildiği için test ön ve son test olarak uygulanamamıştır. Testte belirlenen kazanımlar, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Aktif Vatandaşlık Eğitimi Bilgi Boyutu Kazanımları

Kazanım Numarası	Kazanım	Kazanımlara Göre Sorular
1.	Etkin vatandaşlık yönünden demokrasinin ilkelerini kavrar	2
2.	Etkin vatandaşlık kavramını bilir	1
3.	Etkin vatandaşın özelliklerini kavrar	2
4.	Etkin vatandaşlık ilkelerini bilir Cumhuriyet yönetimin hedeflerini bilir (ilke ve özellikleriyle birlikte)	2
5.	Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık kavramının tarihsel geçmişini bilir	1
6.	Demokratik hak ve özgürlüklerini bilir - Kişisel haklarını bilir - Sosyal haklarını bilir - Siyasal haklarını bilir	3
7.	Avrupa Birliği ve vatandaşlık kavramı arasında bağlantı kurar	1
8.	1982 Anayasasının özelliklerini bilir	6

Tablo 2’de görüldüğü gibi veri toplama aracında kullanılan soruların etkin vatandaşlık kavramını örtük olarak vermesine dikkat edilmiştir. Buna dikkat edilmesinin sebebi etkin vatandaşlık konusunun Vatandaşlık Bilgisi dersinde öğretilmemesidir. Kavram ile ilgili doğrudan sorulan tek soru vardır (soru 3).. Ayrıca etkin vatandaş kavramının özellikleri ve ilkeleri ile ilgili 4 soru sorulmuştur (soru 1, 4, 16,17). Bu sorular etkin vatandaşlık kavramıyla ilgili sorulardan fazladır çünkü aynı zamanda demokrasi ve vatandaşlık haklarına da vurgu yapmaktadırlar. Testte kazanımlara göre verilen soru sayısı, eylem planının sadece bir dönemde uygulanması sebebiyle sınırlandırılmıştır.. Eylem planıyla gerçekleştirilmek istenen, hedef becerilerin ve değerlerin etkin vatandaşlık bilgisi aracılığıyla kazandırılmasıdır.. Dolayısıyla eylem planında katılımcıların grup içerisindeki etkin vatandaşlık kazanımları kontrol edilmiştir.

Testin geliştirilmesinde 4 Program Geliştirme uzmanı, 4 Sosyal Bilgiler Eğitimi uzmanı, 2 Ölçme Değerlendirme uzmanı, 1 İstatistik uzmanından görüşler alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra Sosyal Bilgiler Eğitimi 4. sınıfta okuyan 3 öğrenciden testi nitel olarak incelemeleri ve çözmeleri istenmiştir. 35 soruyu da çözen öğrencilerin anlamakta zorlandıkları sorular ve cevaplarının birbirine çok yakın olduğunu düşündükleri şıklarda değişiklikler yapılmış, ancak soru sayısında azalma olmamıştır. Testin pilot çalışması Adnan

Menderes Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitelerinin Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümlerinin 3. ve 4. sınıflarına devam eden öğrencilerden oluşan toplam 250 öğrenciyle yapılmıştır. Çalışmada veri kaybı olmasından dolayı 192 veri dikkate alınmış, madde analizi (iteman 3.5 versiyonunda) yapılmıştır. Analiz sonucunda madde ayırt ediciliği .30'nin altında olan maddeler testten çıkarılmış ve 35 sorudan 18 tanesi başarı testinde kullanılabilecek maddeler arasında kabul edilmiştir. Iteman testi ile KR-20 sonucu 0.63 olarak bulunmuştur.

Tablo 3

Aktif Vatandaşlık Eğitimi Başarı Testi Pilot Çalışması Madde Analiz Sonuçları

Madde No.	Madde Güçlüğü	rpbis	Std. Deviation
1	0,36	0,29	,48257
2	0,70	0,33	,45808
3	0,33	0,35	,47076
4	0,37	0,29	,48401
5	0,52	0,30	,50087
6	0,23	0,29	,42140
7	0,53	0,29	,50063
8	0,53	0,38	,50033
9	0,33	0,35	,47076
10	0,58	0,49	,49515
11	0,23	0,27	,42140
12	0,82	0,53	,38274
13	0,34	0,35	,47445
14	0,61	0,52	,48797
15	0,58	0,43	,49515
16	0,70	0,36	,46036
17	0,66	0,46	,47445
18	0,32	0,37	,46680

Çalışma Yapağı

Dersler boyunca katılımcılara iki adet çalışma yapağı dağıtılmıştır.

Çalışmanın ilk üç oturumunda düz anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılarak vatandaşlık kavramının gelişim aşamaları tarihsel olarak incelenmiş ve dördüncü dersin sonunda konularla ilgili çalışma yapağı dağıtılmıştır.

Çalışma yapağının ikincisi, yedinci oturumun başında dağıtılmıştır. Sorular ikinci kez hazırlanırken katılımcıların ders içerisinde gösterdikleri performans dikkate alınarak tanımlardan çok kavramlar ve sınıflandırmalar üzerine durulmuştur. Katılımcılar soruları, ders esnasında araştırmacının kontrolünde cevaplamışlardır.

Değer Basamağı Nicel Veri Toplama Araçları

Değer Ölçeği

Eylem planı dâhilinde katılımcıların etkin vatandaşlık ile ilgili değer düzeyindeki algılarını belirlemek amacıyla bir *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği* uygulanmıştır. Ölçeğin pilot çalışması Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 400 öğrenciye uygulanmış veri kaybindan dolayı 392 öğrencinin verileri dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçeğin geliştirilmesinde 2 Program Geliştirme, 2 İstatistik ve 2 Sosyal Bilgiler alan eğitimi uzmanı olmak üzere toplam 6 uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler SPSS 20.0 programıyla faktör analizine tabi tutulmuştur. Değer ölçeğinin faktör analizi sonuçları tablolastırılmıştır:

Tablo 4

Aktif Vatandaşlık Eğitimi Değer Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Madde No	Yön ü	Faktör Yükleri (Varimax Rotasyon)				Ortak Varyans	Ort.	Standart Sapma
		1 Cumhuriyet ve Aktif Vatandaşlık Değeri	2 Aktif Vatandaşlığı Önemsemesi	3 Ayrım Yapmaması	4 Diğerlerinin Aktivliğini Desteklemesi			
17	+	0,80				0,66	4,29	1,07
11	+	0,77				0,63	4,22	1,21
13	+	0,76				0,65	4,32	1,03
10	+	0,74				0,65	4,43	1,03
7	+	0,69				0,57	4,44	1,09
14	+	0,68				0,49	4,10	1,10
12	+	0,67				0,54	4,03	1,05
8	+	0,65				0,47	4,10	1,22
5	-		0,71			0,56	4,27	1,08
1	-		0,68			0,50	4,56	0,97
4	-		0,65			0,63	4,34	1,01
3	-		0,56			0,44	4,15	1,10
18	-			0,74		0,57	3,21	1,31
16	-			0,65		0,44	3,60	1,24
9	-			0,63		0,43	3,46	1,41
2	-				0,66	0,55	3,81	1,20
15	+				0,60	0,49	3,70	1,04
6	+				0,60	0,47	3,57	1,18
Öz Değer		5,67	1,75	1,16	1,14	Açıklanan Toplam Varyans % 54,01		
Açıklanan Varyans		31,48	9,73	6,47	6,34	Toplam Madde Sayısı :18		
Madde Sayısı		8,00	4,00	3,00	3,00			
Cronbach Alfa		0,89	0,66	0,46	0,40	Ölçek İçin Cronbach Alfa: ,835		

Ölçek araştırmacı tarafından geliştirildiği için açımlayıcı faktör analizi kullanılır (Devellis, 2014). Pilot çalışmada, 43 maddelik ölçeğin faktör analizi sonucunda 18 madde geçerliliğini korumuştur. Faktör yükü 0,33'ün altındaki tüm maddeler ölçekten çıkarılmıştır (Can, 2014). Tablo 3'e göre açıklanan toplam varyans % 54,01 bulunmuştur. Örneklemen yeterliliğini gösteren Cronbach Alfa Sayısı .835'i göstermektedir. Bu sayı .60 altında ise kabul edilemez olarak değerlendirilir. .60 ile .65 arası istenilir büyüklükte olmadığı .65 ve .70 arasında asgari düzeyde kabul edilebilir olduğu, .70 ile .80 arasında kayda değer olduğu, .80 ile .90 arasında çok iyi olduğu kabul edilir (Devellis, 2014)

Nitel Veri Toplama Araçları

Çalışmanın büyük bir bölümünü oluşturan nitel veri toplama araçları bilgi ve beceri basamaklarındaki gelişmeler görmek amacıyla ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Çalışmanın bilgi ve beceri basamağında nitel veri toplama aracı olarak kamera kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcıların ve araştırmacının birbirlerine yönelttikleri sorular ve cevapları, konularla ilgili yorumlar gözlemlenmiş ve video kamera ile kayıt altına alınmıştır. Böylece çalışma daha derin bir anlam kazanmıştır (Stringer, 2008).

Değer Basamağı Nitel Veri Toplama Araçları

Soru Formu

Katılımcıların demokrasi ve vatandaşlık anlayışlarını öğrenme amacıyla “vatandaş olmak sizin niçin neyi ifade ediyor?” sorusunu ders saati dışında yanıtlamaları istenmiştir. Bu soru ile grubun vatandaşlık konusundaki algısı araştırmacı tarafından değerlendirmeye alınmıştır.

Ders Değerlendirme Formu

Katılımcılardan 10 haftalık sürecin sonunda bilgi, beceri ve değer konularında çalışmanın kazanımlarını sunmaları istenmiştir. Bu çalışmanın kendilerine aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer konusunda ne kattığını, sürecin kendileri için ne ifade ettiğini yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Form, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Araştırmacı Günlüğü

Eylem planının uygulanabilirliğini ve katılımcıların derslerle ilgili izlenimlerini kaydedebilmek ve gerçekleşen durumları tam olarak anlayabilmeye yardımcı olması amacıyla dersler boyunca bir araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Jhonson (2014), araştırmacı günlüğünü araştırmayla ilgili tüm gözlemleri ve düşünceleri aktarıldığı bir araç olarak tanımlamıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların hem vatandaşlık algıları hem de derslerle ilgili sundukları bilgiler kendi içinde kodlanmış ve hem betimsel analize hem de içerik analizine tabi tutulmuştur.

Çalışmanın nitel analiz kısmında öncelikle video kayıtları araştırmacı tarafından transkript edilmiş ve örtük olarak ortaya çıkan değişiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır (Norton, 2009). Daha sonra transkripsiyonlar okunup bilgi, beceri ve değer boyutlarına çalışma grubunu betimleyen ve araştırmacının müdahale ettiği kısımlarda ayrı ayrı kodlamalara gidilmiştir. Oluşturulan kodlarla diğer transkripsiyonlarda uyuşmayan kodlamalar elenmiş ve benzer olanlar birleştirilmiştir. Üçüncü aşamada kodlamalar ve bulunan örüntüler ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Tüm derslerin kodlamaları ile Değerlendirme Oturumundaki kodlamalar da aynı işlem yapılmış ve önceki derslerdeki kodlamalarla karşılaştırmalı olarak raporlanmıştır.

Nicel analiz kısmında “*Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*” örneklem 30’un altında olduğu için ve çalışma grubunun niteliğinin belirlenmesi amaçlandığı için sadece betimsel analiz yapılmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu için Yapılan Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarının geçerlilik ve güvenilirlik durumları için günümüzde farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Miles ve Huberman (1994) nitel araştırmaların denetlenebilirliği için; nesnellik, güvenilirlik, iç geçerlilik, dış geçerlilik, eyleme uyumluluğu olmak üzere dört kriter belirlemiştir.

Huberman'a göre (1994) nesnellik, en az yanlılıkla açıklanabilir. Nitel araştırmanın doğası gereği araştırmacının bakış açısının araştırmada hissedildiği düşüncesinden hareketle nesnellik konusunda yanlılığın en aza indirilmesi uygun bulunmuştur.

Patton (2014), nitel veri analizlerinin doğruluk ve nesnelliğini artırmak için üçgenleme yönteminin kullanılması gerektiğini düşünür. Dört tür üçgenden bahseder; yöntem üçgenlemesi, kaynakların üçgenlemesi, analizci üçgenlemesi, kuram/bakış açısı üçgenlemesi. Bu formülün tamamı; yöntemin, kaynakların, analizcilerin ve kuramların çoğaltılması üzerine kuruludur.

Güvenilirlik konusunda gözlemlerin Miles ve Huberman (1994); eş zamanlılık olması, kodlama kontrollerinin yapılması, akran ya da meslektaş görüş formlarının verilip verilmemesi gibi konuları gündeme getirmişlerdir. Bunun için bir formül önermiştir: Uzlaşma Yüzdesi (%) = $[Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}] \times 100$

Creswell (2013) güvenilirliğin artırılmasında detaylı notlar tutulmasını, verilerin cihaza kaydedilmesini ve bunların yazıya aktarılmasını gerekli görmüştür. Analiz sürecinde kodlamaların yapılmasında, bir araştırmacının daha yardımcı olması aynı şekilde güvenilirliğin artırılması için önemli yol olarak düşünülmüştür. İç geçerlilik bir anlamda doğruluk değerinin tartışılmasıdır. Çalıştığımız insanların okuyucu açısından bir geçekliğe sahip olup olmadığı, çalışmanın bulgularının anlam taşıyıp taşımadığı iç geçerlilik konusunu oluşturmaktadır (Miles & Huberman, 1994).

Dış geçerlilik, araştırmanın sonuçlarının başka konularla ne kadar uyumlu olduğunun kanıtlanma çabası olarak açıklanmıştır (Merriam, 2013).

Miles ve Huberman'a göre (1994) bir çalışmanın bulguları geçerli ve aktarılabilir olsa da çalışmanın katılımcılar, araştırmacılar ve aynı zamanda araştırmacılar için ne yaptığının bilinmesi gerekir. Araştırmaya katılanların bu konuda kendilerine fayda sağlandığını düşünmeleri gereklidir. Bu da araştırmanın eyleme uyumluluğu anlamına gelmektedir.

Creswell (2007), geçerlilik için farklı stratejiler sunmuştur:

Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem; araştırma alanı içerisinde katılımcıların güveninin sağlanması, kültürel yapının öğrenilmesi için katılımcılarla uzun zaman geçirilmesi önemlidir.

Akran incelemesi veya sorgulaması; araştırma sürecinin dışarıdan kontrol edilmesi de bu süreci sağlamlaştırmaktadır.

Çeşitleme, çoklu veri toplama; araştırmacılar, çoklu ve farklı kaynakları ve yöntemleri kullanmak anlamındadır.

Olumsuz durum analizi, araştırmacının verileriyle ilgili bilinçli olarak olumsuz ve ilgisiz hipotezler geliştirmesidir.

Araştırmacının ön yargılarını açıklaması, okuyucunun araştırmacının varsayımlarını, konuyla ilgili eğilimlerini önceden bilmesi açısından araştırmacının konu karşısındaki durumunu açıklamasıdır.

Katılımcıların onayı; verilerin toplanması ve analizinden katılımcıların haberdar olmasını sağlayan bir süreçtir.

Zengin ve yoğun betimleme araştırmacının bir durumu tanımlarken veya bir tema hakkında yazarken detayları vermesi anlamına gelir.

İç Geçerlilik (İnandırıcılık)

Patton (2014) iç geçerliliği inanılrlık olarak yorumlamaktadır. Ona göre nitel çalışmalarda her bir yöntem, çalışmanın farklı bir yönünü ortaya çıkaracağı için farklı yöntemler denenmesi araştırmanın inanılrlığını artıracaktır.

Çalışmada iç geçerliliği artırmak için çeşitli veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgileri, becerileri ve değerlerine hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleriyle ulaşılmıştır. Katılımcılara, konuyla ilgili soru formu, “*Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*” dağıtılması araştırmanın bir anlamda inandırıcı olmasını sağlamak amacıyla yapılan çalışmalar arasındadır.

Aktif vatandaşlık üzerine dersler 10 hafta sürmüş ve araştırmacı, ilk 3 haftayı yalnızca katılımcıları gözlemlemekle geçirmiştir. Katılımcılar üçüncü haftadan sonra konuyla ilgili görüşlerini net bir şekilde ortaya koymaya başlamışlardır.

Ayrıca, katılımcılar arasındaki ilişkileri betimlemek amacıyla araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Katılımcıların değerleri; aralarındaki diyaloglardan, konuyla ilgili görüşlerini dile getirmelerinden, sordukları sorulardan da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya başlamadan önce katılımcılar durumdan haberdar edilmiş kamera ile görüntülenmek istemeyen katılımcılar çalışmaya dâhil olmamışlardır.

Nitel veri analizinde iç geçerliliği artırmak için kullanılan yöntemlerden biri de kodlamaların duruma uyumsuzluğunu tespit edip uyumsuz bir hipotez geliştirmek olmuştur. bu çalışmada katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer geliştirmedikleri üzerine bir hipotez kurulmuş ve bu hipotez üzerinde bir analiz yapılmıştır.

Dış Geçerlilik (Aktarılabilirlik)

Dış geçerlilik, araştırmanın sonuçlarının başka bir gruba aktarılabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada dış geçerliliği artırabilmek için kavramsal çerçevede bir değerlendirme yapılmıştır. Aktif vatandaşlıkla ilgili bir literatür çalışması uygulamaya başlamadan önce yapılmış ve bu kavramsal çerçeve ışığında kodlamalar kontrol edilmiştir. Başka bir deyişle katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer yargıları literatür eşliğinde de kontrol edilmiştir.

Güvenilirlik

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için nitel analizler sonucunda elde edilen kodlamalar, alanla ilgili çeşitli kaynaklarla kontrol edilmiş, kodlamalar tekrar elden geçirilmiştir. Ayrıca kodlamaların araştırmayla eş zamanlı olarak yapılması da dış geçerliliği artıran uygulamalar arasındadır.

Çalışma boyunca araştırmacı tarafından gözlem notları tutulmuş ve ilk derste araştırmacı profillerini öğrenebilmek için bir form dağıtılmıştır.

Bu çalışmada güvenilirliği sağlamak için kullanılan en somut yol, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüdür. Araştırmacı tarafından verilen kodlar, bir kez daha alanında uzman başka bir kişi tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda güvenilirlik %75 olarak bulunmuştur.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde nicel ve nitel veri toplama araçlarından sağlanan verilerin analizlerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Nicel Verilerle İlgili Bulgular

Katılımcıların bilgi ve değer boyutundaki kazanımlarının nicel olarak ölçülme gereği duyulmasının sebebi, nitel olarak her birinin kendini ifade edememesi ve nitel verilerin daha net açıklanmaya çalışılmasıdır. Çalışmanın bilgi boyutunda “*Çalışma Yaprağı*” değer boyutunda “*Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*” olmak üzere iki adet nicel veri toplama aracına ihtiyaç duyulmuştur. Ayrıca değer ölçeğinin çalışma grubunun aktif vatandaşlık değerleriyle ilgili özelliklerini yansıtacağı düşünülmüştür.

Bilgi Basamağı

Çalışma Yaprağı

Çalışma yaprağı dördüncü ve yedinci oturumda olmak üzere iki adet dağıtılmıştır. Katılımcılar soruları, ders esnasında araştırmacının kontrolünde cevaplamışlardır. Çalışmanın ilk üç oturumunda düz anlatım ve soru cevap yöntemleri kullanılarak vatandaşlık kavramının gelişim aşamaları tarihsel açıdan incelenmiş ve dördüncü dersin sonunda konularla ilgili çalışma yaprağı dağıtılmıştır

Tablo 5

Dördüncü Oturumda Kullanılan Çalışma Yapağının Sonuçları

Konu	Doğru cevaplama oranı
Roma'da yurttaşlık	%96
Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlık kavramı	%92
Osmanlı Devleti Anayasası	%67
Osmanlı Devleti'nde vatandaşlık	%46
Cumhuriyet kavramı	%42
Orta Çağ'da vatandaşlık	%42
Cumhuriyetçi yurttaşlık	%21
İnsan haklarının sınıflandırılması	%21
1982 Anayasasında hak ve özgürlükler	%21
Roma'da yönetim biçimi	%8
Yurttaşlık türleri	%8
Vatandaşlık kavramı tarihçe	%8
Liberalizm	%5

Tablo 5'e göre çalışma yapağında katılımcıların soruları doğru cevaplama oranı Roma'da Yurttaşlık (%96), Türkiye Cumhuriyeti'nde vatandaşlık kavramı (%92), Osmanlı Devleti Anayasası (% 67), Osmanlı Devleti'nde vatandaşlık (%46), Cumhuriyet kavramı ve Orta Çağ'da vatandaşlık (% 42), Cumhuriyetçi yurttaşlık, insan haklarının sınıflandırılması ve 1982 Anayasasında hak ve özgürlükler (%21), Roma'da yönetim biçimi yurttaşlık türleri ve vatandaşlık kavramının tarihçesi (%8), liberalizm (%5) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların Türkiye Cumhuriyeti ve Osmanlı Devletinde vatandaşlık kavramlarına diğerlerinden daha çok ilgi gösterdikleri anlaşılmaktadır.

İlk çalışma yapağıyla ilgili sınıf içi bir değerlendirme yapıldığında katılımcıların en fazla cumhuriyet ve demokrasi kavramlarını karıştırdıkları görülmüştür. bu veriler ayrıca nitel verilerle de desteklenmiştir. Katılımcıların sorulara verdikleri cevapları değerlendirirken; *demokrasi* ve *cumhuriyet* kavramları arasındaki farkı sormaları bunun bir göstergesi olarak düşünülmüştür.

Çalışma yaprağının ikincisi, yedinci oturumun başında dağıtılmıştır. Sorular ikinci kez yazılırken katılımcıların ders içerisinde gösterdikleri performans dikkate alınarak tanımlardan çok kavramlar ve sınıflandırmalar üzerine durulmuştur.

Tablo 6

Yedinci Oturumda Kullanılan Çalışma Yaprağının Sonuçları

Konu	Doğru cevaplama oranı
Vatandaş tanımı	%91
Vatandaş kavramının ortaya çıkması	%86
İdeolojilerine göre devletler	%86
Devlet biçimleri	%77
Egemenlik biçimleri	%68
Devlet tanımı	%54
Cumhuriyet tanımı	%50
Demokrasi tanımı	%50
Demokrasi sınıflandırması	%32
Devletin niteliği	%18

Tablo 6’ya göre ikinci çalışma yaprağında katılımcıların soruları doğru cevaplama oranları, vatandaş tanımı (% 91), vatandaş kavramının ortaya çıkması ve İdeolojilerine göre devletler (%86), devlet biçimleri (%77), egemenlik biçimleri (% 68), devlet tanımı (%54), cumhuriyet ve demokrasi tanımı (%50), demokrasinin sınıflandırılması (%32) ve devletin niteliği (%18) olarak belirlenmiştir. Bu tabloda dikkati çeken çoğunlukla soruların doğru cevaplama oranının %50’nin üzerinde olmasıdır.

Çalışma yaprakları üzerinde araştırmacının düzeltme yapmasının ardından katılımcıların yanlışlarını görmeleri açısından tekrar dağıtılmıştır.

Değer Basamağı

Çalışmada katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili değer yargılarını ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan “*Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*” geliştirilmiştir. Ölçekte kullanılan tüm maddeler, nitel olarak da dersler boyunca katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Ölçeğin araştırmaya katkısı, yalnızca grubu betimlemek olduğu için betimsel

analiz kullanılmıştır. SPS 20.0 sürümü kullanılan analizde ölçme aracının faktör yükleri yüzde, frekans ve ortalama olarak dikkate alınmıştır.

Tablo 7

Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeğinin Boyutlarının Nicel Veri Analizi

Boyutlar	N	X	SS
Aktif vatandaşlığı benimseme	24	1,53	,0844
Aktif vatandaşlık konusunda kişileri destekleme	24	2,80	,2179
Cumhuriyet ve Vatandaşlık	24	3,06	,2701
Ayrımcılık yapma	24	4,70	,5923
Toplam Değer	24	3,12	,1992

Tablo 7’ye göre ölçme aracında katılımcıların değer ortalamasının en yüksek çıktığı faktör (4,70); kişiler arasında ayrım yapıp yapmadıklarıyla ilgili soruların olduğu faktördür. Kişilerin; etnik kökenleri, kültürel değerleri ve siyasi partileri arasında ayrım yapıp yapılmadığının sorgulandığı faktörde 3 adet soru bulunmaktadır. Katılımcıların neredeyse tamamına yakını bu sorulara bireysel anlamda ayrımcılık yapmadıkları yanıtını vermişlerdir. İkinci sırada ise katılımcıların cumhuriyetin; laiklik, inkılapçılık, halkçılık değerleriyle ilgili sorgulamalarının yapıldığı faktör bulunmaktadır (3,06). Bu faktörde 8 adet soru bulunmaktadır. Katılımcıların neredeyse yarısı bu doğrultuda sorulan sorulara cumhuriyetin değerlerini destekleri yönünde yanıt vermişlerdir.

Üçüncü sırada katılımcıların toplumda aktif vatandaşlığı desteklemek için çabalayıp çabalamadıklarının sorgulandığı faktör yer almıştır (2,80). Bu faktörde vatandaşların toplum sorunlarına olan ilgileri kitle hareketlerine önem verip vermedikleri, toplumsal konularla ilgili kişisel olarak bir tavır takınıp takınmadıkları, siyasal hakların aktif vatandaşlıkta etkili olup olmayacağı sorgulanmıştır. Faktörde toplam 3 soru bulunmaktadır. Katılımcıların yarısından azı², vatandaşları aktif vatandaşlık açısından desteklediklerini belirtmişlerdir.

¹ Bu değerler, likert tipi ölçek için aktif vatandaşlık değerlerinin benimsenme durumunun en yüksek puanının 5 olduğu düşünülerek yazılmıştır.

Aktif vatandaşlık değerlerinin katılımcılar açısından sorgulandığı ölçekte en az ortalamaya sahip olan faktör ise katılımcıların kişisel olarak aktif vatandaşlığı önemseyip önemsemedikleri hakkındaki sorulardır (1,53). Bu soruların kapsamı toplum sorunları, seçme -seçilme haklarını içermektedir. Konuyla ilgili toplam 4 adet soru sorulmuştur. Bu çerçeveden bakıldığında çalışma grubunun yarısından az bir kısmının aktif vatandaşlığı kişisel olarak önemsemediği sonucuna ulaşılabilir.

Çalışma grubunun aktif vatandaşlıkla ilgili faktörlere verdikleri cevapların ortalaması 3,12'dir. Buradan da katılımcıların *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği*'ne göre aktif vatandaşlık değerlerini ortalamanın üzerinde benimsedikleri sonucuna ulaşılabilir.

Nitel Verilerle İlgili Bulgular

Çalışmanın bu kısmında öncelikle bilgi, beceri ve değer olarak katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili kazanımları ve araştırmacının müdahale ettiği kısımlar nitel olarak sunulmuştur. Konuşma dokümanları transkript edilmiş ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan ana temalardan yola çıkılarak bulgulara ulaşılmıştır.

Bilgi Basamağı

Aktif vatandaşlığın çalışmaya dâhil olan bilgi basamağında nitel olarak katılımcıların;

- Aktif Vatandaşlık bilgisiyle ilgili ön bilgileri
- Aktif Vatandaşlık bilgisiyle ilgili bir konuyu öğrenme yöntemleri
- Aktif Vatandaşlık bilgisiyle ilgili kullandıkları anahtar kavramlar ders içerisindeki konuşmaları betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla öğrenilmeye çalışılmıştır.

Katılımcıların Kavrama Dair Ön Bilgisi

Vatandaşlık dersiyle ilgili ön bilgiler, çoğunlukla üzerine tartışılan konular olduğu için bu çalışma kapsamındaki betimsel analizde iki alt temaya ulaşılmıştır. Bunlar:

- Konuyla İlgili Nesnel Ön Bilgi
- Kavramın İşlevselliğine Dair Ön Bilgi

Konuyla İlgili Nesnel Ön Bilgi

Bu tema, katılımcıların önceki eğitim kademelerinden edindikleri bilgilerle sınırlandırılmıştır.

Beşinci Oturum (Güçler ayrılığından bahsedilirken katılımcıların ön bilgileri sınanmıştır.)

“Ar: Yasama yetkisi bugün kime ait?”

E9 ve K1: meclise”

Nesnel ön bilgilerini ders içerisinde aktaran katılımcıların bu konuda kendilerine güvenlerinin çok fazla olmadığı da dikkati çekmiştir.

Beşinci Oturum

“Ar: Arkadaşlar, Türkiye Cumhuriyetinin başlangıcında demokrasiyi inşa etmek üzere iki tane parti kuruluyor. Neydi Bunlar?”

K1: Terakkiperver, serbest halk fırkası” (alçak sesle)

Kavramın İşlevselliğine Dair Ön Bilgi

Bu tema ile katılımcılar sınıf içi tartışmalarda edindikleri bilgilerin doğruluğunu ders içerisinde sınamışlardır. Bu kavramların günlük hayatta uygulanıp uygulanmadığını katılımcılar tarafından tartışmaya açılmıştır.

Üçüncü Oturum

“Ar: Laik dediğiniz sistemde, kişisel özgürlükler dikkate alınmalı.

E9: Alınmış mı hocam bu ülkede”

Dördüncü Oturum

“E4: Evet zaten şu 90 küsur yıllık demokrasi arayışımızda biz hala daha bulamadık yani. Bir bakarsınız yani tarihimize sürekli darbelerle dolu.

Ar: Demokrasiyi mi bulamadık?

E4: Bence bulamadık.”

Katılımcıların konuya dair kişisel fikirleri, konularla ilgili ders içerisinde ortaya çıkan tartışma konularında gündeme gelmiştir. Ayrıca kavrama dair önceki fikirleri, katılımcıların nesnel olarak bilgi edinmelerini zorlaştırmıştır. Bu konu araştırmacı günlüğüne de yansımıştır:

Yedinci Oturum Araştırmacı Günlüğü

Tartışmaya hevesliler fakat gündelik bilgilerini kullanıyorlar bu da çalışma için oldukça kötü bir deneyim yaşıyor bana. Dahası bilmedikleri kavramlar hakkında yorum yapmaktan geri kalmıyorlar. Teorik bilgilerinin yeterli olduğu konusundaki inançları tam (20.03.2015).

Tablo 8

Katılımcıların Kavrama Dair Ön Bilgisiyle İlgili Temaların Frekans Dağılımı

TEMA	f
Nesnel Ön Bilgi	40
Kavramın İşlevselliği Ön Bilgisi	30

Tablo 8’de de görüldüğü üzere katılımcıların kavrama dair bilgileri, *nesnel ön bilgi* (40) ve *kavramın işlevselliği ön bilgileri* (30) olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların kavramla ilgili ön bilgileri, kavramın işlevselliğine dair ön bilgilerinden daha fazla olduğu görülmüştür.

Katılımcıların Kavrama Ulaşma Yolları

Genel olarak katılımcıların vatandaşlık bilgisi dersiyle ilgili bilgiye ulaşma yolları incelendiğinde “bu tema altında alt temalara ulaşılmıştır. Bunlar:

- Bilgiye Teknolojiden Faydalanarak Ulaşma
- Kavramı Ezberleme
- Yorumlama olarak belirlenmiştir.

Bilgiye Teknolojiden Faydalanarak Ulaşma

Araştırmacının sorduğu soruları tam olarak yanıtlayamayan katılımcılar soruların cevaplarını bulabilmek için zaman zaman cep telefonundan yararlanmışlardır.

Altıncı Oturum

“Ar: evet söyle bakalım, birleşik yapılı devlet neymiş?

E2: yazıyor hocam bir saniye (cep telefonundan)

E10: hocam buldum ya”

Yedinci Oturum

“E9: hocam ben söyleyim mi. Mussolini’nin ortaya çıkardığı bir şey. (internette bakıyor)

E3: bak bak

E9: dur, burada yazıyor. Ondan sonra, kendi değerlerini yücelterek onun etkin kılınmasını baz alıyor bir de bunun yayılmacı versiyonu var ama yayılmacı olmadan faşizm oluyor mu onu bilmiyorum.”

Katılımcıların bu yöntemi kullandıklarını araştırmacıdan saklamadıkları ve bilgiye tam olarak ulaşmaya çalıştıkları da görülmüştür

Kavramı Ezberleme

Katılımcıların kavramlara dair ön bilgilerini zihinlerinde kodladıkları ve süreç boyunca doğrulamaya çalıştıkları araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir. Bununla ilgili tüm veriler *kavramı ezberleme* olarak kodlanmıştır.

Beşinci Oturum

“Ar: Sosyal devlet nedir?

Mırıldanmalar: eğitim hastane...”

Üçüncü Oturum

“Ar: Çünkü içeride vatandaşlık adına birçok sistem vardı, birçok yapılması gereken şey vardı. Dolayısıyla bunların hepsi yarım kalacaktı, eğer olsaydı amaç Sevr antlaşmasını kabul ettirmektir.

K1: Lozan’ın tam tersi”

Katılımcılar kavramı ezberledikleri için kavramı başka bir şekilde açıklayamadıkları düşünülmüştür.

Altıncı Oturum

“K6: hocam bir de biz nispi diye öğrenmiştik çoğulcu demokrasiyi

E2: Benim konumdu o.”

Katılımcıların kavramları zaman zaman yanlış ezberledikleri de görülmüştür. Örneğin dokuzuncu oturumda milli bir kimlik olarak vatandaşlık konusunda araştırmacının Rauf Orbay’ın halifeye TBMM adına at hediye etmesinden bahsedilirken E4 kod isimli öğrenci, Rauf Orbay’ın Sevr Antlaşmasını imzaladığını söylemiştir. Hâlbuki Rauf Orbay, Sevr Antlaşması heyetinde yer almamaktadır.

Dokuzuncu Oturum

“Ar: Mesela Mustafa Kemal, nutukta bahseder Rauf Orbay’dan. Rauf Orbay’ı bir hain olarak nitelendirir. Çünkü yaptığı şey..

E4: Sevr anlaşmasını imzalaması”

Katılımcıların kavramı ezberledikleri bir süre sonra araştırmacı tarafından fark edilmiş ve uygulama oturumlarında katılımcılar kavram üzerinden çıkarım yapmaya yönlendirilmeleri araştırmacı tarafından *yorumlama* olarak kodlanmıştır.

Yorumlama

Katılımcıların kavramlar hakkında tahminde bulunmaları, çıkarım yapmaları *yorumlama* olarak kodlanmıştır.

Altıncı Oturum

“Ar: Peki devletin varlık koşulları ne olabilir?”

K6: halk olmazsa devlet olmaz yani.

E4: belli bir topluluk

E10: zaman ve mekân

K6: bağımsızlık da tabi ki çok önemli bence.

E4: bir kere halk, insan topluluğu olmalıdır ve insanların belli bir otoriteye ihtiyaç duymaları gerekir.

K1: o gücü mesela hocam elinde tutabilecek bir şeyi olması gerekir, mesela anayasası, ya da meşru bir kurulu.

E10: toprak olması lazım öncelikle

E4: bir toplum sözleşmesi gibi... (gülüşmeler)

K10: kurumsal niteliği olması lazım

K3: ortak hazırlanmış bir anayasa olması gerek

E10: meclis

E9: yöneten ve yönetilen de olmalı”

Katılımcılar, yorumlayarak aynı zamanda konuya başka bir açıdan bakmaya çalışmışlardır:

Birinci Oturum

“K1: Mesela hocam o da bize kötü geliyor, bazen saçma geliyor, neden böyle bir şey yapıyorlar diye. İnsanlar eziliyor sürekli ama onlar için o kadar güzel bir şey ki, hayranlıkla izliyorlar sürekli. Bile bile kendilerini atıyorlar resmen boğanın önüne. Demek ki onlar için bir şey ifade ediyor.

K11: Ama aslında suçlu biriye, korkutmak amacıyla iyi bir ceza, diğerleri açısından.”

Tablo 9

Katılımcıların Kavrama Ulaşma Yolları Frekans Dağılımı

TEMA	f
Yorumlama	39
Kavramı Ezberleme	8
Teknoloji	3

Tabloda verildiği gibi *kavrama ulaşma yolları*, *yorumlama* (39), *kavramı ezberleme* (8), *bilgiye teknolojiye faydalanarak ulaşma* (3) olarak belirlenmiştir. Buna göre, katılımcılar aktif vatandaşlıkla ilgili tanımları herhangi bir şekilde teorik olarak vermektense çoğunlukla yorumlamayı ve bazen de ezberlemeyi tercih etmişlerdir.

Katılımcılar, aktif vatandaşlığın bilgi basamağıyla ilgili daha çok; *Atatürk İlkeleri*, *cumhuriyet*, *demokrasi*, *anayasa*, *laiklik* ve *milliyetçilik* kavramlarını kullanmışlardır.

Kavram Öğretimi

Aktif vatandaşlık dersinde araştırmacının kavramları öğretirken kullandığı yöntemler *kavram öğretimi* ana temasıyla kodlanmıştır. Bu tema içerisinde

- Katılımcıyı Yönlendirme
- Örnek Gösterme
- Karşılaştırma Yapma
- Tanım verme alt temaları bulunmuştur.

Ele alınan temalar, katılımcıların aktif vatandaşlık bilgisi konusundaki eksikliklerine göre araştırmacının müdahale ettiği bölümlerdir.

Katılımcıyı Yönlendirme

Araştırmacının doğru bilgiye ulaşma yollarını aktardığı her cümlesi bu çalışma içerisinde *katılımcıyı yönlendirme* olarak kodlanmıştır.

Beşinci Oturum (Demokrasi kavramını açıklarken)

“Ar: Bizim söylemeye çalıştığımız şey; uygulamadaki değil, önce şurada yazan; sonra benim kendi yorumum. O ayrı. Çünkü eğer sadece kendimiz yorum yaparsak bu sefer, bir şeyler eksik kalıyor.”

Yedinci Oturum (bir kavram ulaşma yolları üzerinde konuşurken)

“Ar: Ama önce kavramlar üzerinden gidiyoruz. Yani benim gözümde demiyoruz, bana göre demiyoruz, sonra kendi yorumumuzu ekliyoruz.”

Örnek Gösterme

Araştırmacının konuyu anlatırken konuyla ilgili örnekler vermesi, *örnek verme* olarak kodlanmıştır.

Üçüncü Oturum

“Ar: İsmet İnönü’nün bu konuda çok kesin bir ifadesi var 1934’te. Diyor ki; “Türkiye Cumhuriyeti Osmanlının bir devamı değildir.”

Dördüncü Oturum

“Ar: Kişilerin devamlı olarak bunlara tutunabileceği şeyler mesela işte bayrak söylemi, milli marş vs. ve devletin kökenin, yani devleti oluşturan kişilerin nereden geldiğini araştıran mesela Türk tarih kurumunun çalışmaları, güneş dil teorisi vs. bunların hepsi ulus-devlet geleneğini oluşturmak.”

Karşılaştırma Yapma

Araştırmacının konu anlatımında iki kavram ya da olay arasında kıyaslama yaptığı cümleler bu çalışmada *karşılaştırma yapma* olarak kodlanmıştır.

İkinci Oturum

“Ar: burada yapay bir sözleşme söz konusu değil doğal bir sözleşme söz konusu yani doğal olarak bizim bazı haklarımız var.

Ar: Fransız ulusçuluğu daha çok toprağa dayalıdır. Ama alman ulusçuluğu ibraz daha kan bağıyla gerçekleşir.”

Tanım Verme

Araştırmacının bir tanımın doğrudan ...’dır şeklinde anlatmaya çalıştığı her cümle *tanım verme* olarak kodlanmıştır.

İkinci Oturum

“Ar: cumhuriyetçi yurttaşlık dediğimiz şey, kısaca sözleşmeye bağlı olan bir yurttaşlık anlayışıdır

Ar: Arkadaşlar şu kavramı da unutmayın, orta çağ toplumları din tarım toplumlarıdır.

Ar: Merkantalizm aslında bir nevi kapitalizmin başlangıcıdır diyebiliriz.”

Üçüncü Oturum

“Ar: laiklik aynı zamanda din ve vicdan özgürlüğü olarak tanımlanır arkadaşlar.”

Tablo 10

Kavram Öğretimi Temalarının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Örnek Gösterme	17
Karşılaştırma Yapma	15
Katılımcıyı Yönlendirme	11
Tanım Verme	8

Tablo 10’a göre kavram öğretimine dair bulunan temalar; *örnek gösterme* (17), *karşılaştırma yapma* (15), *katılımcıyı yönlendirme* (11), *tanım verme* (8) olarak belirlenmiştir. Görüldüğü gibi araştırmacının konu anlatımında en fazla tercih ettiği yöntem *örnek gösterme* en az tercih ettiği yöntem ise *tanım vermedir*. Bu yöntemler, araştırmacı tarafından kullanılmış, katılımcıların konuşmalarında ise bu kodlara rastlanmamıştır.

Değerlendirme Oturumu Bilgi Basamağı

Çalışmada, elde edilen veriler katılımcıların dokuz hafta boyunca öğrendikleri kavramları, tanımları, bu kavramlara ulaşma yollarını geliştirip geliştirmediklerinin test edildiği bir Değerlendirme Oturumu planlanmıştır.

Yapılan planlama, bilgi basamağı konusunda eylem planındaki eksiklikleri giderme, katılımcıların bilgi eksikliklerini tamamlama ve vatandaşlıkla ilgili konuları derinlemesine işlemeyi amaçlamıştır.

Değerlendirme Oturumunda katılımcılara Sosyal Bilgiler Eğitimi 3. sınıfta okuyan gönüllü beş öğrenci yardım etmiştir. Söz konusu beş öğrenci, Değerlendirme Oturumunda 9 hafta boyunca katılımcıların bilgi eksikliklerinin olduğu düşünülen konularla ilgili daha fazla bilgi toplamalarına yardımcı olmuştur.

Değerlendirme Oturumunda araştırmacının görevi aktif vatandaşlık konusunu açıklamak ve katılımcılara aktif vatandaş olmanın yollarını anlatmak olarak ortaya çıkmıştır.

9 hafta boyunca katılımcıların tarihsel süreçlerle ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu, olayların tarihsel sürecinin yanlış ezberlere dayandığının ortaya çıkması neticesinde; “*Ulus Devletlerin Doğuşu, Geçmişten Günümüze Türkiye’de Vatandaşlık, Şark Meselesi, Türkiye’nin Kuruluş Felsefesi, Afet İnan ve Türk Tarih Tezi, Yusuf Akçura ve Ziya Gökalp, Geçmişten Günümüze Türkiye’de Vatandaşlık, Küreselleşme, Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye, Yunanistan ve Avrupa Birliği Örneği, AB-Türkiye İlişkileri ve Türkiye AB Üyeliği*” olmak üzere toplam 11 konu tarihsel süreç içerisinde katılımcılarla birlikte değerlendirmeler yapılmıştır.

Bu konuları haricinde katılımcıların farklı alanlarda tanımlar yapmaları beklenmiştir. Bu tanımlar; “*Aktif Vatandaşlık, Alman Milliyetçiliği, Faşist Devlet, Liberal Bireycilik, Vatandaş, Vatandaşlık Türleri, Liberalizm ve Neoliberalizm*” olmak üzere toplam 8 adettir.

Bu tanımların bazıları, tartışma sürecinde doğal olarak açıklanmış, bazıları da konu öğretiminde verilmesi zorunlu tanımlar olarak ortaya çıkmıştır.

Değerlendirme oturumunun bilgi basamağındaki temalar:

- Aktif Vatandaşlık
- Tarihsel Arka Plan
- Tanım Verme
- Karşılaştırma Yapma
- Örnek Verme olarak bulunmuştur

Aktif Vatandaşlık

Değerlendirme Oturumu içerisinde katılımcıların, aktif vatandaşlık kavramını nitelendirmeleri kavramla ilgili özellikleri vurgulamaları aktif vatandaşlık olarak kodlanmıştır. . Ayrıca önceki dokuz oturumda aktif vatandaşlık kavramıyla ilgili daha az veri toplanmasından dolayı Değerlendirme Oturumunda bu kavramın tanım ve boyutlarının verilmesi gerekli görülmüştür. Katılımcılar aktif vatandaşlıkla ilgili toplumsal birlik ve beraberlik ile aktif katılımın önemi üzerinde durmuşlardır.

“K13: Aktif vatandaşlıkta zaten önemli olan farklı fikirlerin ortaya atılabilmesi insanların hani kendi düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri.

K10: Katılım olmadan da siyaset de politikada olmaz siyaset ve politikanın olduğu yerde de demokrasi vardır. Demokrasinin olduğu yerde de aktif vatandaşlık vardır.”

Aktif katılımın vatandaşın sorumluluğu ya da devletin sorumluluğu olduğu konusunda Değerlendirme Oturumunda bir fikir ayrılığı yaşanmıştır.

Tarihsel Arka Plan

Katılımcıların anlattıkları konuların nesnel bir şekilde tarihsel sürecini anlattıkları kısım *tarihsel arka plan* olarak kodlanmıştır.

“K3: ulus devletler ilk olarak batıda....

K2: hocam önce faşist devletin nasıl ortaya çıktığından bahsedeyim ilk olarak....

K8: Avrupa Birliği ile ilgili 1921 de Belçika ve Lüksemburg ikili bir ekonomik teşkilat kurmuşlardır”

Tanım Verme

Süreç boyunca katılımcıların vatandaşlık bilgisine ilişkin tanım bilgilerinin çoğunlukla ezber ya da çıkarım yapma yoluyla olduğu tespit edildiğinden Değerlendirme Oturumunda tanım verilmesine dikkat edilmiştir. Bu sebeple katılımcıların bir kavramla ilgili bilgilerini sundukları veriler *tanım verme* olarak kodlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları süreç içerisinde gerekli görüldüğü için verilmiş bazıları da Değerlendirme Oturumunda araştırmacı tarafından sorulmuştur.

“E3: evraklar temelinde vatandaşlığa geçecek olursak bir ulus devlet üyesi olan bir kişinin sahip olduğu nüfus cüzdanı pasaport vatandaşlık evraklarına sahip olması bu vatandaşlığın tanımı söylüyor.

K2: faşist devlet otoriter devlet üzerine kurulu bir radikal milliyetçi sistemdir.”

Karşılaştırma Yapma

Oturumlar boyunca araştırmacının tanımları verirken karşılaştırma yapması Değerlendirme Oturumunda katılımcılar tarafından da kullanıldığı için aynı isimle kodlanmıştır.

“K13: hocam faşist devletler açısından etkin vatandaşlığa baktığımızda...

K10: Ama cumhuriyet yurttaşlığında şöyle güzel bir taraf var. Halk egemenliğini ele aldığı için etkili yurttaşlıkla çok bağdaşiyor.

E9: Nasıl bizde ulusalcı cumhuriyetçi vatandaşlık üzerineyse orada da (Yunanistan'da) dinle birlikte gelişiyor.”

Örnek Verme

Örnek verme teması *karşılaştırma yapma* teması gibi, katılımcıların araştırma sürecinde öğrendikleri bir yolu simgeler. Katılımcıların kavramla ilgili bir örnek vermesi olarak kodlanmıştır.

“K10: demokratik daha bir ülke oluşturmak eşitliği sağlayabilmek insan hak ve özgürlükleri daha fazla gelir getirmek için Arap baharı da en önemli özelliklerinden biri olabilir.

E3: ama mesela ülkemize Suriyeliler geldi. vatandaş kabul etmedik sosyal ve siyasi haklar da vermedik ama bu ülkenin içinde.

K2: diğer bir örnek verecek olursak İspanyada da aynı şekilde Amerika'nın her iki tarafında da sömürgesi bulunan ispanya bu sömürgeleri elinden çıkarmış ve ekonomik durumu çökmüştür.”

Tablo 11

Değerlendirme Oturumu Bilgi Basamağı Temalarının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Tarihsel Arka Plan	54
Tanım	24
Örnek	22
Karşılaştırma	18
Aktif Vatandaşlık	17
Nesnel Ön Bilgi	8

Tablo 11’de görüldüğü gibi Değerlendirme Oturumunda bulunan temalar; *tarihsel arka plan* (54), *tanım verme* (24), *örnek verme* (22), *karşılaştırma yapma* (18), *aktif vatandaşlık* (17), *nesnel ön bilgi* (8) olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcılar bilgi aktarımında diğer oturumlarda kullandıklarından farklı yollar seçmişlerdir. Anlattıkları konularla ilgili en fazla tarihsel arka planı tercih edip, aktif vatandaşlık derslerini içeren oturumlarda kullandıkları nesnel ön bilgi temasını en az kullanmışlardır.

Bilgi Basamağındaki Nitel Verilerin Karşılaştırılması

Katılımcılar, araştırmacının yönlendirmesi sonucunda aktif vatandaşlıkla ilgili bilgilerini Değerlendirme Oturumunda düzenlemişlerdir. Nitel olarak incelenen bilgi basamağında ilk dokuz oturumda bulunan temalar, katılımcıların ön bilgileri, bu bilgilere nasıl ulaştıkları ve araştırmacının bilgiye ulaşma yollarını nasıl gösterdiği ile ilgilidir.

Bilgi basamağıyla ilgili olarak Değerlendirme Oturumu ve ilk dokuz oturum kıyaslandığında ortak olarak bulunan tema *nesnel ön bilgi* temasıdır. Buna göre, katılımcılar bilgileri kavramsal çerçeveden edinmeyi ve sunma konusunda hedeflenen planlamayı gerçekleştirmişlerdir.

Beceri Basamağı



Şekil 1. Aktif vatandaşlık sürecinde beceri basamağında hedeflenen örüntü

Şekil 1’de görüldüğü gibi katılımcıların aktif vatandaşlık beceri basamağıyla bilgilerini kanıtlara dayandırmaları, bu kanıtları yorumlamaları, kendi yorumlarından farklı bir yorum dinlemeleri, bildikleri kıyaslamaları ve ilk bilgilerini yeniden gözden geçirmeleri hedeflenmiştir. Başka bir deyişle bilgiye eleştirel düşünce çerçevesinden bakmaları istenmiştir.

Katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgilerinin eksikliğinin tespit edilmesiyle araştırmacı katılımcıları bilgilerini geliştirmek üzere birtakım becerilere yönlendirmiştir. Bu yönlendirmeyle beceri basamağı oluşturulmuştur. Çalışmanın beceri basamağının araştırmacının en fazla müdahale ettiği basamak olduğu söylenebilir. Beceri basamağıyla ilgili ana temalar;

- Gündemi Takip Etme
- Kanıt Gösterme
- Kendi Görüşünü İfade Etme
- Kaynak Kullanımı
- Kaynağı Yorumlama olarak belirlenmiştir.

Bu becerilerden *gündemi takip etme*, *kendi görüşünü ifade etme* ve *kanıt gösterme* araştırma sürecinde katılımcıların kendi becerileri olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmacı bu becerileri kontrol edebilmek için *araştırma becerisini* kullanmış ve eylem planında bu yönde bir değişikliğe gitmiştir.

Gündemi Takip Etme

Katılımcıların aktif bir vatandaş olarak ülke gündemini takip edip etmedikleri ya da politik durumu nasıl yorumladıkları nitel analizde *gündemi takip etme* teması ile ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar, vatandaşlıkla ilgili konularda süreç boyunca gündemi takip ettiklerini ortaya koymuşlar ve gündemden örnekler vermişlerdir. Bu beceri katılımcılara çalışmada elde etmeleri istenen değil, katılımcıların derslerin öncesinde kendilerinde var olan bir beceridir. Katılımcılar, gündemle ilgili paylaşımda bulunup tartışmaya katılmışlardır.

Birinci Oturum

“E3: hocam bazı komik durumlar da oluyor. Seçime iki ay kala, kamyonlar dolusu bazı köylere çamaşır makinası, plazma gidiyor. Köye bir gidiyorsun, elektrik yok. Birincil ihtiyacı karşılamıyor vatandaşın. Oy almak için, çamaşır makinası, bulaşık makinası götürüyor. Ne saçma şey. Birincil ihtiyacı karşılanmıyor.”

Yedinci Oturum

“E4: ben hala şuradayım, sivil toplum örgütleri reklam yapanlar diyor. Hani sadece reklam yaptıkları için iş yapıyorlarmış gibi gözüküyorlar, bu tema olayı mesela gidip ormanlara bakalım bir. Eskideki ormanlara bakalım, bir de şimdiki ormanlara bakalım, arada ne kadar fark var. Peki bu TEMA bunları korumak zorunda değil mi?”

Katılımcılar gündemi takip ettiklerini kendi gözlemleriyle de ortaya koymuşlardır

Birinci Oturum

“E2: hocam bakarsınız işte kaldırımları yıkıp yeniden yapıyorlar, (gülüyor) çalışıyoruz diye.”

Beşinci Oturum

“K1: hocam zaten hükümet bunların hiçbirini bilmiyor mu ben de izledim televizyonda.”

Üçüncü Oturum

“E4: evet zaten şu 90 küsur yıllık demokrasi arayışımızda biz hala daha bulamadık yani. Bir bakarsınız yani tarihimize sürekli darbelerle dolu.

E9: hocam yapmayın ya ilk başörtülü milletvekili meclise girdiğinde çıkarın şu şeytanı dediler ya.

E9: Fransa’da mı çarşafyaktık Çarşafyaktık hocam biz, onu da siz biliyorsunuz”

Görüldüğü gibi *gündemi takip etme* becerisi süreç içerisinde bir aşama göstermemiş, katılımcılar tartışma ortamında kendi gözlemlerini ya da etraftan duyduklarını iletmışlerdir. Katılımcılar, gündem takibinde kendi bakış açılarını, sahip oldukları politik düşünceleriyle ortaya koymaya çalışmışlardır.

Katılımcıların bu eksikliğin çalışmanın beceri boyutunu oluşturduğu düşünülerek eylem planına araştırma becerisi de dâhil edilmiştir.

Kanıt Gösterme

Katılımcıların konularla ilgili düşüncelerini araştırmacıdan bağımsız bir şekilde bir kaynağı göstererek anlattıkları bir tema olarak kodlanmıştır.

Yedinci Oturum (Komünizmden bahsederken)

“E3: hocam George Orwell’in hayvan çifiliği diye bir kitabı var..”

Dokuzuncu Oturum (Milliyetçilik tartışması yapılırken)

“K3: bunlar Afet İnan’ın Medeni Bilgiler ve Atatürk’ün el yazıları kitabından alınan bir şey, hani dikkatimi çektiği için okuyorum.”

Kendi Görüşünü İfade Etme

Katılımcıların konuyla ilgili düşüncelerini ifade ettikleri her cümle, bu araştırmada *kendi görüşünü ifade etme* olarak kodlanmıştır.

İkinci Oturum

“K3: yani hocam laiklik dediğimiz şey, tamam bir seviye içinde aynı olmalı. Ama başkalarının özgürlükleri bence kısıtlanmamalı.

E9: hocam kurtuluş savaşına kimsenin lafı yok hocam önemli olan burada devrimler ya”

Beşinci Oturum

“K1: Hükümetin yaptığı şey ne oldu hocam; medyayı yasakladı, insanların hiçbirinin haberi olmadı yani kaç kişi öldüğünden o bile muamma. Hiçbir şey yapmadı. Bence bunların hepsi bilerek yapılan şeyler

E4: bu işçi sınıfı dediğiniz, eskiden köle olan sınıf, yani bunlar aynı şey, bir şey değişmemiş

K1: hocam siz şimdi tanımladınız biz gerçekten emin olduk yani demokrasi yokmuş.”

Araştırma Becerisi

Bu beceri kaynak kullanımı ve kaynağı yorumlama olarak iki alt boyuta ayrılmıştır.

Kaynak Kullanımı

Katılımcılara araştırma becerisinin ilk basamağında herhangi bir kaynak verilmeden ilgili kaynakları kendilerinin bulmaları istenmiştir. Bu beceri *kaynak kullanımı* olarak kodlanmıştır. Katılımcılar önceden hazırladıkları konuları sınıfta sunmuşlardır. Konuların sunulmasında bağlı olmaları gereken bir yöntem gösterilmediği için katılımcıların araştırma konularını anlatırken konuya çok fazla önem vermedikleri gözlenmiştir. Bu gözlemler, kitabi dilden uzak anlatımlar ya da elindeki metni okuma davranışlarına dayanmaktadır.

Üçüncü Oturum

“K13: Sonra mesela İslamcılıkta da işte Osmanlı ve Osmanlı milletin dışındaki bütün Müslümanların hani halifenin işte etrafında toplamayı istiyorlar. Böylece hani birliği sağlayabiliriz diye düşünüyorlar. Bunda da mesela Mehmet Akif varmış.”

Katılımcılar, konuları kendi yorumlarıyla anlatmaya çalışmışlardır:

Üçüncü Oturum

“E9: bireysel özgürlükler var tamamen. Çoğulcu demokrasi, çoğunluk ne derse o anlayış var ama, burada da bireysel özgürlüğü nasıl sağlıyorlar, benim aklıma fazla yatmadı. Çoğunluk farklı şekilde bir yaşam tarzı sunma isterse, insanlar onu bastırabilir, yok etmeye çalışabilir.”

Dördüncü Oturum

“E4: (Thomas Hobbes) kendisini aslında insan felsefecisi ve siyaset felsefecisi olarak görüyor. Demokrasiye çok fazla inanmıyor, çünkü insanların bencil olduklarını faydacı olduklarını düşünüyor.”

Verilen araştırma konularında katılımcılar, araştırdıkları konuları çalışırken aldıkları notlardan okuma yoluna da gittikleri görülmüştür:

Üçüncü Oturum

“E9: hocam biraz kopya çekebilir miyim? (notlarından bakmak istiyor)”

Dördüncü Oturum

“K3: hocam laik siyasal düzenin de özellikleri ile ilgili bir iki şey var onu da okuyayım isterseniz.”

İkinci aşamada katılımcılar kaynaklara ulaşma konusunda araştırmacı tarafından yönlendirilmiştir. Araştırmacı, kaynakları birinci el ve ikinci el (yorumlanan) kaynaklar olarak tanıtmış ve iki katılımcı altıncı oturumda bu kaynakları sunmuştur. Bu beceri, katılımcıların bilgiye ulaşma yollarının düzenlenmesiyle ilgilidir. Katılımcıların bilgiyi kendilerinin yorumlaması haricinde kesin bilgilere ulaşmanın yollarını öğrenmeleri çalışmada önemli bulunmuştur.

Altıncı Oturum

“E10: hocam başkanlık sistemini ben yapan ülkeleri araştırdım. Söyleyeyim mi?”

Ar:söyle bakalım

E10: Filipinler, Liberya, Surinam, Afganistan, Şili, ABD, Guetemala, Tanzanya, güney kore, Arjantin, Thaiti, Nikaragua, Türkmenistan, uganda, Uruguay Venezuela, Zambiya, panama, Honduras, İran, Azerbaycan, belarus, Bolıvya, brezilya, Kenya, Peru, Dominik cumhuriyeti, Kıbrıs Cumhuriyeti Siera Leone, Kolombiya, kostarika, sudan, Ermenistan, ekvator, el Salvador

K11: taraf gazetesinden Ümit Kardaş yazmış, 7 şubat 2015 tarihli. Burada şeyden bahsediyor. İlk önce başkanlık sistemini tanıtmış, sonra nerelerde olduğunu anlatmış, sonra hani Türkiye'ye uygun mu değil mi onu söylemiş.”

Kaynağı Yorumlama

Araştırmacının katılımcıları konuyla ilgili araştırma yapmak için teşvik ettiği bölümlerde katılımcıların buldukları konuları yorumlama güçleri bu çalışmada *kaynağı yorumlama* olarak kodlanmıştır.

Üçüncü Oturum

“E9: Liberalizmde bireysel özgürlüğü nasıl sağlıyorlar, benim aklıma fazla yatmadı.”

Dördüncü Oturum

“K10: insanlar içerideki muhalif azınlığı öldürebilir diyor ve diyor diğer insanların güvenliğini bu şekilde sağlayabilir diyor çok mantıklı bir şey söylemiş diye düşündüm orada.”

Dokuzuncu Oturum

“E3: Turan düşüncesi çağdaş bir düşünce değil, çok yanlış bir düşünce bence, turan hayali. İşte Türk milletlerini birleştirmek ve Türk milleti kurmak, Orta Asya’da falan. Yani orta Asya’ya gidip baktığımızda biz savunuyoruz ama onların bizden haberleri bile yok mesela. Rusya’nın etkisi altında kalmışlar filan.”

Tablo 12

Beceri Basamağı Temalarının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Gündemi Takip Etme	25
Kendi Görüşünü İfade Etme	24
Kaynak Kullanımı	21
Kaynağı Yorumlama	13
Kanıt Gösterme	12

Tabloya 12’ye göre beceri basamağındaki temalar, *gündemi takip etme* (25), *kendi görüşünü ifade etme* (24), *kaynak kullanımı* (21), *kaynağı yorumlama* (13), *kanıt gösterme* (12) olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcılar en fazla gündemle ilgili yorumlarda bulunmuşlar ve en az söylediklerine deliller oluşturacakları kısım olan *kanıt gösterme* temasını kullanmışlardır.

Eylem araştırması içinde verilen ödevlerin katılımcıların konuyla ilgili ön yargılarının dağıldığını söylemeleriyle katılımcıların üzerinde olumlu bir etki bıraktığı düşünülmüştür.

Araştırma becerisinin verilmeye çalışıldığı ödevler değerlendirildiğinde katılımcıların; yeni bir bilgi edinmeye karşı direndikleri, kendi bilgilerinin doğruluğu ya da yanlışlığı konusunda eleştirilmekten hoşlanmadıkları, karşı yorumu dinlemeye direnç gösterdikleri beceri basamağında bulunan temalar ve temaların bulunma sıklıkları ile ortaya çıktığı düşünülmüştür. Bu yüzden çalışmada bir değer basamağının incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Değerlendirme Oturumu Beceri Basamağı

Özellikle düşünme becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmada katılımcıların dokuz hafta boyunca edindikleri becerileri Değerlendirme Oturumunda aktarmaları beklenmiştir.

Bu becerileri dokuz hafta boyunca eksik olduğu düşünölen bilgileri aktarırken kullanmaları beklenmiştir. Değerlendirme Oturumun dokuz haftalık eğitimden daha farklı temalar ortaya çıkmıştır. Değerlendirme oturumunda

- Gündemi Takip Etme
- Kendi Görüşünü İfade Etme
- Kaynağı Yorumlama
- Kanıt Gösterme
- Neden-Sonuç İlişkisi Kurma
- Sorgulama
- Etkin Dinleme temaları ortaya çıkmıştır.

Gündemi Takip Etme

Katılımcıların güncel olayları takip etme durumları Değerlendirme Oturumunda da aynı şekilde devam etmiştir.

“E8: Yeni iç güvenlik paketi geliyor.

E9: hocam günümüzde de var Saadet Partisi büyük ihtimalle karşı geliyor.”

Kendi Görüşünü İfade Etme

Katılımcıların araştırdıkları konularıyla ilgili görüşlerini söylemeleri *kendi görüşünü ifade etme* olarak kodlanmıştır.

“E2: yalnız kimse kimsenin bastırması gibi bir durum söz konusu değil ki (Miilliyetçi düşünceden bahsederken)

E4: Yani hiç rüya görmeyelim diyorum. Ne biz onlara Avrupa Birliğine girebileceğiz. Ne de onlar hani bizim kapımızda bekleyecekler. Ya böyle bir şey olmayacak yani. Yani biraz rahat olalım.

K11: yani zaten aynı düşüncede olmayan insanlara saygılı olmakta toplumdaki uuuu hani ana çok büssürü anlaşmazlık çıkıyor arbede falan çıkıyor ya saygılı olunca bunlar sürekli azalır zaten”

Araştırma Becerisi

Değerlendirme Oturumu beceri yönünden önceden planlandığı ve araştırmacının müdahale ettiği bir alan olduğu için dokuz haftalık süreçten daha farklı temalar ortaya çıkmıştır.

Kaynağı Yorumlama

Katılımcıların anlattıkları konulara kendi açılarından yorum getirmeleri *kaynağı yorumlama* koduyla anlatılmaktadır.

“K8: Önsözde de çok farklı benim dikkatimi çeken cümleler buldum

E8: hocam ulus devletler aşıyor mu konusunu anlaticam. Burada genelde ama çözüm ortaya koyulmuyor. Sadece genel bir saptamalar ortaya koyuyor.

E6: Türkiye'nin yerine getirmesi gereken sorumlulukları Türkiye'ye dayatılmıştır. Bu gümrük antlaşması buna en güzel örnektir.”

Kanıt Gösterme

Katılımcıların ele aldıkları konuları, bilimsel kitap, makale ya da alıntı bir cümleyle aktardıkları her cümle *kanıt gösterme* ismiyle kodlanmıştır. .

“K10: Aristoteles'e göre de vatandaşlık için önemli olan politik katılımdır.

K3: hıhı. Hocam bu konuda okuduğum bir makaleden yararlanmak istiyorum...

E2: Memalik-i Şahane'den Vatan'a bunun içinde geçiyordu.”

Neden- Sonuç İlişkisi Kurma

Sosyal bilimlerin ve tarihin önemli bileşenlerinden olan neden- sonuç ilişkisi (determinasyon), bu çalışmada katılımcıların anlattıkları konular arasında bağlantı kurmalar ve tarihsel olayların neden-sonuçlarını kavrama becerisi olarak kodlanmıştır.

“K5: vatandaşlığı haklar temelinde bir statü olarak tanımlarlar bu nedenle ihtiyaçlar ve yetkilere bağlı bir vatandaşlık anlayışının ortaya çıkmasına neden olurlar

E10: hep homojen bir yapı isteyen arı isteyen şovanist bir toplum yapısına da şovanist bir tane arı isteyen lider geldi ve bu da etnik azınlıkların artık eritilmesine neden oldu.

E9: Osmanlı Devleti fener Rum patrikhanesine çok büyük bir ayrıcalık tanımış onlara büyük bir özerklik mevki tanımıştır. Bu durumda Yunanistan'daki bütün Ortodoks Hristiyanlar o patrikhaneye bağlı olduğu için o patrikhane Yunanlıların kültürünü bozmuştur.”

Sorgulama

Katılımcıların anlattıkları konularla ilgili birbirlerine soru sormaları, sorgulamaya çalıştıkları anlamına gelmiş bu yüzden sorgulama olarak kodlanmıştır.

“E9: Osmanlı devletinden bahsetti E1 cumhuriyette şark meselesi bitmiş midir yoksa oradaki amaç...

E3: merak ettiğim bir konu var. İlk başta kim anlattı sen anlattın galiba Fransa’da toprağa dayalı köklü milliyetçilik olduğunu söyledi Almanya’da etnik temelli milliyetçilik ulus temelli olduğunu söyledi. Ülkemiz hangi konumda bu ülkelere bakarak? Farklı bir konumu mu var yoksa bu iki örnekten hangisi? Yoksa ayrı bir konumumuz mu var?”

Etkin Dinleme

Süreç boyunca katılımcıların dinleme ile ilgili sorunları olduğu tespit edildiğinden Değerlendirme Oturumunda etkin dinlemeye önem verilmiştir. Katılımcıların birbirlerini dinlediklerini gösteren her cümlesi ve sordukları sorular *etkin dinleme* olarak kodlanmıştır.

“E10: K3 arkadaşımızın da bahsettiği ama ulus devletlerin en büyük miti de böyle bir birliğin sadece pek mümkün olmakla kalmayıp gerçekten de var olduğu bu...

E8: arkadaşlar da bahsetmişti küreselleşmenin ulus devlet üzerindeki etkilerini küreselleşme yani bu bir kaçınılmaz, onların elinde olmayan bir şey elbet bir yerlerde kısıtlayacak

E4: Tamam bir şey daha sorabilir miyim? Ulus devlet kavramı ulus kavramı dedi ya çok kültürlü hani çok büyük şirketler sınırlar kaldırılırsa daha kar etmezler mi? Aslında ulus devletler olmasa sınırlar ortadan kalkarsa daha çok kar etmezler mi?”

Tablo 13

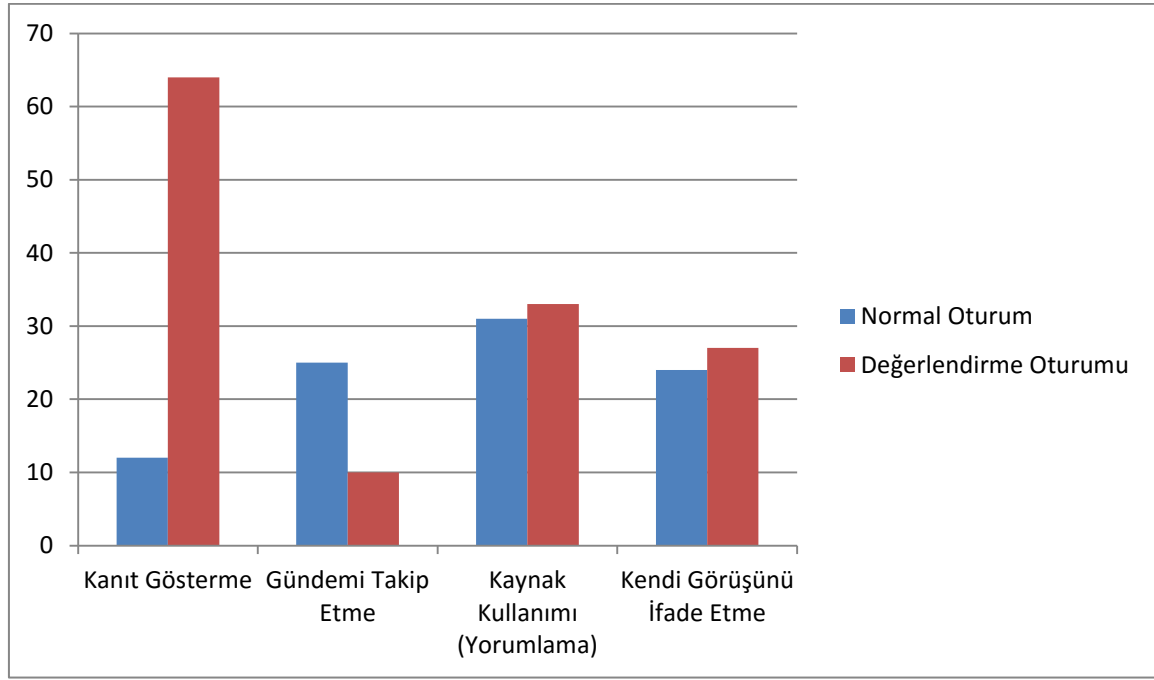
Değerlendirme Oturumu Beceri Basamağı Temalarının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Kanıt Gösterme	64
Neden-Sonuç İlişkisi Kurma	37
Kaynağı Yorumlama	33
Kendi Görüşünü İfade Etme	27
Etkin Dinleme	15
Soru Sorma	18
Gündemi Takip Etme	10

Tablo 13’e göre, Değerlendirme Oturumu beceri basamağındaki temalar; *kanıt gösterme* (64), *neden sonuç ilişkisi kurma* (37), *kaynağı yorumlama* (33), *kendi görüşünü ifade etme* (27), *etkin dinleme* (15), *soru sorma* (18), *gündemi takip etme* (10) olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre Değerlendirme Oturumunda katılımcıların en fazla gösterdikleri beceri *kanıt gösterme*dir. En az gösterdikleri beceri ise, *gündemi takip etme* becerisidir.

Beceri Basamağındaki Nitel Verilerin Karşılaştırılması

Beceri basamağındaki kazanımlar Değerlendirme Oturumunda farklılaşmış ve bu basamakla ilgili planlanan örüntü doğrultusunda oluşmuştur. Bununla birlikte bulunan temalar arasında farklılıklar bulunmuştur. Değerlendirme Oturumu temaları ağırlıklı olarak araştırma becerisi ana temasında yoğunlaşmıştır.



Şekil 2. Beceri basamağı nitel verilerin karşılaştırılması

Şekil 2 'de görüldüğü üzere katılımcıların *kanıt gösterme*, *kaynak kullanımı* ve *kendi görüşünü ifade etme* becerilerinde artış olduğu görülmektedir. En fazla artış *kanıt gösterme* becerisindedir. *Gündemi takip etme* becerilerinde ise düşüş yaşanmıştır.

Değer Basamağı

Soru Formu

Her bir katılımcıya ulaşabilmek için derslerin başlangıcında katılımcılardan '*vatandaşlık sizin için neyi ifade ediyor?*' sorusunu yazılı olarak yanıtlamaları beklenmiştir. Verilen cevapların analizinde, vatandaşlık anlayışlarından eşitlik, hak-özgürlük (devletin vatandaşa

karşı görevleri), vatan millet sevgisi (salt çıkarsız vatandaş) ve sorumluluk (vatandaşın devlete karşı görevleri) olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çalışma grubu, vatandaşlık anlayışları açısından farklı düşünmektedir. Soru formunda dikkati çeken başka bir kısım ise sınıf içi demokratik tartışmalarda pasif kalan öğrencilerin Atatürk ve cumhuriyet kavramlarıyla bir vatandaşlık hayal etmeleri, derste aktif olan öğrencilerin ise hak ve özgürlük temelli bir vatandaşlık hayal etmeleridir.

Ders Değerlendirme Formu

Derslerin sonunda katılımcıların, etkin vatandaşlıkla ilgili kazanımlarını bilgi, beceri ve değer boyutunda değerlendirmeleri istenmiştir. Söyledikleri analiz edildiğinde

Bilgi boyutunda

- Kavram yanlışlarını düzenleme
- Bilmediği konuları öğrenme
- Aktif vatandaşlık kavramını öğrenme
- Farklı kavramlar öğrenme temaları

Beceri boyutunda

- Araştırma yapabilme
- Etkili düşünme
- Empati yapabilme
- Etkili okuma
- Objektif bakabilme
- Düşündüğünü ifade etme
- Okuduğunu özetleme
- Tartışma yapabilme
- Kaynak kullanma temaları

Değer boyutunda

- Farklı fikirlere saygı duyma
- Düşünce özgürlüğünün önemini fark etme

- Farklı düşünceler olabileceğini kabul etme
- Araştırma yapmayı sevme
- Vatandaş olmanın önemini fark etme temaları orataya çıkmıştır.

Bu durumda katılımcıların araştırma sürecindeki eylem planı doğrultusunda bilgi, beceri ve değer edinimleri kazandıkları düşünülmüştür.

Eylem planı boyunca katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgileri beceriye dönüştürememe, yeni bir bilgiye direnmeleri, karşıt bir düşünceyi dinlemek istememeleri, yeni fikirlere açık olmamaları gibi sebepler katılımcıların aktif vatandaşlık değer kazanımlarının ele alınmasına sebep olmuştur. Bu değerler, öncelikle sınıf içi demokratik tartışmalarda aranmıştır. Tartışmalardaki ilk üç konu katılımcılar tarafından belirlenmiş ve araştırmacının herhangi bir müdahalesi olmamıştır. Beşinci, altıncı, yedinci oturumlardaki tartışmalar araştırmacı müdahalesi ve yönlendirmesiyle yapılmıştır.

Değer boyutunda analiz edilen konular çoğunlukla katılımcıların üzerinde tartıştıkları konulardır:

Birinci Oturum: Türkiye’de Seçim Sistemi

İkinci Oturum: Osmanlı Dönemi Azınlıkları

Üçüncü Oturum: Atatürk İlkeleri

Dördüncü Oturum: Herhangi bir konuyla ilgili tartışma yapılmamıştır.

Beşinci Oturum: Cumhuriyet Rejimi

Altıncı Oturum: Millet Nedir, Nasıl Olmalıdır

Yedinci Oturum: Türkiye’de Sivil Toplum Örgütleri ve Demokrasiye Katkısı

Bu tartışmalar betimsel analize ve içerik analizine tabii tutulmuştur. Tartışmalara her bir katılımcıyı dâhil etmek mümkün olmamıştır. Fakat katılımcılar konuyla ilgili soru sorulduğunda cevap vermişlerdir. Tartışmalarda ortaya çıkan konular demokrasi, laiklik, cumhuriyet, kimlik, Atatürk olarak belirlenmiştir.

Yapılan tematik analizde değer basamağında *demokratik değerler* ve *kültürel değerler* olmak üzere iki ana tema bulunmuştur. *Demokratik Değerlerin* alt temaları

- Seçimlere Katılım
- Toplumsal Sorunlara Duyarlılık
- İfade Özgürlüğü
- Farklı Görüşlere Saygı

- Çatışma
- Hoşgörü olarak ortaya çıkmıştır.

Demokratik Değerler

Katılımcılar aktif vatandaşlıkla ilgili değer yargılarını demokrasi ve demokrasiyi bütünleştiren değerlerle ifade etmişlerdir.

Seçimlere Katılım

Çalışmada *seçimlere katılım* olarak ifade edilen değer yalnızca ilk oturumda Türkiye’de nasıl bir seçim sistemi izlendiği, oy vermenin önemi, oy verirken belirlenecek olan kriterler bu tema ile kullanılmıştır.

Katılımcılar, oy vermenin bir vatandaşlık görevi olduğu konusunda anlaştıkları gözlemlenmiştir.

Birinci Oturum

“K1: Tabi ki hepimiz oy kullanmalıyız, bu bizim hakkımız

E10: Oy vermek, kendi çıkarlarınız doğrultusunda size uyan en önemli, sizin ideolojinize, yaşam tarzınıza uygun gördüğünüz kişilere oy vermektir.”

Türkiye’de sağlıklı bir seçimin yapılıp yapılmadığı ile ilgili katılımcılar ilk oturumda düşüncelerini belirtmişlerdir.

Birinci Oturum

“K10: hocam her şeyi geçtik biz zaten görüyoruz bir şeker, bir çuvala bile oy veren bir halkız. O yüzden çok da fazla bakmamak lazım ticarete o zaman”

Toplumsal Sorunlara Duyarlılık

Katılımcıların ülke gündemine ilişkin konularda ders aracılığıyla tepkilerini göstermeleri *toplumsal sorunlara duyarlılık* olarak kodlanmıştır.. Çalışmada, katılımcılar aktif vatandaşlığın bir gereği olarak araştırmacının konuyla ilgili soru sormasıyla yönlendirilmişlerdir.

Birinci Oturum

“E3: günümüzde ise veren el gözükecek ki, verdiğinde karşılığını alabilmen için göstermen gerekiyor işte. Medya medya basın böyle. İşte ayakkabı verdim, yemek verdim...”

Yedinci Oturum

Sivil toplum kuruluşlarının çevrenin korunması konusundaki duyarlılığı üzerine tartışılırken)

“E5: ülke kel kaldı kel”

İfade Özgürlüğü

Bu tema, farklı katılımcıların ifadelerinde yer almıştır.

Birinci Oturum

“E10: ben onlara inanmıyorum yani, bence halktan her birey kendi çıkarları doğrultusunda oy verebilir. Hepimiz özgürüz yani”

Üçüncü Oturum

“E4: bu kamu hak ve özgürlükleriyle ilgili ben istediğimiz söyleyebilirim. Bu da istediğini söyleyebilir. Sen hiç kimseyi zorla bunları susturamaz ki. Bu nasıl demokrasi hocam?”

E5: ifade özgürlüğü yok ki o zaman.”

Farklı Görüşlere Saygı

Katılımcıların kendi aralarındaki tartışmalarda aynı fikirde olmasalar bile kendi aralarında olumlu konuşmaları bu çalışmada aktif vatandaşlık açısından farklı görüşlere saygı değeri olarak adlandırılmıştır.

Altıncı Oturum

“E4: millet olmak için bunlar gerekmiyor ki bence sonuçta, yeryüzü aynı yeryüzü, gökyüzü aynı gökyüzü biz aynı yerde yaşıyoruz aslında. Bütün insanlar da bir millet olamaz mı yani?”

K6:olamaz

E4: olabilir aslında

E2: çok ütöpik olur

E4: doğum aynı doğum, ölüm aynı ölüm.

K6: :sen çok evrensel bakıyorsun

K10: ütöpik dediğin şu an.

K6:aynen”

Çatışma

Katılımcıların uzlaşmayan fikirlerinden dolayı birbirleriyle yaptıkları olumsuz konuşmalar *çatışma* olarak kodlanmıştır.

İkinci Oturum

E10: bir şey söylicem Tarhuncu İbrahim'i biliyor musun?

K1: evet niye bilmeyeyim ki, bilmesem burada işim ne?

E10: kökenini biliyor musun, bunu söylediğinde onu biliyorsan zaten kendinle çelişiyorsun, köken demek için."

Üçüncü oturum

E9: hocam bir şey ekleyebilir miyim? Şimdi Müslüman ülke dedik de, Müslüman ülke falan değil burası bunu bilelim. Yasalara baktığımızda 100 yıldır böyle bir şey yok.

E10: namaz kılmıyor musun sen?

E9: namaz kılmak Müslüman bir ülke anlamına gelmiyor ki hocam.

E9: siyah çarşaf yakıldı biz şeriatçı mıyız diye.

E3: benim annem de çarşafly ya Allah Allah"

Dokuzuncu Oturum

K9: Biz de Türkiye'nin dört bir yanına sarılmışız.

E7: (onaylıyor) ne olacak?

E3: ben sana bir şey dedim mi (E5'e)"

Çatışmayla birlikte öğrenciler arasında ciddi anlamda fikir ayrılıklarından doğan kutuplaşmalar araştırmacı günlüğüne yansımıştır:

Araştırmacı Günlüğü Üçüncü Oturum

Örtük olarak değerlendirdiğim bir başka konu ise, **katılımcıların aralarında bölünmüş olmaları. Bazıları, konuşurken birbirlerinin yüzüne bile bakmıyor.** Yalnızca ders içerisinde değil dışarıda da bir sorun olduğunu düşünüyorum (02.03.2015)

Hoşgörü

Farklı görüşlere saygı temasından farklı olarak katılımcıların farklı kültürlere, dine, etnik ve kültürel unsurlara saygısı *hoşgörü* olarak kodlanmıştır.

Katılımcılar, bu temayı kendi aralarındaki tartışmalardan ve farklılıklara saygıyı vurgulamaları yoluyla oluşturmuşlardır.

Üçüncü Oturum

K3: Hani ben kimsenin mini etek giymesine karışmıyorsam, kimse de benim mesela başörtüme karışmamalı. Demokrasi dediğimiz şey, benim senin onun hepimizin demokrasisi olmalı. Sadece bir kişinin değil"

Altıncı Oturum

“K1: hocam sadece o iki kelimedede bile anlaşılıyor. Yani o duyguyu yaşayabilmek için geçmişin bir olması gerek. Mesela kurtuluş savaşını düşünelim, bizim hissettiğimiz duyguyla başka bir ülkedeki insanın yaşadığı duygu aynı olmayacak. Biz bu duyguyu hissediyorsak geçmişimizin de birlikte olması gerekiyor. Tarih kültür hepsi birbirine bağlı diye

K10: İnsanlar, saygı duymuyorlar, ateiste mesela saygı duymuyorlar.”

Farklı görüşlere saygı, çatışma ve hoşgörü temaları katılımcıların kendi aralarındaki davranışlar ya da toplumsal anlamda bir sorunu dile getirdiklerinde ortaya çıkan temalardır. Katılımcıların, kendi aralarında bir fikir ayrılığı olması eylem planı oluşturulmadan önce düşünülmemiş, aktif vatandaşlık demokratik değerleri analiz edildiğinde ortaya çıkmıştır. Farklı görüşlerin olması bu çalışmada aktif vatandaşlık açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Fakat bu görüşlerin demokratik sınıf ortamı içerisinde bölünme ve ayrışma yaratması, sınıf dinamiğinin bu çalışma kapsamında değerlendirilmesine sebep olmuştur.

Tablo 14

Değer Basamağı Demokratik Değerler Temasının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Çatışma	46
Farklı Görüşlere Saygı	11
İfade Özgürlüğü	7
Hoşgörü	7
Seçimlere Katılım	6
Toplumsal Duyarlılık	4

Tabloda 14’te görüldüğü gibi değer basamağındaki temalar, *çatışma* (46), *farklı görüşlere saygı* (11), *ifade özgürlüğü* ve *hoşgörü* (7), *seçimlere katılım* (6), *toplumsal duyarlılık* (4) olarak bulunmuştur. Buna göre katılımcılar demokratik değerlerden en fazla *çatışma* en az *toplumsal sorunlara duyarlılık* değeriyle ilgilenmişlerdir.

Kültürel Değerler

Çalışma kapsamında tarihsel anlamda yerel düzeyde bulunan ve eğitim yoluyla kazandırılan kodlar, kültürel değerler olarak belirlenmiştir. Kültürel değerler;

- Atatürk Sevgisi
- Milliyetçilik
- Cumhuriyetçilik
- Laiklik
- Dini Aidiyet
- Çağdaşlaşma olarak belirlenmiştir.

Atatürk Sevgisi

Katılımcıların Atatürk'ün vatandaşlık sürecinde ülke politikasında ve halk üzerinde ne kadar etkili olduğu konusunda Atatürk'e doğrudan atıf yapmaları *Atatürk Sevgisi* kodlanmıştır.

Katılımcılar, vatandaşlığın tarihsel sürecinde Atatürk'ün etkili olup olmadığını çalışma boyunca sorgulamışlardır. Sorularının cevap bulması açısından araştırmacı katılımcıları bu değere yönlendirmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerinin dile getirdikleri bir değerdir. Bazı katılımcıların Atatürk'ün vatandaşlıkla ilgili bir katkısı olmadığını düşünmeleri üzerine olumlu ve olumsuz olarak iki grupta değerlendirilmiştir.

Birinci Oturum

"E10: cumhurbaşkanlığında devlet bir günde onların arkasından Mustafa Kemal Atatürk'ün resmini kaldırabiliyor."

Üçüncü Oturum

"E3: İstanbul'u ikinci kez kurtaran da Atatürk'tür."

Konuyu olumsuz anlamda da ele almışlardır. Örneğin, beceri bölümünde katılımcının başkanlık sistemini olumlu anlamda değerlendiren bir yazıyı sınıftaki arkadaşına göstererek Atatürk resmiyle bağlantı kurması araştırmacının dikkatini çekmiştir:

Altıncı Oturum

"E9: bunu Atatürk'ün kafasının üzerine yapıştırılam (sınıftaki resmi gösteriyor, K1'e)"

Milliyetçilik

Katılımcıların "Osmanlı dönemi azınlıkları" konusunu tartışırken milliyetçilik kavramını anahtar tema olarak seçmeleri, diğer oturumlarda da bu kavrama dikkati çekmelerinden dolayı oluşturulmuş bir temadır.

İkinci Oturum

“E3: gayri Müslimlerin daha avantajlı olduğu belli değil mi?

E9: yani memur sınıfına bak sen, Müslüman olup olmadığına bak, yönetim tama türk soyundan geliyor, ama yönetimdeki kadrolar sadece Müslümanlardı.”

Dokuzuncu Oturum

“E3: Türk milleti, yani bu bir üst kimlik, yani türk millet teriminin Türk ırkına paha göstermemiş, Türkiye sınırları içerisinde yaşayan, ister Laz, Kürt, Çerkez, Yahudi, Ermeni, Süryani ne kadar topluluk varsa bir üst kimlik olarak Türk milleti olarak kabul edilmiş

E3: Bizim ülkemizde etnik milliyetçilik kesinlikle yok”

Bazı katılımcılar Atatürk milliyetçiliğinin ırkçılık olduğunu düşündüklerini söylemişlerdir.

Dokuzuncu Oturum

“K6: sen demek istiyorsan kürdüm diyebilirsin.

K9: denmez işte, Kürt doğulur ya da Türk doğulur. Mesela Avşarım diyor Avşar bir aşirettir ben Şemski aşiretindenim, aşiretlerden bahsedildiği zaman Şemskiyim derim ama Kürdüz.”

Cumhuriyetçilik

Cumhuriyet kavramının bilişsel olarak etkili olması gibi devamında *cumhuriyetçilik* de değer olarak bu çalışmada etkili olmuştur

Değer yargısı olarak *cumhuriyetçilik*; halk egemenliği olması ve halka benimsetilmesi aşamalarında tartışma konusu olmuştur. Katılımcıların dile getirdikleri bir değerdir.

Katılımcıların cumhuriyet karşısında farklı yönetim biçimlerini eleştirdikleri veya övdükleri belirlenmiştir:

Üçüncü Oturum

“E10: cumhuriyet o zamanlar yaygın bir sistem değildi. Nasıl 1945’e kadar Almanya’da hitler vardı Mussolini vardı

E3: Franko

E10: İspanya’da Franko vardı. Ona rağmen Türkiye’de Kemal Atatürk vardı, cumhuriyet vardı

E10:Şu anda tartıştığınız cumhuriyet Avrupa’da Türkiye’ye daha önce gelmiştir

E9: belli ilke ve inkılapların dışına çıkmaksızın, onlardan taviz vermeksizin, onlara bağlı olarak bir demokrasi anlayışı var. Onlara karşı gelenler ya dışlanmış ya ezilmeye çalışılmış. Herkesin onlara itaat etmesi beklenmiş yani.”

Yedinci Oturum

“E3: Temelde sosyalist devlet bütün halkını ekonomik anlamda, varlık anlamında eşit olarak paylaştırmaya çalışır. Yani dediğim gibi robot gibi daha sonra bu yalnız bu

toplumun işleyişini engellemeye başlar. Toplumu tembelleştirir. Kısa vadede mantıklı bir şey gibi görünebilir ama uzun vadede toplumun bütün katmanlarını tıkatır bu ”

Araştırmacı bu aşamada cumhuriyetin yalnızca bir yönetim şekli olmadığını ve cumhuriyetin kazanımlarını anlatarak bilişsel düzeyin duyuşsal düzeye etkisi olacağını düşünmüştür:

Sekizinci Oturum

“Ar:Mustafa Kemal bu konuda şöyle diyor,” cumhuriyet, fikri hür, vicdanı hür nesiller yetiştirir; ama krallıkla yönetilen devletlere baktığınız zaman daha çok korkak nesiller yetiştirir. Düşündüğünü ifade etmekten aciz insanlar yetiştirir. Dolayısıyla başta bir kral vardır ve onun dediği olur şeklinde bir faşist yönetim algısı da diyebiliriz buna. Milli egemenliğin aynı zamanda sadece seçim manasıyla kullanmadığımız ortaya çıkıyor bu şekilde yani sandığa gidiyorsak, evet bir seçim yapılıyorsa milli egemenlikten demokrasiden bahsediyoruz diyemiyoruz, tek başına yeterli olmuyor. Dolayısıyla bütün halkı düşünmek, herkesin düşüncelerine değer vermek ve yetiştirilen neslin kendi içerisinde bağımsız ve eğitilmiş olması bu açıdan önemlidir arkadaşlar.”

Laiklik

Katılımcıların dini aidiyet konusunu tartışırken yönetimde dinin nerede olduğunu sorguladıkları fark edilmiştir. Laiklik kelimesini doğrudan kullanmalarıyla bu tema ortaya çıkmıştır. Laikliğe bir değer açısından bakıldığında katılımcıların bu değeri oldukça farklı açılardan, inceledikleri tespit edilmiştir. Örneğin laik bir yönetimde bir din olup olmaması tartışmaya sebep olmuştur:

Üçüncü Oturum

“K3: yani hocam laiklik dediğimiz şey, tamam bir seviye içinde aynı olmalı. Ama başkalarının özgürlükleri bence kısıtlanmamalı.”

E4: Bir devletin dini olabilir mi ya.. Diğer insanları da dikkate almak gerekir bence eğer kimlikte islam da yazmasın.”

Laiklik temasıyla ilgili dikkat çeken başka bir ayrıntı da katılımcıların laikliği başörtüsü ve kimlikte İslam yazması olarak düşünmüş olmalarıdır. Laikliğin; sosyolojik, kültürel, siyasi anlamları doğal bir tartışma ortamında geçmemiştir. Dördüncü oturumda bir katılımcıya laiklik konusu araştırma ödevi olarak verilmesiyle bu terim anlamı farklı açılardan (kültürel, siyasi, sosyolojik) ortaya konulmuştur.

Dini Aidiyet

Katılımcılar hangi mezhebin veya dinin tarihsel süreçte etkinliğinin olduğunu, dini kökenin ayırt edici bir unsur olup olmadığını sorgulamaları *dini aidiyet* olarak kodlanmıştır.

İkinci Oturum

“E7: Müslüman olmayan var mesela, onun söz sahibi olması, olmaz mı yani, imkansız mı? Kan bağından mı?”

E5: Bence Sünni İslam değil. Yeniçerileri de hak tanıyor. Yeniçeri ordusu hep alevi kökenli.”

Üçüncü Oturum

“E9: Bir Müslüman her şeyi değiştirmeye kadirdir diyorum ben. Yani bir insan ben Müslümanım diyorsa, ezilmiştir ezilmiştir ve bugün ayağa kalkmıştır.”

Çağdaşlaşma

Türk modernleşmesi ve Atatürk’ün çağdaşlaşma hedefinin bir simgesi olarak düşünülen bu tema yalnızca yönlendirme oturumuna özgü bir değer olarak sunulmuştur. Bunun nedeni katılımcıların *çağdaşlaşma* değeri le ilgili bir yorum yapmamaları fakat konunun eylem planına dâhil olmuş olmasıdır. Çağdaşlaşma konusu bu sebeple araştırma ödevi olarak sınırlandırılmıştır.

Dokuzuncu Oturum

“K2: Yeni üniversitenin misyonu memleketimizin yüksek irfan müessesesi olarak gençliğin yolunu aydınlatmak olacaktır.”

Tablo 15

Değer Basamağındaki Kültürel Değerler Temasının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Laiklik	16
Milliyetçilik	12
Atatürk Sevgisi	12
Dini Aidiyet	10
Cumhuriyetçilik	8
Çağdaşlaşma	3

Tabloya 15’e bakıldığında kültürel değerlerle ilgili bulunan temalar, *laiklik* (16), *milliyetçilik* ve *Atatürk sevgisi* (12), *dini aidiyet* (10), *Cumhuriyetçilik* (8), *Çağdaşlaşma* (3) olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre kültürel değerlerle ilgili katılımcıların en fazla laiklikle ilgili tartışma yaptıkları en az ise çağdaşlaşmadan bahsettikleri görülmektedir.

Değerlendirme Oturumu Değer Basamağı

Araştırma süreci boyunca katılımcıların sahip oldukları değerleri ifade etmeleri konusu bu bu basamakta değerlendirmeye alınmıştır. Değerlendirme Oturumunda *kültürel* ve *demokratik değerlerin* ne yönde geliştiği sorgulanmıştır. Değerlendirme Oturumunda değer basamağında bulunan temalar diğer oturumlardaki gibi kültürel ve demokratik olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Demokratik değerler

- Farklı Görüşlere Saygı
- Çatışma
- Destekleme olarak belirlenmiştir.

Demokratik Değerler

Farklı Görüşlere Saygı

Katılımcıların kendi aralarındaki tartışmalarda birbirlerini dinlemeleri, farklı bir fikrin olduğunu kabul etmeleri *farklı görüşlere saygı* temasıyla belirtilmiştir.

“E5: Avrupa Birliğinin Avrupa Birliği ülkesi gidiyor Allah'ın Çin'inden helikopter gönderiyor. Türkiye helikopter gönderebiliyor mu? Bir bebek sırtında bebekle taşıyor. Bir ambulans gönderebiliyor mu? Yok. Demek ki gelişmemiş hocam. Yani insana zaten insana değer vermek.

E10: Bence kendi toplumumuzu oluşturmalyız. Niye Avrupa Birliği'ne girmeye çalışıyoruz ki. Hocam onlar bize gelsin. Biz neden onlara gidiyoruz.

K6: Evet aynen

K10: Doğru demokrasiye karşı bunlara gerek kalmaz.

Murat Hocam tamam. Biz farklı yönlerde kendimizi geliştirelim bırakalım onlar gelsin.

E5: Ben ona da karşı değilim hocam. Olabilir oda olabilir. Muhteşem bir demokrasi ile Avrupa Birliği'ne girmeye gerek kalmaz.”

Çatışma

Katılımcıların ilk dokuz oturumda olduğu gibi uzlaşmayan fikirlerinden dolayı birbirleriyle yaptıkları olumsuz konuşmalar *çatışma* olarak kodlanmıştır.

“K3: bence amaç soru sormak hocam yani

K6: amaç soru sorup köşeye sıkıştırmak.

E10: arkadaşım ya söz ya burada ben konuşuyorsam bittikten sonra parmak kaldırırsın sözünü bölmek dikkatimi dağıtmaktır.”

Destekleme

Katılımcıların birbirlerinin sözlerine katıldıklarını ya da katıldıkları düşünceleri savunma durumuna geçtikleri cümleler bu çalışmada *destekleme* olarak kodlanmıştır.

“K11:K10’un sözüne çok takılı kaldı orda bir şeyler üretiyor ama o onu kastetmedi yani

E7: Ama sorunda şurda. Eğer benim bir protesto yapma bir şeyim varsa bir sıkıntım varsa demek istediğim biri bir şey getirmiş veya bir şey olmuş ben o yüzden bakıyorum

E9:doğru söylüyor hocam.”

Tablo 16

Değerlendirme Oturumu Demokratik Değerler Temasının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Çatışma	33
Farklı Düşüncelere Saygı	9
Destekleme	7

Tablo 16’ya göre Değerlendirme Oturumunda demokratik değerlerle ilgili bulunan temalar *çatışma* (33), *farklı düşüncelere saygı* (9), *destekleme* (7) olarak ortaya çıkmıştır. Görüldüğü gibi Değerlendirme Oturumunda konularla ilgili en fazla birbiriyle çatışmışlar ve en az birbirlerini desteklemişlerdir.

Kültürel Değerler

Değerlendirme Oturumunda gruba özgü değerler, ilk dokuz oturumda olduğu gibi *kültürel değerler* olarak belirlenmiştir. *Kültürel değerler*

- Atatürk Sevgisi
- Milliyetçilik
- Çağdaşlaşma olarak düşünülmüştür.

Atatürk Sevgisi

Katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili Atatürk’e yaptıkları atıf araştırmacı tarafından *Atatürk sevgisi* olarak kodlanmıştır.

“K10: Bu konuda Atatürk’ün vatandaşlıkla ilgili çok güzel bir söylemi vardır. “Vatandaşın her karış toprağı vatandaşın kanıyla ıslanmadıkça terk olunmaz” der yani vatandaşlık görevinin yerine getirilmesiyle aktif vatandaşlık olunur der ve vatandaşlığın önemini de kadınlara da seçme ve seçilme hakkını vererek de ilk başta üstlenmiştir bunu.”

Milliyetçilik

Katılımcıların kendi görüşlerini ifade ederken millet, vatan ya da bayrak tanımlarına yaptıkları vurgular bu çalışmada değerlendirme oturumunda *milliyetçilik* temasıyla kodlanmıştır.

“E10: Bak şimdi üç şey çok önemli bir vatan, bir bayrak.

K3: Avrupalı ülkeler bizim tarihimizi ve küçülten açıklamalarda bulunmuşlardır.”

Çağdaşlaşma

Diğer oturumlarda yalnızca araştırmacının yönlendirmesiyle ortaya çıkan bu tema Değerlendirme Oturumunda da eleştirilerek dile getirilmiştir.

“E5: Batılı olmak farklı bir özeni haline gelmiş.”

Tablo 17

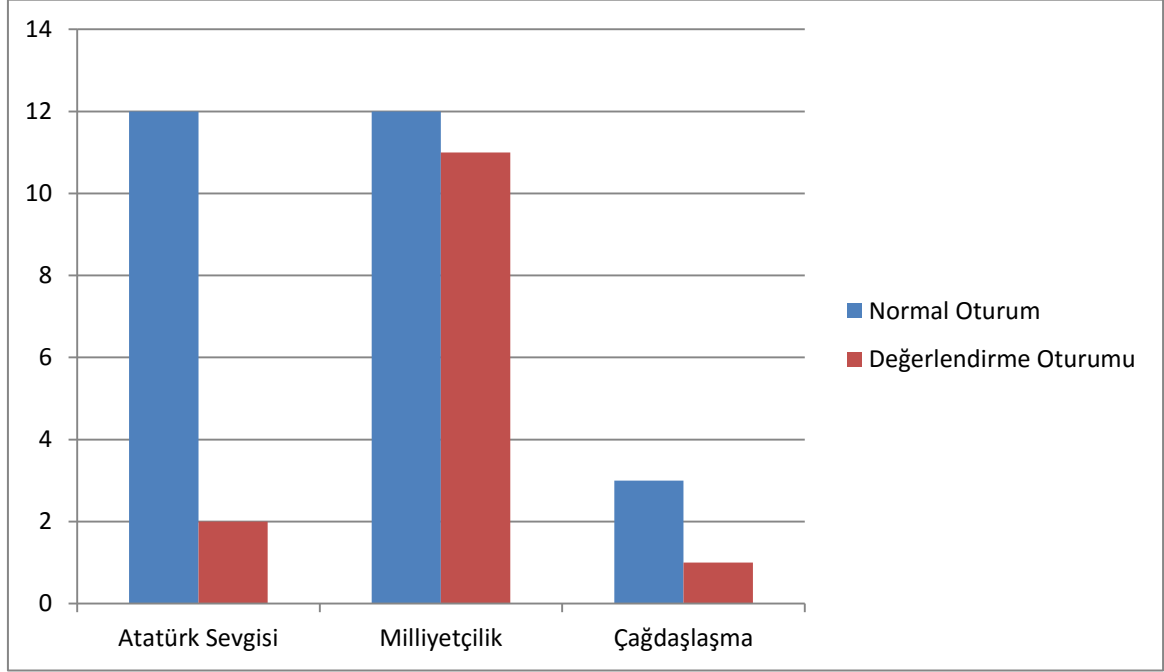
Değerlendirme Oturumu Kültürel Değerler Temasının Frekans Dağılımı

TEMA	f
Milliyetçilik	8
Atatürk Sevgisi	2
Çağdaşlaşma	1

Tablo 17’ye göre, Değerlendirme Oturumunda kültürel değerlerle ilgili bulunan temalar, *milliyetçilik* (8), *Atatürk sevgisi* (2), *çağdaşlaşma* (1) olarak ortaya çıkmıştır. Buna göre katılımcıların en fazla bahsettikleri değer, *milliyetçilik*, en az ise *çağdaşlaşma* olmuştur.

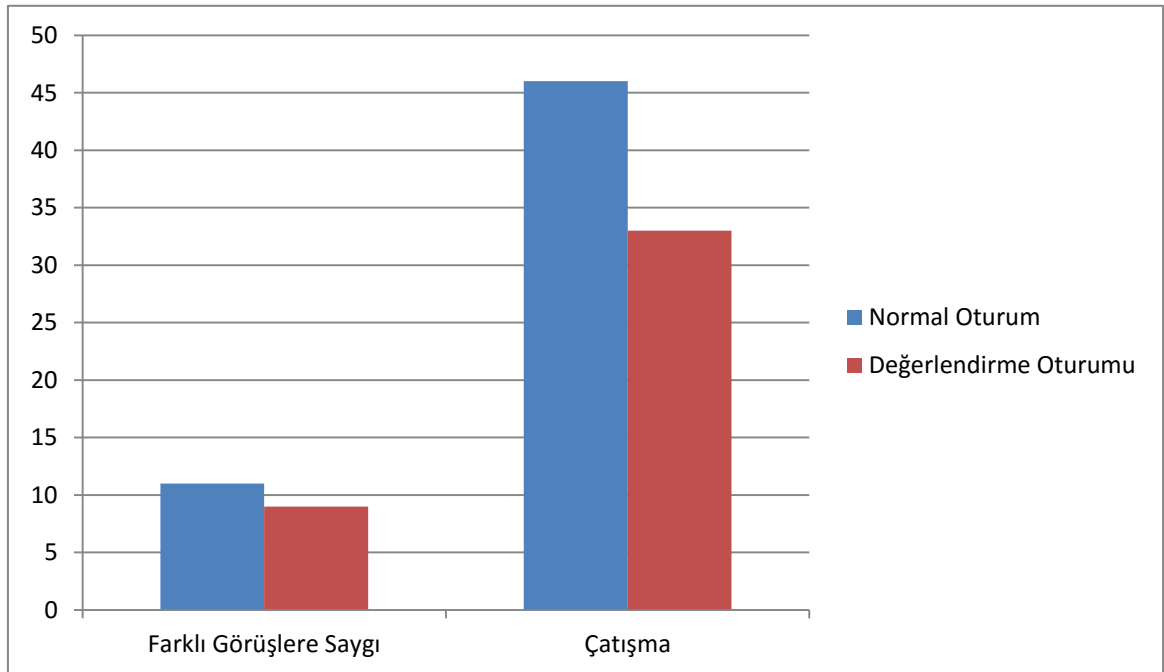
Değer Basamağındaki Nitel Verilerin Karşılaştırılması

Değer basamağı olarak bakıldığında *kültürel* ve *demokratik değerler* konusunda Değerlendirme Oturumu ve ilk dokuz oturumda ortak temalar olduğu görülmüştür. Bu temalar *kültürel değerlerde Atatürk Sevgisi, milliyetçilik ve çağdaşlaşmadır. Milliyetçilik* değeri, yönlendirme olarak benimsetilemeye çalışıldığı halde Değerlendirme Oturumunda katılımcıların kendilerinin oluşturduğu bir tema olarak ortaya çıkmıştır. *Çağdaşlaşma* teması ise yönlendirme yapıldığı halde Değerlendirme Oturumunda yalnızca bir kez kullanılmıştır.



Şekil 3. Değer basamağındaki kültürel değerlerin karşılaştırılması

Şekil 3'te görüldüğü gibi *kültürel değerlerde* genel olarak bir artış tespit edilmemiştir. En çok düşüş *Atatürk Sevgisi* temasında en az düşüş ise *Milliyetçilik* temasında görülmektedir.



Şekil 4. Değer basamağındaki demokratik değerlerin karşılaştırılması

Şekil 4’te görüldüğü gibi *farklı görüşlere saygı* ve *çatışma* değerlerinde bir düşüş olduğu ortaya çıkmıştır. *Çatışma* değerindeki düşüş *farklı görüşlere saygı* değerine göre daha fazladır.

BÖLÜM 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler Eğitimi ikinci sınıf öğrencilerinin aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer kazanımlarını öğrenmek ve bu kazanımları önceden belirlenen bir eylem planı dâhilinde öğrencilerin aktif vatandaşlıkla ilgili ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlemek amacıyla yapılan bu araştırmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada 9 hafta boyunca katılımcıların, bilgi, beceri ve değerlerle ilgili kazanımları incelenmiş ve düzenlenmiş, 10. hafta da bu kazanımları düzenlemeleriyle ilgili gönüllü 1 kadın ve 4 erkek toplam 5 öğrenci ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada aktif vatandaşlık değerleri tespit edilirken katılımcı grubun sosyo-ekonomik özellikleri dikkate alınmıştır. Bunun için öğrenci tanıma formları nitel olarak değerlendirilmiş ve katılımcı grubun anne baba eğitim durumları ve meslekleri, aylık gelirleri göz önüne alındığında alt ve orta sosyo-ekonomik özellikleri olduğu tespit edilmiştir.

Çalışma grubunun özelliklerini belirleyen araştırmalar öncelikle *benlik kuramı* üzerinden yapılmıştır. Benliğin yapısı, dünyayı, başkalarını ve kendimizi nasıl görüp algıladığımızla ilgilidir. Bu yüzden benliğin bireyci ya da toplulukçu oluşu konusunda bir ayrım yapılmaktadır. Batı'nın benlik anlayışı bireyci, sabit, zaman ve mekâna göre değişmeyen kalıcı özelliklere sahipken doğu toplumlarının benlik anlayışları daha çok ilişkisel olarak tanımlanır. İlişkisel benlik, ortama göre değişim gösterir ve diğer kişilerden bağımsız değildir (Kağıtçıbaşı, 2000).

Bu noktada araştırmadaki bulgular çalışma grubunun bireyci olmaktan ziyade ilişkisel bir kimlik eğilimi olduğunu göstermektedir. Bu da sınıf içerisinde gruplaşma eğilimlerinden ortaya çıkmaktadır. Nitel olarak araştırmacının gözlemlediği ve araştırmacı günlüğüne yansıyan bireyler arasındaki sözel olmayan davranışlar gruplaşma eğiliminin olduğunu ortaya koymaktadır. Sözel olmayan davranışlar, bakış ve göz teması, yüz ifadesi, duruşlar

ve jestler, dokunma ve kişiler arası mesafe olmak üzere altı tanedir (Hogg & Vaughan, 2014). Çalışmada bireyler arasında göz temasından kaçınma ve alaycı, öfkeli yüz ifadeleri tespit edilmiştir. Bu gözlemlerden sonra katılımcıların kendi aralarında gruplaştıkları düşünülmüştür.

Gruplaşma eğilimiyle ilgili araştırmalar *sosyal kimlik kuramı* terimiyle bağlantılıdır. Sosyal kimlik kuramına göre insanlar kendilerini ve başkalarını çeşitli gruplara ait olarak algılar. Burada dikkat çeken konu kişilerin tutumlarının ve davranışlarının gruba doğru bir eğilim göstermesidir (Kağıtçıbaşı, 1999). Karar verme süreçlerinde azınlığın fikirlerinin önemsenmemesi ve azınlığın gruba uyum sağlamasının grup tarafından beklenmesi sosyal kimlikle açıklanır. Nitekim çalışmada güçlü baskın grupların farklı düşünenleri susturma eğilimi dikkat çekmektedir. Örneğin Değerlendirme Oturumundaki *çatışma* temasında bazı katılımcıların *hocam susmuyorlar ki konuşalım, ... arkadaşım bi sus konuşuyorsun dinlemiyorsun ...* gibi cümleleri bir baskın grubun oluştuğu ihtimalini güçlendirmektedir. Bu baskın grubun, aktif vatandaşlıkla ilgili, sınıf içi tartışmalarda daha çok söz aldığı ve diğer grubun konuşmasına izin vermediği gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf içi tartışmalarda söz almayan ya da daha pasif kalan katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi eksikliklerinin olduğu ve bu sebepten bağımsız olarak konuya dâhil olmak istemedikleri düşünülmüştür.

Bunun dışında grup üyelerinin yaş ortalaması 20-25 arasındadır. Walker ve Iverson'ın (2015) tespitlerine göre 18-29 yaş arasındaki gençler kimliklerini keşfetme, tecrübe etme, olumsuzluk ve kararsızlık arasında geçiş süreci, kendine odaklanma ve erginlik ile yetişkinlik dönemi arasında hissetme eğilimindedirler. 18 yaşını aştıkları için de oy kullanma çağında, kendi öz denetimlerini sağlayan ve kendi eylemlerinden sorumlu olma özelliğini taşımaktadırlar. Sınıf içi tartışmalarda kendi kimliklerini sorgulama, sistemi olumsuz anlamda eleştirme eğilimleri bunun bir kanıtı niteliğindedir.

Süreç boyunca eş zamanlı olarak bilgi, beceri ve değer boyutlarında düzenlemeler yapılmıştır. Bu eş zamanlılık kazanımlar betimsel analize ve ardından içerik analizine tabi tutulmasıyla ortaya çıkan sonuçlara göre yapılmıştır.

Bu bağlamda katılımcıların bilgi, beceri ve değer kazanımlarıyla ilgili sonuç ve tartışmalar araştırmanın bu bölümünde sunulmuştur.

Bilgi Basamağı ile İlgili Sonuç ve Tartışma

Aktif vatandaşlıkla ilgili süreç boyunca katılımcıların aktif vatandaşlık konularındaki bilgi eksiklikleri tespit edilmiş, ardından bu eksikliğin nedeni olarak bilgiye ulaşma yollarında düzenlemeler yapılmış ve son olarak katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili değer yargılarının konuyla ilgisi olduğu düşünülerek müdahalede bulunulmuştur. Bu sonuca paralel olarak Göz'ün (2010) araştırmasına göre öğretmenlerin aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi seviyeleri arttıkça konuları önemseme durumlarında da artış görülmüştür.

Çalışmada katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi seviyelerinin heterojen olmasını sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen *Aktif Vatandaşlık Başarı Testi* kullanılmıştır. Başarı testi çalışmanın başlangıcında ön test son test olarak düşünülmüştür. Fakat katılımcıların bilgi seviyeleri, konuyu öğrenmeye hevesleri ve daha sonra açıklanacak olan bilgi boyutu kazanımlarında kullanılan temalardan dolayı yalnızca 48 kişilik sınıf mevcudunun çalışma grubu olarak ayrılmasında kullanılmıştır.

Bu araştırmada katılımcıların, bilgi anlamında nasıl bir ilerleme kaydettiklerini tespit etmek için dördüncü ve yedinci oturumlarda araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma yaprağının ders içinde cevaplanması istenmiştir. Çalışma yaprakları katılımcıların kendi yanlışlarını görmeleri açısından ders içinde araştırmacı tarafından düzeltilerek geri verilmiş, ardından sorular üzerine tartışılmıştır. Çalışma kâğıtları öğrenciye kavram ayırt etmesinin öğretilmesi, öğrencinin üzerinde çalıştığı kağıdı öğretmen tarafından kontrol edilerek dönüt verilmesi ve bu doğrultuda bir konunun genişletme ve gözden geçirme aşamalarının parçası olarak verilmesi koşuluyla kullanılabilir (Coşkun, 2011). Çalışma kâğıdı kullanmanın; öğrencilerin bağımsız uygulama yapmada, öğretimin genişletme aşamasında tespit edilen avantajları bulunmaktadır (Tuncer & Altunay, 2012). Bu araştırmada çalışma yaprakları aracılığıyla katılımcıların *demokrasi* ve *cumhuriyet* kavramlarıyla ilgili kavram yanlışları olduğu tespit edilmiştir. Nitekim *hocam cumhuriyet ve demokrasi aynı şey değil mi? Ha cumhuriyet ha halk egemenliği ne fark eder?* sorularını katılımcıların çalışma yapraklarındaki hatalarını kontrol ederken sormaları bunun bir kanıtı niteliğindedir. Bir sonraki derste eylem planında bu doğrultuda bir değişiklik yapılmış, katılımcılar, terimler açıklandığında ikinci çalışma yaprağında daha fazla sayıda soruyu doğru cevaplamışlardır.

İlk çalışma yaprağı, katılımcıların derslerde anlatılacak kavramlarla ilgili ön bilgilerini sınamak, ikinci çalışma yaprağı ise bu kavramlarda ne kadar ilerleme kaydettiklerinin tespit

edilmesi amacıyla hazırlanmıştır. İlk çalışma yaprağında temel kavramlar, ikincisinde ise o güne kadar anlatılan konularla ilgili sınıflandırma bilgileri yer almaktadır. İki çalışma yaprağı arasındaki bulgular farklı konuların sınıflandırma olarak sorulduğunda doğru cevaplama oranının daha yüksek çıktığını göstermiştir. Başka bir deyişle katılımcılar, terimleri tanımlamak yerine bu terimlerin yer aldığı kategoriyi ve o terimin özelliğini açıklamışlardır. Soruları doğru cevaplama oranlarının artması ders esnasında bu konuların oldukça fazla tartışılması ile açıklanabilir. Dolayısıyla konuya aktif olarak katıldıklarında soruların doğru cevaplanma oranı da artmıştır.

Özellikle vatandaşlığın tarihsel gelişimi anlatıldıktan sonra *vatandaş tanımının* ve *vatandaş kavramının ortaya çıkışı* konularına ait soruların en yüksek doğru cevaplama oranına sahip olması, öğrencilerin aktif vatandaşlık konusunda bilgilenmeleri açısından önemli görülmektedir. Katılımcıların *cumhuriyet* ve *demokrasi* kavramını birbirini tamamlayıcı unsur olarak gördüklerinden doğru cevaplama oranı eşit olduğu düşünülmüştür. Sınıflandırma sorularının doğru cevaplanmasında en yüksek oran *ideolojilerine göre devletler* konusunda, en düşük oran ise *demokrasinin sınıflandırılması* olmuştur. Bu durum katılımcıların ideoloji konusunda tartışmaya eğilimlerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca demokrasi konusunda kavramsal çerçeveden çok kavramın işlevselliği üzerine yorum yapmış olmalarının çalışma yaprağının sonuçlarını soruların doğru cevaplanma sayısının artması şeklinde etkilemiş olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda bilgi basamağında nitel olarak gözlemlenen verilerin çalışma yaprakları ile de uyumlu olduğu söylenebilir.

Aktif vatandaşlık bilgi basamağında katılımcıların bir konuyu öğrenme yöntemleri ve stratejileri, konuyla ilgili ön bilgileri, kullandıkları anahtar kavramlar kamera kayıtları incelenerek ve analiz edilerek çalışılmıştır. Araştırmacı günlüğünde ve analizlerde ortaya çıkan sonuç katılımcıların ders içerisinde kavramları yorumlamalarının bilgi edinmelerini de zorlaştırdığı yönündedir.

Aktif vatandaşlıkla ilgili bilgilerin artması beklenen Değerlendirme Oturumunun sonucunda katılımcıların kavramları vatandaşlığın tarihsel sürecini irdelerken önceki eğitim kademelerinde edindikleri nesnel ön bilgileri yerine, araştırarak oluşturdukları bilgileri aktardıkları gözlemlenmiştir.

Bilgi basamağında elde edilen temalar nicel veriye dönüştürüldüğünde *nesnel ön bilgilerle, işlevselliğe dair ön bilgiler* arasındaki farkın çok fazla olmadığı görülmüştür. Buna göre katılımcılar ön bilgilerini kullanma ve kavramın işlevsel olup olmadığıyla ilgilenmişlerdir. Bunun sebebi, katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili eleştirel düşünme becerilerinin çok fazla olmaması, dolayısıyla bilgiye ulaşmada ve değerlendirmede eksikliklerinin bulunması olarak düşünülmüştür. Ayrıca kavramların işlevsel olmaması, başka bir deyişle aktif vatandaşlıkla ilgili kavramların ülke gündeminde gerçekte tartışılmaz kavramlar olmaması katılımcıların kavramları öğrenemez duruma getirdiği düşünülmektedir.

Bilgi basamağında katılımcıların üzerinde durdukları konular; *cumhuriyet, laiklik, Atatürk ilkeleri, demokrasi ve milliyetçilik* olarak belirlenmiştir. Bu kavramlar, ülke gündemiyle doğrudan ilgisi olan güncel kavramlardır. Ayrıca katılımcılar bu kavramlar aracılığıyla yönetim sistemini de eleştirmişlerdir. Değer basamağıyla ilgili sonuç ve tartışma kısmında bu kavramlara yer verilecektir.

Bu bağlamda bilgi basamağında katılımcıların kavramın işlevselliği ile ilgili düşünceleri analiz edilmiştir. Dokuz hafta boyunca katılımcılar; anayasa dikkate alındığında Türkiye’de demokrasinin olup olmadığı, laikliğin nasıl değerlendirilmesi gerektiği, etnik kimliklerin ve demokrasinin tarihsel süreç içerisinde Türkiye’de nasıl algılandığı, Atatürk ilkelerinin gerçekte nasıl kullanıldığı ve bu ilkelerin tarihsel süreç içerisinde nasıl algılandığı konusunda fikirlerini söylemişlerdir. Vatandaşlık kavramıyla ilgili konuların sorgulanması çalışma grubunda kavramın işlevselliği ile ilgili bir durum olarak ortaya çıkmış güncel konulardır. Bununla bağlantılı olarak katılımcıların aktif vatandaşlığı değer anlamında sistem ve sistemin nasıl algılandığı konusunu tartıştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Burada üzerinde durulan nokta ülke koşulları dikkate alınarak gerçekte bir aktif vatandaşlık olup olmayacağının tartışılmasıdır. Araştırmada bulunan nitel ve nicel veriler çalışma grubun aktif vatandaşlığın, ülke koşulları dikkate alınarak, yapılamayacağını düşündüğünü göstermektedir.

Aktif vatandaşlık bilgi basamağında nitel bulguların sayısal veriye dönüştürülmesiyle ortaya çıkan sonuç, katılımcıların yorumlayarak bilgiye ulaşma ile ilgili bir eğilimlerinin olduğu yönündedir. Bu durum, katılımcıların konuyla ilgili bilgilerinin çok fazla olmadığını ama kavramla ilgili soru sorulduğunda yorumlayarak açıklamaya çalıştıklarını göstermektedir. Konuyla ilgili sonuçlar, katılımcıların kavramın işlevselliğine yorum yapmalarıyla uyumludur.

Süreç boyunca öğrenci merkezli bir yaklaşım izlendiğinden araştırmacı, bilgi basamağına çok fazla müdahale etmek istememiştir. Ancak kavram öğretiminin önemli olduğu düşünüldüğünden katılımcıların bu konudaki eksiklikleri nitel ve nicel veri toplama araçlarıyla tespit edildiğinde araştırmacı tarafından müdahale edilme gereği duyulmuştur. Novak ve Gowin (1984) bilgi oluşturma sürecinin kişisel olarak geliştirildiğini belirtmiş, öğrenme sürecinde kişinin konuyla ilgili keşif yaparak doğrudan sürece dâhil olması gerektiğini düşünmüşlerdir (Akt. Köksal, 2006).

Kavram öğretimi; tanım vererek, kavramın özelliğini söyleterek, örnekler vererek, kavramla ilişkisiz bir örnek vererek, kavramın adını vererek tanım sorma yollarıyla yapılabilir (Coşkun, 2011).

Kavram öğretiminin önemi dikkate alınarak bulunan *kavram öğretimi* ana temasında, yalnızca araştırmacının konuşmalarından veriler elde edilmiştir. Katılımcıların çoğunlukla kavramı ezberlemeleri veya kavramla ilgili yorum yapmaları araştırmacıyı kavramın doğrudan tanımını vermeye yönlendirmiştir. Buna ek olarak *kavram öğretimi* ana temasının bilgi düzeyinde katılımcılara örnek olması planlanmıştır. Bu plana uygun olarak Değerlendirme Oturumunda katılımcıların konuşmalarından, *tanım verme, karşılaştırma yapma ve örnek gösterme* temaları bulunmuştur.

Bu oturumda daha önceki oturumlarda bilgi eksiklikleri olduğu analizlerle tespit edilen 11 konu tarihsel süreç açısından ele alınmış, 8 konuda ise tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlamaların bir kısmı planlanmış bir kısmının da oturum esnasında verilmesi gerekli görülmüştür. Tanımlamaların ortaya çıkmasının aktif vatandaşlıkla ilgi düşünme becerilerinin kullanılmasını sağladığı düşünülmüştür.

Ayrıca ilk dokuz hafta *aktif vatandaşlık* temasının analizlerde ortaya çıkmaması sebebiyle Değerlendirme Oturumunda kavram olarak anlamı, boyutları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur.

Aktif vatandaş, toplum düzeyinde karar verme süreçlerinde yer alan kişi olarak tanımlanır. Bu bağlamda aktif vatandaşlık tanımı katılım ve demokrasi sözcükleriyle birlikte ele alınmaktadır. Vatandaşların sivil topluma, kamusal alana ve şiddet içermeyen herhangi bir eyleme katılmaları toplumsal birlik ve beraberliği simgelemesi bakımından önemlidir. (Hoskins, 2006). Bu çalışmada kullanılan aktif vatandaş kavramı ülkesinin birlik ve beraberliği, huzur ortamının istikrarı için çalışan kişiyi betimler. Bunun için de aktif

vatandaşın toplumda diğerlerinden farklı düşünen, farklı bir etnik, dini ya da kültürel kimliğe sahip olan diğer vatandaşlara, devletin koyduğu kanunlara uymayı, anayasaya ve insan haklarına saygı duymayı öğrenmesi aktif vatandaşlığın bilgi düzeyinde öğrenilmesi gereken hedefleri olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar, Değerlendirme Oturumunda aktif vatandaşlıkla ilgili vatandaşın devlete karşı sorumluluğu ve kişilerin devlet içerisinde milli birliği ve bütünlüğü sağlaması gerektiği üzerinde görüş birliğine varmışlardır. Ayrıca vatandaşların devletle ilgili aktif bir katılım sergilemeleri gerektiği üzerinde durmuşlar ama bu katılımın nasıl olması gerektiği ile ilgili bir sonuca varamamışlardır. Bunun daha sonra anlatılacak soru formunun analizlerinde ortaya çıkan katılımcıların vatandaşlıkla ilgili görüş farklarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi yeterliliklerini; geçmiş, gerçek ve işlevsel bilgi olarak tanımlamıştır (Hoskins, 2006). Bu tanımlama çalışmada aktif vatandaşlık bilgi basamağıyla ilgili *tarihsel arka plan, tanım verme ve ön bilgilerin işlevselliği* temalarıyla uyumludur.

Değerlendirme Oturumu ile ilgili olarak kavram ve olayların tarihsel süreç içerisinde nasıl oluştuğunun tespit edilmesine yönelik bilgiler *tarihsel arka plan* olarak kodlanmıştır. Katılımcılar veya araştırmacı tarafından belirlenen kavramları doğrudan tanımlamak, karşılaştırma yapmak ve kavramla ilgili örnek vermek, çalışma süresince katılımcılardan yapmaları beklenen aktivitelerdir. Değerlendirme Oturumunda bu temaların ortaya çıkması katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgilerinin artması açısından faydalı olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Beceri Basamağıyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların bilgiye ulaşma yolları beceri basamağıyla tespit edilmeye çalışılmıştır. Eylem planının uygulanması süresince beceri basamağında katılımcıların bilgiyi birincil kaynaktan edinmeleri, yorumlamaları, karşı yorumu dinlemeleri ve bildiklerini karşıt bir yorumla kıyaslayıp yeni bir bilgi edinmeleri amaçlanmıştır.

Katılımcıların aktif vatandaşlık becerilerinden; *gündemi takip etme, kanıt gösterme* ve *kendi görüşünü ifade etme* becerilerini gösterdikleri belirlenmiştir. Katılımcıların *gündemi takip etme* becerisinin kendi gözlemleri ya da etraftan duydukları ile sınırlı kaldığı ve sınıf içi

tartışmalara katkı sağladığı tespit edilmiştir. Araştırmacı bilgi basamağında Başlangıç Oturumu olarak belirlediği üçüncü oturumdan sonra bu becerileri araştırma becerisi olarak oluşturmaya karar vermiştir.

Ennis (1993) eleştirel düşünmeyi neye inanacağımıza veya ne yapacağımıza karar vermeye odaklanmış mantıklı yansıtıcı bir düşünme olarak tanımlamıştır. Lipman ise eleştirel düşünmeyi, iyi bir yargıya götüren becerili ve sorumlu bir düşünme olarak tanımlamıştır (Akt, Mosich, 2012). Bu tanımlara paralel olarak çalışmada öğrencilerin kendilerini somut düşünmeye yönlendirecek ortak bir akılda buluşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada katılımcıların eleştirel düşünme becerilerini bilgiye ulaşma anlamında kullandıklarında daha başarılı oldukları görülmüştür. Katılımcıların eleştirel düşünme becerileri bilgiye doğrudan ulaşma, analiz etme ve yorumlama şeklinde görülmüştür.

Eleştirel düşünme, birden fazla şeyle ilgilidir. Örneğin; akıl yürütme, analiz etme, problem çözme, hipotezlerin edilmesi, olasılıkları hesapları, karar verme, yaratıcı düşünme bunlardan bazılarıdır (Halpern, 1989). Condon & Riley (2004)'e göre de eleştirel düşünmenin yedi basamağı vardır. Bunlar; konu ya da problemi tespit etme, konu üzerinde açık bir bakış açısı oluşturma, alternatif bakış açıları tanımlama, uygun bir bağlam içerisinde konu oluşturma, kanıtları tanımlama ve değerlendirme, temel varsayımlar oluşturma, varsayımları değerlendirme ve olası sonuçlar oluşturma olarak belirlenmiştir (Akt. Li & Chunggong, 2014). Eleştirinin öneminin bilinmesi konuyla ilgili, yeterlilik, derinlik, genişlik, kesinlik olarak belirlenmiştir (Mosich,2012).

Bu araştırmalarla bağlantılı olarak katılımcılar, Değerlendirme Oturumunda kanıt gösterme becerilerini oldukça fazla yükseltmelerine rağmen, kaynağı yorumlama konusunda aynı başarıyı gösterememişlerdir. Bu yüzden katılımcıların eleştirel düşünme becerilerinin kullanımı ile ilgili sorunlar olduğu düşünülmüştür. Literatürde kişilerin eleştirel düşünmesini engelleyen birçok faktör olduğu belirlenmiştir. Bireyin yaptığı araştırmanın sonucuna inanmamak bu faktörlerden biridir. İnanıldığı şeyle ilgili güçlü bir alt yapısının olması bunun bir göstergesidir. Örneğin kişinin benmerkezci düşünmesi eleştirel düşünmeyi etkileyen faktörler arasında düşünülmüştür. Araştırmalara göre birçok insan için ülkesinin, dilinin, ailesinin eleştirilmesi kendisinin eleştirilmesiyle aynı anlama gelir. Bu durumda bir çatışma ortamı doğar ve kişi kendi eleştirilerini bile tekrar edemez duruma gelir (Mosich,2012). Katılımcıların bu anlamda aktif vatandaşlıkla ilgili kendi düşüncelerini diğerlerinin düşüncelerinden daha fazla önemsedikleri ve baskın grupların bu aşamada olduğu

sonucuna varılabilir. Katılımcıların aktif vatandaşlığın kimlik sorunsalıyla ilgili Mosich'in de örneklendirdiği gibi, kendileriyle ilgili oldukça katı düşündükleri için karşıt bir görüşü dinlememe ve ezberlediği kavramsal çerçevenin dışına çıkamama davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Bu direnmenin sebepleri oldukça çeşitlidir.

Bu sebeplerden biri önceki eğitim yaşantılarıyla ilgilidir (Mosich, 2012). Nitekim çalışma sürecinde; *ezberleme, bilgiye teknolojiden faydalanarak ulaşma* temalarının bulunması bunun bir göstergesidir. Süreç içerisinde katılımcıların bir kavramı başka bir kavramla bütünleştirme, yorumlama, çağrışım yaparak ezberleme eğilimlerinin eleştirel düşünme noktasında sıkıntıları olduğunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmıştır.

Ayrıca katılımcılar ... *diye biliyorum, değil miydi ben mi yanlış biliyorum?* cümlelerini ders içerisinde oldukça fazla kullanmışlardır. Bu da katılımcıların önceki eğitim aşamalarında pasif alıcı konumunda salt ezber yaptıklarının bir göstergesi olabilir. Nitekim Mosich (2012) eleştirel düşünmenin önündeki engellerin öğrencinin bilgiyi ezberlemesi ve öğretmenin yalnızca bilgiyi sunan kişi olarak görülmesine ve bakış açısıyla ilgili bir durum olmasına bağlamaktadır. Bu noktada öğrencilerin bilgiyi yorumlayarak analiz etme süreçlerine çok fazla önem vermedikleri düşünülmektedir.

Eleştirel düşünme becerilerine uygun olarak planın uygulanma sürecinde katılımcıların neyin daha doğru olduğunu araştırmalarına kendilerinin karar vermeleri beklenmiştir. Bu beklenti Değerlendirme Oturumunda *kanıt gösterme* becerisinin ilk dokuz haftaya göre fazla olması ve *gündemi takip etme* becerisinin azalmasıyla gerçekleşmiştir. Uygulama sürecine müdahale; herhangi bir yönlendirme olmadan katılımcıya bir konu hakkında araştırma ödevi verilmesi, katılımcıya araştırmayı nasıl yapacağına dair bir bilgilendirme yapılması ve katılımcıya doğrudan bir kaynak verip kaynağı özetlemesinin istenmesi olarak 3 aşamalı bir araştırma becerisi planı hazırlanmıştır. Bu plan doğrultusunda *araştırma becerisi* ana temasında; *kaynak kullanımı* ve *kaynağı yorumlama* alt temaları ortaya çıkmıştır. Kaynakların bulunmasında araştırmacının bir katkısı olmadığı için katılımcıların araştırma konularına yeteri kadar önem vermedikleri düşünülmüştür. Bu düşünceye paralel olarak katılımcılar, araştırma konularını kendi cümleleriyle, buldukları kaynaktan ya da aldıkları notlardan okuyarak aktarmışlardır. Ayrıca bilgi kaynağı olarak sunulan materyal araştırmacı tarafından verildiğinde katılımcıların daha başarılı oldukları gözlemlenmişlerdir. Bu durumun yine eleştirel düşünme becerilerinin eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Bazı katılımcılar araştırma ödevleri verildikten sonra anlatılan konuyla ilgili ön yargılarının dağıldığını belirtmişlerdir. Örneğin dördüncü oturumda K3 kod isimli katılımcıya laikliğin terimsel anlamda nasıl kullanıldığıyla ilgili bir ödev verilmiş ve kelimenin geniş anlamda açıklamasıyla birlikte başka bir katılımcı laiklikle ilgili düşüncesinin değiştiğini söylemiştir.

Katılımcıların bilgiye ulaşma yolundaki eksikliklerinin giderilebilmesi açısından Değerlendirme Oturumu eleştirel düşünme becerilerine göre planlanmıştır. Beceri basamağında katılımcıların derslerde zorlandıkları konular eşliğinde hedeflenen beceriler ön plana alınmış ve katılımcıların bu konuda ilerleme gösterip göstermedikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Konuyla ilgili çalışmalara bakıldığında mantık kurmanın bileşenlerinin; konunun amacının bilinmesi, soru sorulması, yorumlama, kavramların öğrenilmesi olarak değerlendirildiği görülmüştür (Mosich,2012). Aynı doğrultuda Değerlendirme Oturumunda katılımcıların konuyla ilgili tanım vermiş olmaları, somut kanıtlar ortaya çıkarma istekleri eleştirel düşünme becerilerinin olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Katılımcıların ... *kaynaktan aldığım bilgiye göre ... adlı yazara göre isimli yazarın şu ifadesi çok güzeldir* şeklinde kanıt gösterip yorumlamaları bunun bir göstergesidir. Bu gelişme aktif vatandaşlığı anlama açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir. 9 hafta boyunca eleştirel düşünmede kanıt göstermenin ve birinci el ve ikinci el kaynakların yorumlamasının önemiinin anlatılmasının bu süreçte etkili olduğu düşünülmektedir.

Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğünün aktif vatandaşlıkla ilgili beceri basamağında eleştirel okuma, tartışma, eleştirel dinleme, empati ve sosyal beceriler yer almaktadır (Hoskins, 2006). Değerlendirme Oturumunda ortaya çıkan *aktif dinleme, araştırma, yorumlama* Hoskins'in belirttiği becerilerle uyumludur. Buna göre eylem planında hedeflenen araştırma becerisi örüntüsüne ulaşıldığı söylenebilir

Ayrıca *Gündemi takip etme* becerisinde ise *kaynak kullanımının* aksine bir düşüş ortaya çıkmıştır. Bunun, çalışma öncesinde katılımcıların nesnel olan kanıtları bilimsel yayın olarak görmemeleri ve gazete, radyo ve televizyondan edindikleri bilgileri çok fazla önemsememelerinden, bunun yerine bilimsel makale ve kitaplara odaklanılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir sebep de katılımcıların gündemi takip ederken tek bir gazete veya televizyon kanalına itibar etmeleri konuyu düşünsel olarak değerlendirmemeleri olarak gösterilebilir.

Değer Basamağıyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Bilgi basamağıyla ilgili analizlerde bulunan temaların kavramsal çerçeveden çok yorum yapma ve kavramın işlevselliğine dayanması ve bilgi basamağında *ezberleme* temasının bulunması katılımcıların bilgi edinme yollarında sorunlar olduğu düşüncesini akla getirmiştir. Sebepleriyle ilgili daha detaylı bilgi edinmek için katılımcıların aktif vatandaşlık değerleriyle ilgili bilgilendirilmeleri ve düzenlemelerin yapılması yoluna gidilmiştir. Amaca ulaşmak için değer basamağında araştırmacının geliştirdiği *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeği* kullanılmıştır.

Geliştirilen ölçekte *cumhuriyet, aktif vatandaşlığı benimseme, ayrımcılık ve aktif vatandaşlığı destekleme* olmak üzere 4 boyut ortaya çıkmıştır.

Hoskins ve Maschereini (2009) aktif vatandaşlıkla ilgili geliştirdikleri ölçekte; demokratik değerler, temsili demokrasi, protesto ve sosyal katılım, toplumsal yaşam olmak üzere dört boyuta ulaşmışlardır. Demokratik değerler boyutundaki demokrasi ve kültürler arası anlayış alt boyutları bu çalışmada nitel analizlerde ortaya çıkan *hoşgörü* temasıyla uyumludur. Temsili demokrasi boyutundaki politik partilere katılım, politik yaşamda seçimlere katılım boyutları bu çalışmadaki nitel analizlerde *seçimlere katılım* teması olarak ortaya çıkmıştır. İki çalışma arasında nicel olarak bir benzerliğe rastlanmamıştır. Bunun sebebi, kültürel ve sosyal yapının farklılaşmasından kaynaklanabilir.

Grubun nicel olarak aktif vatandaşlık değerleri incelendiğinde ortalamaların en yüksek çıktığı faktörden en düşüğe doğru; *ayrımcılık, cumhuriyet değerleri, aktif vatandaşlığı desteklemek ve kişisel olarak aktif vatandaşlığı önemsemek* olarak belirlenmiştir. Nicel sonuçlara göre çalışma grubu kültürel düzeyde (ayrımcılık ve cumhuriyet) örtük olan değerleri daha fazla önemsemiştir ve demokratik değerler (aktif vatandaşlığı önemsemek ve benimsemek) nicel olarak oldukça düşük bir ortalamaya sahiptir.

Katılımcıların vatandaşlıkla ilgili değerlerini öğrenebilmek amacıyla *vatandaşlık sizin için neyi ifade ediyor?* sorusunu yanıtlamaları istenmiştir. Cevaplardan katılımcıların; eşitlik, hak, özgürlük, vatan ve millet sevgisi sorumluluk değerlerine sahip oldukları düşünülmüştür. Bu değerler aynı zamanda katılımcılar içerisinde devlet vatandaş ilişkisinde vatandaş olarak kendilerini devlete karşı sorumlu hisseden, devletin kendilerine karşı sorumlu olduğunu düşünen ve çıkar gütmekten yalnızca milliyetçi bakış açısıyla devleti seven bir vatandaşlık anlayışına sahip olmak üzere üç grubun oluştuğu tespit edilmiştir. Bu gruplaşma nicel veri

toplama aracı olarak belirlenen *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeğinin* sonuçlarıyla da uyumludur.

Katılımcılar arasında oluşan bu gruplaşma, devlet içerisinde kendilerini nerede konumladıklarıyla ilgili bir durum olarak da karşımıza çıkmaktadır. Buna göre katılımcıların vatandaşlık anlayışları; cumhuriyetçi yurttaşlık, liberal yurttaşlık ve toplulukçu yurttaşlık olarak üç kısma ayrılmaktadır.

Öncelikle hak temelli bir vatandaşlık anlayışı konusundaki tartışmalara bakıldığında dil, etnik köken, inanç vs. değişkenleri dikkate almadan tüm hakların insanlar arasında yaygınlaştırılmasını gerekliliğinden bahsedildiği görülmektedir (Üstel, 1999). Liberal temelli bir yurttaşlık anlayışı da diyebileceğimiz bu anlayış bireylerin çıkarlarının önemsendiği bir anlayıştır. Bireylerin özgürlüğü, kişisel menfaatleri için seçim yapmaları durumlarını içerir (Tunçel, 2010).

Bu çalışmada hak temelli yurttaşlık anlayışını savunan kişilerin; vatandaşların haklarını aramaları, seçimlere katılmalarının bir hak olduğunu süreç çerisinde vurgulamaları vatandaşlığı liberal boyutta düşündüklerinin bir kanıtı niteliğindedir.

Oldfield (2012), bireylerin devletten önce geldiğini savunan anlayışı liberal bireycilik olarak tanımlar. Bu anlayışta bireyler isterlerse devletin onlara verdiği hakları, sosyal çevrelerine, ailelerine karşı kullanabilirler. Bir anlamda vatandaşların kendi seçimleri haklarını oluşturur.

Katılımcıların ikinci grupta savundukları cumhuriyetçi vatandaşlık anlayışı vatandaşlığı görevler anlamında tanımlamayı içermektedir. Bu sistemde vatandaşlık bir statü değil bir eylemdir. Bireyler devlet için bir eyleme geçtiklerinde kendilerini vatandaş olarak görürler. Örneğin askerlik hizmeti, devleti kendi geleceği için savunmak anlamına gelir ve bu da bireyi eylemsel olarak devlete karşı yüceltir (Oldfield, 2012).

Galston (1991), cumhuriyetçi yurttaşlık tipini sorumlu yurttaş olarak betimler ve vatandaşların yasalara saygılı olmasını, başkalarının haklarını anlaması ve bunlara saygı göstermesi olarak tanımlar (Akt. Kadioğlu, 2012).

Cumhuriyetçi anlayış ortak bir akıl üzerine kuruludur. Bireyleri kamu yararı adına ortak bir paydada birleştirme işlevini cumhuriyetçi yurttaşlar üstlenir (Erol,1997) . Bu yönüyle aktif vatandaşlığa en yakın vatandaşlık anlayışı cumhuriyetçi yurttaşlık anlayışıdır.

Tunçel (2010), cumhuriyetçi demokrasi kavramını kullanır. Ona göre cumhuriyetçi demokrasiler, yurttaş erdemini önemser böylece cumhuriyet ve demokrasinin birbirini tamamladığını düşünür. Başka bir deyişle görev temelli yurttaşlık ile hak temelli yurttaşlığı birbirine zırt kavramlar olarak değil aynı anlama gelen iki kavram olarak betimler. Çalışma sürecinde katılımcıların cumhuriyet değerlerini oluşturan laiklik ve milliyetçilikten bahsetmeleri Cumhuriyetçi yurttaşlığı savunmalarının bir kanıtı niteliğindedir. Fakat bu tür bir yurttaşlığı savunan katılımcılar Cumhuriyetin ne olduğu konusunda tam bir açıklama yapamamışlar, cumhuriyeti ulus devleti içeren ve kapitalizme karşı bir yönetim biçimi olarak değerlendirmişlerdir.

Son grupta savunulan vatandaşlık ise; katılımcıların Atatürk ve cumhuriyetle değerleriyle birlikte savundukları vatandaşlık anlayışlarıdır. Bu anlayış çalışmada toplulukçu yurttaşlık olarak tanımlanmıştır.

1980'lerin başında liberalizme tepki olarak ortaya çıkan toplulukçu yurttaşlık anlayışı, devletin toplumsal katılım için bireye destek olması gerektiğini savunur. Bunun için etkin ve katılımcı yurttaş tipi fikri ortaya atılmıştır. Bireysel haklar, toplulukçu yurttaşlık bakış açısına göre ortak yarara çevrilmiştir. Bu anlayış bir yandan sosyalist dünya görüşünü çağırırsa de özünde devletin ve topluluğun ortak yararını benimsenmesi gerektiğini savunur. Charles Taylor, Micheal J. Sandel, Alasdair MacIntyre ve Benjamin Barber'ın savunduğu bu akım liberalizmin bireysel hakları ön plana çıkaran akıma karşı çıkarak adalet ve hak ilkelerini önemser (Üstel, 1999)

Toplulukçu yurttaşlığı savunan grup Atatürk ve Atatürk'ün temsil ettiği milliyetçilik değerinin toplumda birlik ve beraberliği sağladığını savunmuşlardır. Bu düşünceye paralel olarak Atatürk milliyetçiliği ilerleme ve gelişme yolunda ve milletler arası ilgi ve anlaşmalarda bütün çağdaş milletlere paralel ve onlarla bir ahenkte yürümekle beraber, Türk sosyal hayatını özel seciyeleri ve başlı başına bağımsız benliğini korumak olarak tanımlanmıştır (İnan, 1998,s.197). Bu tanıma göre Atatürk; milliyetçilikten bahsederken vatandaşın salt kültürel öğeleri değil evrensel değerleri de işin içine katarak çağa ayak uydurması ve dünyaya daha gerçekçi bir perspektiften bakabilmesi gerektiğini savunmuştur.

Toplulukçu yurttaşlığı savunan katılımcılar, cumhuriyetçi yurttaşlığı savunan katılımcılarla ortak hareket etmişlerdir fakat *Atatürk sevgisi* ve toplumsal iyiliğin ön plana çıktığı tema oluşturamamışlar, böylece sınıf içerisinde en pasif kalan grup olmuşlardır.

Soru formları tekrar dikkate alındığında sınıf içinde pasif kalan öğrencilerin Atatürk ve cumhuriyet kavramlarını dikkate alarak salt millet ve vatan sevgisi güttükleri; daha aktif katılımlı öğrencilerin ise devletin vatandaşlar için hak ve özgürlükler inşa ettiği bir vatandaşlık hayal ettikleri ortaya çıkmıştır. Şerif & Şerif (1996)'e göre iki ya da daha fazla grup karşı karşıya geldiğinde birbirlerine karşı olumsuz tutum ve yargılar geliştirebilirler. Çalışmada bu yargı, liberal yurttaşlığı savunan grubun daha baskın olmasıyla sonuçlanmıştır.

Katılımcılar vatandaşlık anlayışlarını sınıf içi demokratik tartışmalarda da ortaya koymuşlardır. Bu tartışmalar; katılımcıların dini, kültürel ve politik görüşleri ile bu konuda konuşma istekleriyle ortaya çıkmıştır.

Tartışma konularının cumhuriyet etrafında şekillendiği görülmektedir. Katılımcıların cumhuriyeti yalnızca krallıktan farklı olarak yöneticilerin seçimle iş başına geldiği bir yönetim biçimi olarak düşündükleri görülmüştür. Dolayısıyla, cumhuriyeti siyasal anlamda dikkate almışlar sosyolojik ve felsefi anlamlarını dikkate almamışlardır. Sınıf içi demokratik tartışmalarda; E9 kodlu öğrencinin cumhuriyeti krallık haricinde bir yönetim biçimi olarak tanımlayıp *demokrasi olsun ama cumhuriyet yerine krallık rejimiyle de yönetilebiliriz* söylemi bunun bir kanıtı niteliğindedir. E9'un savunmasına karşı çıkan diğer katılımcıların tam anlamıyla cumhuriyeti açıklayamadıkları bunun yerine kapitalizmin cumhuriyeti ve ulus devleti yok ettiği yönünde tartıştıkları gözlemlenmiştir. Bu noktada E9'a karşı çıkan katılımcıların ulus devlet düşüncesini cumhuriyetle bağdaştırdıkları görülmüştür.

Ulus devlet düşüncesinin başlangıcı aynı zamanda vatandaşlığın modern anlamda kullanılmasıyla doğrudan bağlantılıdır. Dolayısıyla vatandaşların haklarını kullanabilmesi fikri, ulus-devlet fikrine bağlıdır (Schnapper, 1994). Bireyler, birbirlerinden farklı kültürel aidiyetlere sahip olabilirler ama temelde bir ulusun üyesi ve dolayısıyla ulus-devletin de parçasıdır (Gürses, 2011). Ulus-devlet düşüncesi özünde cumhuriyeti de barındığından aktif yurttaş yetiştirme görevini de üstlenmektedir.

Cumhur, kelime olarak halk, ahali anlamında kullanılır ve Cumhuriyet Arapça cumhur kelimesinden gelmiştir. Cumhuri ve Cumhuriyye kelimeleri *millet, halka mahsus* anlamına gelmektedir. (Devellioğlu, 2003, s.145). Sosyolojik anlamda cumhuriyet toplumu kuran herkesi etnik ya da dini köken gözetmeksizin bir araya getiren oluşumdur (Kılıçbay, 1994). Mustafa Kemal Atatürk, cumhuriyetin fazilet olduğunu ahlaklı ve namuslu insanlar

yetiştirdiğini belirtirken krallıkla yönetilen hiçbir devletin  zg r düşünceli insanlar yetiştirmeyeceğini belirtmiştir (Atatürk diyor ki, 1981).

Bu çalışmada cumhuriyetin aktif vatandaşlar yetiştirme hedefi üzerinde durulmuştur. Cumhuriyetin vatandaşlığı, koruyucu birleştirici temelleri üzerinden aktif vatandaşlık anlatılmıştır. Böylelikle  ğretmen adaylarının gelecekte Sosyal Bilgiler dersini birleştirici, bütünleştirici bir unsur olarak görmelerine yardımcı olmak planlanmıştır.

Bu bağlamda sekizinci oturumdaki *cumhuriyetçilik* teması yönlendirme oturumuna ihtiyaç duyulduğu için diğerlerinden farklı olarak, Atatürk'ün cumhuriyet rejimiyle hedeflediği ülke ile ilgili araştırmacının teşviki ile bir katılımcının konu hakkında araştırma yapmasıyla gündeme gelmiştir. Katılımcıların cumhuriyeti terim olarak bilmedikleri ve buna bağlı olarak değer anlamında da benimsemekte sorun yaşadıkları düşünülmüştür.

Bu çalışmada katılımcılar mezhepler ve din açısından Osmanlı millet sistemini tartışmışlardır. *Sünni İşlamlık şart mı? Alevi ise ne olacak?* gibi sorularla bu tartışmanın ana eksenini oluşturmuşlardır. Ulus denilince daha çok dil ve ırk dikkate alınır. Fakat Osmanlı millet sistemi din ve mezhep temellidir. Osmanlı milletleri, kapalı bir toplum yapısını oluşturmaktadır. Bu kapalılık aynı dinden olanları kapsar. Fakat mezhep anlamında bir hoşgörü ortamı yoktur. Zira Osmanlı resmi anlamda tanıdığı Sünni İşlam'ın dışındaki bir mezhebe hoşgörüyle bakmaz. Örneğin hepsi Ermenice konuşmalarına rağmen Ermeni-Gregoryen, Katolik cemaatleri aynı mahallede oturmazlardı (Ortaylı, 2016). Katılımcılar benzer şekilde Türk kimliğini Osmanlı millet sisteminde sorgulamışlardır. Böylece aktif vatandaşlığa kimlik açısından bakmışlardır.

Ortaylı'ya (2016)'ya göre, Osmanlı milleti tarihsel açıdan ulusçuluk döneminden önceki dönemleri kapsar. Dolayısıyla Osmanlı söz konusu olduğunda tarihsel açıdan Türk kimliğini sorgulamamız şu aşamada bir anlam taşımaz.

Osmanlı ulemasının devşirme kökenli olmasına rağmen tüm ülkede resmi dil olarak Türkçe konuşulduğu ileri sürülür. Bununla birlikte Avrupalılar Osmanlılara Türk demişlerdir. Hatta birinin Hristiyan'ken Müslüman olarak din değiştirmesi *Türk olmuş* denilmesine yol açmıştır (Lewis, 2007). Tartışmalarda Türk kelimesinin Avrupalılar tarafından söylendiği konusunda herhangi bir çatışma gözlenmemiştir.

İnsanlar arasında din, dil, ırk, ayrımı yapılmaması gerektiğini ve bu farklılıklara saygı gösterilmesi gerektiğini belirten cümleler bu çalışmada *hoşgörü* olarak kodlamıştır.

İlk oturumda tartışılan demokratik değerler konusu “*aktif vatandaşlığın seçimlere katılımın önemini kavramasıyla ilgili*” bir boyut olduğunun hatırlatılmasıyla gündeme gelmiştir. Katılımcılar, Türkiye’de seçim sisteminin istenileni yansıtıp yansıtmadığı ve vatandaşların seçimlerde bilinçli bir tercih yapıp yapmadıkları üzerine tartışmışlar ve sağlıklı bir seçim yapılmadığı konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Bu görüş birliğine paralel olarak Türkiye’de vatandaşların seçimlere katılım oranlarında son üç seçim istatistiği dikkate alındığında 1 Kasım ve 7 Haziran 2015 milletvekili genel seçimlerine siyasal katılım oranları sırasıyla %87,40 ve %86,43 olarak tespit edilmiştir. 10 Ağustos 2014 cumhurbaşkanlığı seçimlerine katılım oranı ise %77’dir. (www.ysk.gov.tr). Görüldüğü gibi bu oran %90’ın altında kalmıştır. Geçersiz sayılan oylar üç seçimde ortalama 500.000’in üzerindedir.

Siyasal katılımın dünyadaki oranlarına bakıldığında en yüksek oran kuzey ülkelerinde bulunmuştur. Bu ülkelerden İsveç %96 ile en yüksek siyasal katılıma sahiptir. Onu Orta Avrupa ve Anglo Sakson ülkeleri izlemektedir. Akdeniz ülkeleri bu sıralamanın sonunda kalmaktadır (Hoskins & Mascherini, 2009). Türkiye tarihsel nedenlerin yanında kültürel anlamda Akdeniz ülkelerinin özelliklerini yansıtmaktadır. Katılımcılar da ülkedeki seçim sisteminin güvenli olmadığı ve vatandaşların seçim yapmayla ilgili bilgisiz olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Siyasal katılıma gösterdikleri ilgiyi, sivil katılımı göstermedikleri bu çalışmada ortaya çıkmıştır.

Bu düşünceyle uyumlu olarak sivil toplum kuruluşlarının tartışıldığı yedinci oturumda katılımcılar sivil toplumların toplumsal sorunlara çare olup olmadığını tartışmışlar, böylece *toplumsal sorunlara duyarlılık* temasını ön plana çıkarmışlardır. Bu tema da tıpkı *hoşgörü* teması gibi sadece tartışma kısmıyla sınırlı kalmıştır.

Toplumsal sorunlara duyarlılık göstermenin ön koşulu aktif vatandaş olarak gönüllü organizasyonlara katılımı mümkün olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadaki katılım düşüncesi yalnızca seçimlere katılım olarak değerlendirilmiştir.

Son oturumda oluşturulan *milliyetçilik* ve *çağdaşlaşma* teması araştırmacının konuyla ilgili eksiklik gördüğü için oluşturduğu bir temadır. Konuyla ilgili *aidiyet duygusunun* neredeyse tüm oturumlarda az ya da çok dile getirilmesinden dolayı *milliyetçilik* temasının işlendiği son oturum katılımcıların da Atatürk milliyetçiliği üzerinden tartıştıkları bir konu olmuştur. Atatürk milliyetçiliği bazı katılımcılar tarafından ırkçılık olarak kabul edilmiştir. Örneğin

son oturumda milliyetçilik temasıyla verilen araştırma ödevi, bir katılımcının Atatürk'ün *Ne Mutlu Türküm Diyene* sözünü sorgulaması ve *Türk doğulur sonradan Türk olunmaz* şeklindeki yaklaşımından bu durumun anlaşıldığı söylenebilir.

Araştırmalara göre; Atatürkçülük konularının öğretiminden doğan sıkıntılar Atatürk milliyetçiliğinin ırkçılık olarak anlaşılmasına sebep olmuştur (Dönmez & Yazıcı, 2008).

Atatürkçülüğün milli kültür ve çağdaşlaşma yönünün anlatıldığı *çağdaşlaşma* teması çalışmada en az verinin kaydedildiği alandır. Bunun sebebi katılımcıların Atatürk inkılaplarına zemin oluşturan Osmanlı modernleşmesi hakkındaki bilgi eksiklikleri gösterilebilir.

Çağdaşlaşma düşüncesi en basit anlamıyla cumhuriyetin bağımsızlık mücadelesi verdiği devletlere karşı yine o devletleri örnek alarak gerçekleştirdiği kültürel ve yenilikçi reformlardır (Dönmez & Namlı Altıntaş, 2014).

Milletlerin ayakta kalabilmek için yeniliklere uyum sağlamaları gerektiğinden bilimsel bilgiyi takip etmeleri bir çağdaşlaşma olarak düşünülür. Bu aynı zamanda Atatürkçülüğün akılcı bilimsel yönüne işaret etmektedir. Atatürk, İstiklal Savaşından sonra “esas milli mücadele şimdi başlıyor” diyerek çağdaşlaşma yolundan bahsetmiştir (Giritli, 2004) .

Berkes (2009), çağdaşlaşmayı laiklikle eş anlamlı olarak düşünmüş ve değerlerin zamana uyum sağlayarak değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu çalışmada; *laiklik* ve *çağdaşlaşma* temalarının frekanslarının aynı olmaması, katılımcıların iki terimi bağdaştıramadıklarını düşündürmüştür.

Çağdaşlaşmayla ilgili tanımlarla uyumlu olarak bu çalışmada Atatürkçülüğün modern dünyaya uyum sağlayan; barışsever, insancıl yanının vurgulanmaya çalışıldığı söylenebilir. Fakat katılımcılar bilgi anlamında Türk modernleşmesi, modernleşmeyi oluşturan tarihsel zemin konusunda eksik kalmışlar ve yeni bir bilgi öğrenme konusunda direnç göstermişlerdir. İkinci oturumda Osmanlı Dönemi vatandaşlık anlayışı tartışılırken E5 kod adlı katılımcının “*devrimler halka sorulmuş mu?*” sorgulaması modernleşmenin bilinmesi gerektiğinin bir kanıtı niteliğindedir.

Bu durumda katılımcıların daha çok hukuki zeminde ve kimlik anlamında bir aktif vatandaşlık düşündükleri gözlemlenmiştir. Sistemin ve sistemin eksikliklerinin tartışılması ile birlikte katılımcıların bilgi eksiklikleri de ortaya çıkmış ve kavramsal çerçeve yine

katılımcıların katkısıyla bilgi basamağında düzeltilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili değer yargıları günlük politikalarla sınırlı kalmış, eleştirel düşünme becerilerini önemsememişler ya da toplumun cumhuriyetle ilgili geçmişini tarihsel olarak çok fazla dikkate almamışlardır. Örneğin laiklik konusu, yalnızca başörtüsü ve kimlikte vatandaşın dininin yazılmasıyla sınırlı kalmıştır.

Bu çalışmada laikliğin sosyal hayatta, başörtüsüyle bağlantı kurulması, yasal zeminde vatandaşların kimliklerinde İslam yazmasıyla ilişkilendirilmesi, katılımcıların laiklik konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Bu yüzden dördüncü oturumda, araştırma becerisi kazandırılması ve terimin değer olarak farkına varılmasını sağlamak üzere laiklikle ilgili K3 kod isimli katılımcıya bir araştırma ödevi verilmiştir. Katılımcının laiklik terimini hem kelime anlamıyla hem de siyasal, hukuki, sosyolojik anlamlarıyla sunduğu görülmüştür.

Laicsme sözcüğü, Fransızca bir kelimedir ve halksallaştırma kelimesinden türemiştir (Berkes, 2009). Kavramsal açıdan bakıldığında ruhban sınıfına ve ruhaniyete ait olmayan anlamında kullanılır. Laik toplum, *her din ve cinsiyete mensup insanların eşit koşullarla bağlı olduğu bir hukuk düzenin bulunduğu toplum düzeni* anlamını taşır (Ortaylı, 2007, s. 136). Toplumsal düzen açısından bakıldığında devletin yasal düzende tüm din ve mezhep gruplarına eşit davranması, tarafsızlık ilkesini benimsemesi ekseninde hukuk devletinin tamamlayıcı unsurudur.

Değer basamağı; araştırmacı tarafından aktif vatandaşlık değerlerinin tanıtılması ve katılımcıların değerlerinin tanınması sürecinin yaşandığı Tanıma Oturumu, katılımcıların kendi değerlerini tartıştıkları Tartışma Oturumu ve Tartışma Oturumunda ele alınan değerlerin araştırmacı tarafından yönlendirildiği Yönlendirme Oturumu olmak üzere üç kısımda planlanmıştır.

Sözü edilen üç tür oturum katılımcıların konu anlatımlarında dile getirdikleri düşünceleri çalışma kapsamında analiz edilmiş; *demokratik değerler* ve *kültürel değerler* olmak üzere iki ana tema bulunmuştur. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğünün yaptığı araştırmada aktif vatandaşlıkla ilgili değerler; insan hakları, demokrasi, cinsiyet eşitliği, sürdürülebilirlik, barış, pasif eylemsizlik, adalet, eşitlik ve değer biçme olarak belirlenmiştir (Hoskins, 2006). Bu değerlerden demokrasi değeri çalışmadaki nitel analizlerde *demokratik değerlerle* uyumlu çıkmıştır.

Değerlendirme Oturumundaki *demokratik değerler*; *farklı görüşlere saygı, çatışma* ve *destekleme* ile ilgili bulunmuş katılımcıların *demokratik değerler* ile ilgili herhangi bir ilerleme kaydetmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak katılımcıların etkin dinleme ile ilgili sorunları gösterilebilir. Nitekim katılımcıların kendi görüşlerini sert bir şekilde dile getirip karşıt görüşleri dinlemedikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcıların demokrasi algıları yalnızca seçim ve hak – özgürlükler ile sınırlı kalmış farklılıklara saygı ve hoşgörüyle demokrasiyi birleştirememişlerdir. Bu da demokrasi algılarının tıpkı cumhuriyet algısı gibi oldukça kısır kaldığını kanıtlamıştır. Katılımcıların demokrasi kültürüyle eksikliklerinin aile, önceki eğitim durumları gibi başka sebeplerle ilgisi olduğu düşünülmüştür.

Dahl (2011), ifade özgürlüğünü vatandaşların siyasi hayata katılımları için demokrasinin şartları arasında görür. Yönetimi temsil eden kişilerin bir muhalif güce ihtiyaç duyduğunu bunu da özgür düşünen ve düşündüğünü özgürce ifade eden kişilerin yapabileceğini düşünür. Kişilerin ifade özgürlüğünü bir vatandaşlık yeterliliği olarak görür ve vatandaşların kendi görüşlerini ifade etme, birbirlerinden öğrenme, görüşmelere ve tartışmalara katılma, uzmanların ve siyaset adamlarının değer verdikleri insanların yazılarını okuma, onları dinleme ve soru sorma fırsatlarının olması gerektiğini savunur. Bu düşünceye paralel olarak Yılman da (2006) ifade özgürlüğünü düşünce özgürlüğüyle birlikte değerlendirip düşünmenin fikir üretme, yeni şeyler söyleme anlamına geldiğini savunur.

Nitel analizlerde *demokratik değerler* ana teması, demokrasinin tanımında aranmıştır. Demokrasi, tüm yurttaşların yönetim devletin refahı için çalışacakları bir yönetim biçimi olarak tanımlanır. Bu tanım, siyasal anlamı ifade etmekten çok sivil yurttaşlığı kapsamaktadır. Vatandaşların toplumsal yaşamda temel yaşam haklarının güvenceye alınması, dolayısıyla demokratik yaşam siyasal katılımın da yolunu açar (Touraine, 1997).

Demokrasi ve demokrasinin taşıdığı değerler, öncelikle bireyi merkeze alan ve katılımın şart olduğu bir yönetim biçimini dikkate alır. Bu konuda Barber (1995) katılımı demokrasinin varlık koşulu için en önemli öge sayar ve katılımın yalnızca birey için değil toplumun faydası için önemli bir güç haline geldiğini düşünür.

Modern demokrasilerin özelliklerine bakıldığında; seçilmiş temsilciler, özgür, adil, sık seçimler ve ifade özgürlüğü kavramları karşımıza çıkmaktadır (Crick, 2012). Bu kavramlar ve katılım süreç boyunca katılımcıların sıklıkla kullandıkları argümanlar olmuştur. Öyle ki

seçimlere katılım temasında katılımcılar, Türkiye’deki seçim sistemine ve katılım olarak oy kullanmanın önemine değinmişlerdir. Fakat bu bir demokratik değeri için yeterli değildir. Aktif vatandaşlık değeri açısından incelendiğinde katılım; sivil toplum kuruluşları, çevre örgütleri, gönüllü organizasyonlara katılım gibi vatandaşın toplumun geleceğini bireysel katılımlarla şekillendirdiğı bir aktif vatandaşlıktan bahsedilmektedir.

Katılımla ilgili yerel düzeyde Kartal’ın (2013) çalışmasındaki aktif vatandaşlık bireysel, sosyal katılım ve medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının sosyal katılım düzeylerine bakıldığında çok pasif ve pasif düzeyde olduğu, sosyal katılım anlamında da aktif vatandaş olarak çok fazla öğretmen adayının olmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma Kartal’ın bireysel ve sosyal katılım sonuçları açısından uyumludur.

Dolayısıyla soru formlarında ortaya çıkan *hak temelli liberal vatandaşlık anlayışını* dikkate alan katılımcıların bu anlayışı yalnızca vatandaşların devletten beklediğı hizmet anlamında gördükleri ortaya çıkmıştır. Ancak aktif vatandaşlığın tanımları ve boyutları incelendiğinde vatandaşın devletten beklediğı bir hizmet anlamında değil devletle vatandaşın birlikte çalıştığı bir aktif vatandaşlığa ulaşıldığı görülür (Hoskins, 2006).

Çalışma grubunun sosyo ekonomik özellikleri ve bu bölümün başında belirtilen gruplaşma eğilimlerine sebep olan kültürel zemini dikkate alındığında *kültürel değeri*ler ana temasıyla ilgili bulgulara rastlanmıştır. Kültürel değeri’lerin tamamı, aidiyetle ilgilidir. Bireysel anlamda, dini ve milli değeri’ler katılımcıların bu konudaki aidiyetlerini de sorgulamaları sonucunda ortaya çıkmıştır.

Katılımcıların aidiyetleri sorgulamaları kimlikle ilgili alan yazının taranmasını gerektirmiştir. Türkçede kimlik kelimesi zorunlu bir mensubiyete atıf yapar. Bireyin nasıl bir kimlikte olacağı konusu kendi seçimleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu noktada mensubiyet kelimesi bireysel iradeyi içerdiğinden kullanıma daha uygundur (Kılıçbay, 2003).

Kimliğin sosyolojik anlamına bakıldığında fertlerin benlik duygusunu içerdiğii görülür. Kişileri diğerlerinden ayıran özellikleri kapsar (Türkdoğan, 2007).

Sınıf içi demokratik tartışmalarda çıkan kimlikle ilgili bir konuda katılımcılardan E4 birlik ve beraberliğı sağlayıcı bir unsura gerek olmadığını, insan olmanın birlikte huzur içinde yaşamak için yeterli olduğunu savunmuştur. Bu durum diğer katılımcıların tepkisini çekmiş

aynı dili konuşmanın, aynı şeylere inanmanın birlik ve beraberlik için önemini savunmuşlardır.

E4'e karşı çıkan katılımcılar özellikle dini kimliğin önemli olduğunu, bir insanın dininin olması gerektiğini savunmuşlardır. Kılıçbay'a göre (2003), dini kimlik doğumla beraber ortaya çıkan kendi irademiz dışında oluşan bir kimliktir. Katılımcıların bazılarının tartışma içerisinde dini kimliğin zorunluluğunu savunmaları, bu tanımla uyumludur.

Katılımcıların millet konusundaki tartışmaları, milleti oluşturan unsurlardan; dil, kültür ve ortak tarih vurgusu üzerinden ulus-devlet aşamalarına uzanmıştır. Bu aşamada katılımcılar, toplumun ortak değerlerinin olması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Dolayısıyla tartışmanın ana teması *milliyetçilik* olarak düşünülmüştür.

Milliyetçilik bir anlamda bir millete ait olma duyarlılığı ya da bilinci olarak tanımlanabilir. Kişilerin kendilerini bir millete ait hissetmeleri için herhangi bir ideolojiye ihtiyaçları yoktur (Smith, 2013). Türkiye gibi doğu toplumlarında görülen milliyetçilik türü, kültürel bir milliyetçiliği savunur ve dinle birlikte ele alınır. Öyle ki *büyük liderler ve ülkeleri için kendilerini feda eden şanlı ölümler* üzerine anma törenleri düzenlenir. Bu da doğrudan dini bir milliyetçilik yapıldığının göstergesidir (Smith, 2013, s. 57). Aynı şekilde doğu toplumlarındaki milliyetçilik anlayışı sömürgecilere karşı ulusal bir kurtuluş savaşı veren toplumlarda dinsel öğelerin kullanılması ve bu sayede halkın harekete geçirilmesi ile oluşmuştur (Uzun, 2003).

Katılımcılar arasında dinsel bir milliyetçilik türünden bahsedilen olmamıştır. Bunun sebebi; daha önce bahsedilen soru formlarında ortaya çıkan vatandaşlık algılarından din unsurunu ön plana çıkan bir başka vatandaşlığın bulunmaması olabilir. Soru formlarındaki vatandaşlık algılarına bağlı olarak *laiklik* ve *milliyetçilik* değerleri nicel olarak diğerlerinden yüksek çıkmıştır. Yapılan vurgu genellikle kültürel öğeleri kapsayan ve ulus-devletin inşa sürecinde toplumu bir araya getirebilmek için oluşturulan milliyetçilik türüdür. Öyle ki, sözü edilen tartışma andımızın kaldırılması boyutuna ulaşmıştır. Katılımcılardan biri (E7) *milli bütünlük andımızla sağlanamaz, kaldırılmasını normal buluyorum* diyerek ulus-devlet sürecinde ortaya konan unsurları önemsemediğini belirtmiştir. Bu düşünceyle ilgili herhangi bir çatışma gözlemlenmemiştir.

Milliyetçilik milleti bir kültür biçimi olarak da tanımlamayı uygun bulmaktadır ve genel öz itibarıyla kültürel anlamda ortak noktaların tespit edilmiş olması olarak düşünülür (Smith,

2013). Bu kavram bizi Fransız milliyetçilik türüne götürmektedir. Fransa’da önce devlet kurulmuş daha sonra millet oluşturulmuştur. Almanya’da ise soy esasına göre bir vatandaşlık tercih edilmiştir. Başka bir deyişle kan bağı ile Alman olanlar Alman vatandaşlığını bir ömür devam ettirmişlerdir (Topuzkanamış, 2013). Milliyetçilik düşüncesi tartışılırken Alman milliyetçiliği ve sonuçları yalnızca iki katılımcı tarafından araştırma becerisiyle birlikte dile getirilmiştir.

Değerlendirme Oturumunda *kültürel değerlere* ait olarak diğer oturumlara kıyasla daha az tema bulunmuştur. Bu temalar, *Atatürk sevgisi*, *milliyetçilik* ve *çağdaşlaşmadır*. Değerlendirme Oturumu ve ilk dokuz oturumla karşılaştırıldığında kültürel değerlerin gözlemlenmesinde düşüş saptanmıştır. Diğer taraftan Yönlendirme Oturumunda kullanılan *milliyetçilik* değerinde Değerlendirme Oturumunda araştırmacı yönlendirmesi olmadan bir artış olduğu görülmüştür. Bunun sebebi, katılımcıların Değerlendirme Oturumunda aktif vatandaşlığın tarihsel kökenleriyle ilgili ilk dokuz oturuma göre daha fazla araştırma yapmaları ve araştırma konularının milliyetçilik alt temasını da beraberinde getirmesi olabilir.

Bulunan temalar, öncelikle cumhuriyetin temel değerleri olan Atatürk İlkelerinden laiklik, inkılapçılık, cumhuriyetçilik, milliyetçilik ile doğrudan bağlantılıdır. Genel olarak incelendiğinde bu temaların olumlu ve olumsuz anlamda kullanıldıkları, dahası çatışma ortamlarının genellikle bu temalarla birlikte çıktığı söylenebilir.

Bu ilkelerle ilgili bilgi eksiklikleri, grup içerisindeki tartışmaların artmasına sebep olmuştur. Bilgi eksikliklerinin nedenleriyle ilgili olarak Atatürkçülük ile ilgili kavramların öğretilmesinde ülkemizde ortaokul kademesinden itibaren sorunlar olduğu görülmektedir. Bu sorun; derslerin içeriğinden, öğretim programından, öğretmenden, öğretim yaklaşımından, ders kitaplarından kaynaklanmaktadır (Dönmez & Yazıcı, 2008). Katılımcıların konuyla ilgili bilgi eksikliklerinin nereden kaynaklandığının araştırılması bu çalışmanın kapsamına girmemektedir.

Kültürel ve demokratik değerler nicel olarak karşılaştırıldığında, çalışma grubunun aktif vatandaşlıkla daha çok kültürel değerleri bağdaştırdıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum ayrıca sınıf içi demokratik tartışma konularıyla da uyumlu görülmektedir. Çalışmada nitel ve nicel değerlerin karşılaştırılması araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek ve katılımcıların konuşmalarından ortaya çıkan kodlamalarla yapılmıştır. Bu çalışmada bulunan aktif

vatandaşlık değerleri nicel ve nitel olarak *kültürel* ve *demokratik* olarak ikiye ayrılmıştır. Kültürel değerler nicel olarak; *cumhuriyet* ve *ayrımcılık* olarak düşünülmüştür. Nitel olarak benimsenen *kültürel değerler* ile kıyaslandığında her ikisi de katılımcılarda oldukça yüksek çıkmıştır. Nicel olarak benimsenen *aktif vatandaşlığı benimsemek* ve *kişisel olarak aktif vatandaşlığı önemsemek* değerleri 3.00'ün altında bir ortalama sahiptir. Nicel ve nitel veriler karşılaştırıldığında aktif vatandaşlıkla ilgili kültürel değerleri benimseme durumlarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun sosyo-ekonomik düzeyde, vatandaşlığa atfedilen anlamdan kaynaklandığı düşünülmüştür. Tartışma konuları analiz edildiğinde katılımcıların yerel düzeyde sorunlarla ilgilenmeleri, ülke sorunlarını ve tarihsel geçmişi aktif vatandaşlıkla bağdaştırmaları bunun bir kanıtı niteliğindedir. Nitel ve nicel veri karşılaştırmalarının bir diğeri soru formları ile ölçeğin karşılaştırılmasıdır. Ölçekte tespit edilen ortalamanın oldukça düşük olması ve soru formlarında bulunan temaların üç farklı tema oluşturması katılımcıların vatandaşlık anlayışlarının farklı olduğunu kanıtlar niteliktedir. Dolayısıyla bu çalışmada nicel ver toplama araçları nitel veri toplama araçlarını destekler niteliktedir.

Bakioğlu ve Kurt'un (2009) yaptığı araştırmada aktif vatandaşlıkla ilgili demokrasi, vatandaşlık ve vatanseverlik olmak üzere 3 boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar özellikle aidiyet duygusuyla ilgilidir. Çalışmada görüşme yapılan öğretmenler, ortaokul öğrencilerinin güncel sorunlara ilgi duyulduğunu ve daha çok yerel düzeydeki konuları (Kıbrıs sorunu, masonluk, Kürt sorunu, Ermeni meselesi, öğretmen atamaları, doğal kaynaklar vs.) tartışmaya açtıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada *güncel olayları takip etme* becerisinin kendiliğinden ortaya çıkması ve katılımcıların güncel konularla ilgili tartışmaları Bakioğlu ve Kurt'un çalışmalarında gördükleri tartışma konularıyla paralellik gösterir. Çalışmada öğretmenler, vatandaşlık alt boyutunda kurallara uyan, itaatkâr vatandaş tipinden bahsetmişlerdir.

Benzer şekilde Ersoy'un (2007) aktif vatandaşlıkla ilgili öğretmenlerle yaptığı görüşmede, öğretmenler; haklarını, sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, vatanını ve milletini seven, yasalara uyan, başkalarına saygılı olan bir aktif vatandaş modeli çizdikleri öne sürülmüştür. Buna göre aktif vatandaş devlete karşı sorumluluklarını bilen ve yerine getiren vatandaş olarak tanımlanmıştır. Vatandaş devlete karşı bilmek, anlamak ve sevmek ile sorumlu olmuştur. Ersoy'un araştırmasına paralel olarak bu çalışmada soru formlarında vatandaşlık

anlayışlarını görev ve sorumluluk olarak belirten katılımcıların da devlete karşı sorumlu ve itaatkâr bir vatandaşlık anlayışı benimsediklerini ortaya koymaktadır.

Sarı ve Sadık'ın (2011) yaptıkları araştırmada demokrasi metaforu; eşitlik, kişisel çıkar, bağımsızlık, çaba, hayal, çok seslilik, sistem, toplumsal düzen, modernleşme olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada *demokratik değerler* ana teması altındaki *toplumsal sorunlara duyarlılık* ve *hoşgörü* teması Sarı ve Sadık'ın çalışmalarındaki toplumsal düzen ve çok seslilik metaforları paraleldir. Ayrıca bu çalışmadaki *kültürel değerler* ana temasının altında *çağdaşlaşma* teması Sarı ve Sadık'ın çalışmalarındaki modernleşme metaforu ile uyumludur.

Bu çalışmadaki aktif vatandaşlık değerleri kültürel düzeyde yerel çalışmalarla aktif vatandaşlığa yüklenen anlam bakımından uyumlu görünmektedir. Bazı katılımcıların soru formunda devlete karşı sorumlu ve itaatkâr bir yapı hayal etmeleri Türk devlet geleneğiyle uyumlu görünmektedir. Devletin otoriter olduğu ve bu otoritenin yıkılması halinde halkın da zarar göreceği, sonunda devletin yıkılacağı anlayışı Türk devlet geleneğini açıklar niteliktedir (Kınalızade, 19??).

Değerlendirme Oturumu ile ilk dokuz oturumun nitel analizleri karşılaştırıldığında katılımcıların bilgi ve becerilerinde değişim ve artış olurken değer kazanımlarında bir düşüş yaşadıkları görülmüştür bunun sebebinin katılımcıların bilgi ve becerilerini geliştirmeye odaklandıklarında benimsedikleri değerleri sergilemekten uzaklaştıkları söylenebilir.

Bu çalışmada aktif vatandaşlık değerleriyle ilgili tüm sonuçlar dikkate alındığında katılımcıların aktif vatandaşlığı kültürel düzeyde toplumsal birlikteliğe vurgu yapan bir değerde benimsedikleri gibi bir değerlendirme yapmak mümkün görünmektedir. *Aktif Vatandaşlık Değer Ölçeğinde*; *benimseme* ve *destekleme* faktörlerinin ortalamanın altında çıkması katılımcıların aktif vatandaşlığı benimsemediği düşüncesini destekler niteliktedir. Bu noktada katılımcıların neden böyle bir değer benimsedikleriyle ilgili bir bilgi vermek yerinde olacaktır.

Bir görüşe göre kişilerin politikayla ilgilenme durumları ülkeye bağlılıklarına göre değişir ve bireylerin politik bilgiyle ilgili eğitim seviyeleri, politik katılımların özelliğini etkiler (Galston, 2001). Bununla birlikte aktif vatandaşlık değerleri, vatandaşlık eğilimlerine işaret eder. Bireylerin vatandaşlık eğilimlerinin olmaması aktif vatandaşlıkla ilgili bir süreç yaşanmasına da engel olur (Jones, 2000). Aktif vatandaşlığı benimseme durumlarına etki

eden faktörlerden biri eğitim faktörleri olarak tespit edilmiştir. Eğitim politikası, bireylerin okul ve toplumsal yaşama katılım derecelerini belirlemelerine yardımcı olmuştur (Hoskins & Maschereini, 2009).

Buna bağlı olarak Türkiye’de sivil katılımı bir yurttaşın yetişmemesi eğitim sisteminde her dönemde yurttaşın fedakâr ve itaatkâr modele oturtulmaya çalışılmasından kaynaklanmaktadır (Gürses, 2011).

Bununla beraber Türkiye’de vatandaşlık anlayışı sivil katılımı toplumsal çerçevede ve eğitim düzeyinde engellemiştir. Bunun sebebi bir anlamda demokrasi uygulamaları ve askeri darbelerin birbirini izlemesidir. Örneğin 1960 askeri darbesinden sonra 1961 anayasasında ortaya çıkan hak ve özgürlükler ders kitaplarında devlete karşı sorumluluk ve görevler şeklini almış aktif vatandaş yerine ‘*militan*’ bir vatandaş yetiştirilmesi temel alınmıştır. Çünkü hedeflen, devletin iç ve dış düşmanlarına karşı vatandaşın hazırlıklı olması ve dolayısıyla devletini koruyan, sadık bir vatandaş yetiştirilmesidir (Kılıç Oğuz, 2005).

Dolayısıyla Cumhuriyet dönemiyle birlikte hedeflenen vatandaş tipi siyasal alanda katılımı oy verme davranışının edinilmesi, görev ve sorumluluklar bağlamında vergi vermek, askere gitmek gibi temel görevlerin yapılması dışında bir sorumluluktan öteye gidemediği görülmektedir.

Aynı şekilde 1980 döneminden sonra apolitik gençlik yetişmesi ve katılım düzeyine bağlı olarak azaldığı düşünülmektedir (Aydın, 2005). Bu da yine Türkiye’de askeri darbelerin vatandaş üzerine yansımalarından biridir. Vatandaşlar, sivil anlamda hür düşünen politik baskıdan uzak bir çerçevede aktif katılımcı bir yurttaş olamamışlardır. Çalışma grubunun bu anlamda önceki eğitim kademelerine, ailede aldıkları eğitimde, akran ilişkilerinde yaşantı yoluyla edindikleri bir vatandaşlık anlayışını yansıttıkları görülmektedir. Dolayısıyla katılımcılar yalnızca siyasal katılımı dikkate alarak toplumsal birlik ve beraberliği hedef alan bir aktif vatandaşlık hayal etmişlerdir.

Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında katılımcıların aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi edinmeye zaman zaman direnç gösterdikleri, bunun eleştirel düşünmeyle aşılabileceği fikrini doğurmuştur. Fakat bazı katılımcılar, kaynakları kanıt olarak kullanma ve birinci el kaynakları gösterme konusunda bir direnç göstermişler, buldukları kaynaklara inanmayarak bir bilişsel ön yargılarının olduğu izlenimini vermişlerdir. Gözlenen bu durumu araştırma sürecinde toplanan nitel veri toplama araçlarından soru formu da desteklemiştir. Devlet-

vatandaş ilişkisinde devletin görevleri olduğu hak ve özgürlükleri devletin önemsemesi gerektiğini belirten katılımcılar bilgi edinme, kanıtlara dayanma ve eleştirel düşünme konusunda daha fazla direnç göstermişlerdir. Bunlar çalışmada liberal vatandaşlık anlayışını benimseyen katılımcılar olarak belirtilmiştir.

Bunun yanında bazı katılımcıların aktif vatandaşlık konusunda bilgilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin arttırılarak aktif vatandaşlığın demokratik unsurlarının da eğitimle kazandırılabilceğı görölmüştür. Bu katılımcılar dağıtılan soru formunda vatandaşlığı salt millet ve Atatürk sevgisiyle tanımlayan, vatandaşın devlete karşı görev ve sorumluluklarının olduğunu belirten toplulukçu ve cumhuriyetçi vatandaşlığı benimseyen katılımcılardır.

Bu eğitim, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının demokratik sınıf ortamında farklı düşüncelerin yer alabileceğini de göstererek aktif vatandaşlığın katılımcı boyutlarının uygulamalı olarak aktarılabilceğini düşündürmüştür. Cumhuriyet, laiklik, çağdaşlaşma kavramlarının ülke açısından önemine vurgu yapılması ve eylem planı dâhilinde aktif vatandaşlıkla bağlantı kurularak yansıtılması katılımcıların aktif vatandaşlığı öğrenmelerine ve benimsemelerine yardımcı olacağını düşündürmüştür. Bu çalışmada aktif vatandaşlığın kültürel ve demokratik değerlerinin aktif vatandaşlık bilgisi dâhilinde öğretilmesi Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ve birer vatandaş olarak katılımcılara çok yönlü bir katkı sağladığı gözlemlenmiştir. Ancak eleştirel düşünme yönündeki eksiklikleri bu katkıların zaman zaman önüne geçmiştir. Bu noktada aile yaşantıları, önceki eğitim durumları, vatandaşlık konusunda devletin politikası, kültürel alt yapıları, kendilerine, devlete ve kimliklerine bakış açıları toplumsal bir var oluş biçimi olarak aktif vatandaşlığın önündeki engel olarak düşünölmüştür. Bu çalışmada eylem araştırması yapılması araştırmacının örtük olarak tüm bu faktörleri gözlemlemesine, vatandaşlık bilgisine Sosyal Bilgiler öğretmen adayları açısından bakmasına yardımcı olmuştur.

BÖLÜM 6

ÖNERİLER

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değer kazanımlarının öğrenilmesi ve düzenlenmesi ile ilgilidir. Katılımcıların temel kavramları öğrenme konusunda ilkokul döneminden başlayan eksiklikleri olduğu düşünüldüğünden bundan sonraki çalışmalar ilkokul düzeyindeki öğrencilerin aktif vatandaşlıkla ilgili kazanımları konusunda yapılabilir.

Bu çalışmada aktif vatandaşlıkla ilgili bir eylem planı hazırlanmış ve eylem planına uygun başarı testi geliştirilmiştir. Öğretmen adaylarıyla veya ilkokul düzeyinde yapılacak çalışmada eylem planını hazırlamadan önce katılımcıların konuyla ilgili görüşlerinin alınması uygun olabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının Atatürk ilke ve İnkılaplarıyla ilgili önceki eğitim kademeleriyle ilgili demokrasi, cumhuriyet, laiklik, milliyetçilik, çağdaşlaşma kavramlarına dayanan sorunları olduğu düşünülmektedir. Yapılacak araştırmalarda bu sorunların tespit edilmesine yönelik bir tarama çalışması yapılabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileriyle ilgili eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu eksikliklerin nedenlerinden biri olarak ailede verilen eğitim düşünüldüğünde bundan sonraki araştırmalarda ailelerle ilgili eleştirel düşünme eğitimi çalışması yapılabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Bu çalışmada aktif vatandaşlığın temel kavramları (demokrasi, cumhuriyet, hak ve özgürlükler vs.) öğrenmeleri ile ilgili Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının sorunları olduğu

düşünülmüştür. Bu konuda ilkokul seviyesinde temel kavramların öğretilmesi sınıf içi demokratik eğitimler ve ailelerin işbirliği ile sağlanabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla ilgili görülen eksiklik eleştirel düşünme becerileriyle de ilgilidir. Bu becerinin artırılması ilkokul düzeyinde araştırma, problem çözme, çıkarım yapma, analiz etme olarak Sosyal Bilgiler dersi içerisinde verilmesi ile sağlanabilir.

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Atatürk ve cumhuriyet değerlerinin benimsenmesiyle ilgili ortaokul kademesinden doğan sıkıntıları olduğu düşünülmektedir. Bu değerlerin öğretiminde öncelikle kavram öğretimi ve sınıf içi etkinlikler; belgeseller, hikâye anlatımları, resimlerle bu değerlerin öğretimi sağlanabilir.

Ailelere Yönelik Öneriler

Bu çalışmada belirtilen aktif vatandaşlık beceri ve değer eksiklikleri konusunda ailelerin okula örtük olarak katkısı sağlanmalıdır. Bu eksiklikler çocukların okul öncesi dönemden itibaren; eleştirel düşünme becerilerinden analiz etme, neden-sonuç ilişkisi kurma, analitik düşünme, soru sorma yönünde teşvik edilmesi ile giderilebilir.

Bu çalışmada aktif vatandaşlığın kültürel boyuttaki eksiklikleri katılımcıların Türkiye Cumhuriyeti kuruluş felsefesi konusundaki inançları ve değerlerinin eksik olduğunu düşündürmektedir. Ailelerin bu konuda okul öncesi dönemden itibaren Atatürk, Cumhuriyet, laiklik kavramlarını değer olarak öğretmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada demokratik değerler konusunda Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının eksikleri olduğu düşünülmüştür. Aile içinde farklı düşüncelere saygı, hoşgörü ortamının yaratılması toplunda da demokratik değerlerin öğrenilmesini sağlayabilir.

Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme beceriyle ilgili ortaya çıkan analiz yapma, sorgulama, etkin dinleme, neden sonuç ilişkisi kurma ile ilgili eksikliklerinin önceki eğitim kademelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun için okul öncesi dönemden başlayarak kademeli olarak eleştirel düşünmeyle ilgili dersler konulmasının bu eksikliklerin giderilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada katılımcıların aktif vatandaşlığı kültürel boyutta benimseyemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu amaçla okul öncesi, ilkokul ve ortaokul dönemlerinde öğrencilere milli değerlerin öğretilmesi konusunda Sosyal Bilgiler programlarında yer verilebilir.

Bu çalışmada aktif vatandaşlıkla ilgili demokratik değerleri benimsemelerindeki eksiklikler sınıf içi demokratik yaklaşımlarla sağlanabilir. Bu amaçla konulabilecek bir ders ilkokul seviyesinden başlatılarak öğrencilerin demokratik değerlere sahip olmalarını kolaylaştırabilir.

Bu çalışmada aktif vatandaşlıkla ilgili beceri ve değer eksikliklerinin bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür. Bu amaçla vatandaşlıkla ilgili temel kavramların öğretilmesine yönelik olarak Sosyal Bilgiler Programının daha fazla genişletilmesi öğrencilerin aktif vatandaşlık yönündeki algılarının olumlu yönde değişmesini kolaylaştırabilir.

Bu çalışmada aktif vatandaşlık eğitimlerinin üniversite eğitiminde yetersi olduğu düşünülmüştür. Bunu için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin aktif vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerleri fark etmeleri bakanlığın yapacağı hizmet içi eğitimler aracılığıyla fark edilebilir.

Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Yönelik Öneriler

Bu çalışmada belirlenen aile ve çevre tutumlarıyla ilgili eksiklikler Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığının yapacağı çalışmalar ile aile içi tutum ve davranışlar, çatışma ortamının giderilmesi, hoşgörü ve farklılıklara saygı değerlerinin kazandırılmasını kolaylaştırabilir.

Bu çalışmada belirtilen aktif vatandaşlığın kültürel değerleriyle ilgili eksiklikler aile ve sosyal politikalar Bakanlığın aileye yönelik hizmet içi eğitimleri, değerlerin benimsetilmesini kolaylaştırabilir.

KAYNAKLAR

- Akçura, Y. (2008). *Üç tarz-ı siyaset*. Ankara: Lotus.
- Akşin, S. (1985a). İttihat Terakki. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde (c. 5, ss. 1422-1435). İstanbul: İletişim.
- Akşin, S. (1985b). Jön Türkler. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde (c. 3, ss. 832-843). İstanbul: İletişim.
- Anderson. B. (1993). *Hayali cemaatler* (İ. Savaşır, Çev.). İstanbul: Metis.
- Atatürk, G. M. K. (2004). *Nutuk 1919-1927*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Atatürk diyor ki*. (1981) Ankara: Milli Eğitim.
- Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri* (1997). C. 2. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Ahmad, F. (2010). *Bir kimlik peşinde Türkiye*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Aydın, S. (2005). *Amacımız devletin bekası: demokratikleşme sürecinde devlet ve yurttaşlar*. İstanbul. TESEV.
- Bakioğlu, A. & Kurt, T. (2009). Öğretmenlerin demokrasi vatandaşlık ve vatanseverlik algılarının nitel olarak incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 19-39.
- Barber. B. (1995). *Güçlü demokrasi* (M. Beşikçi, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Barr, R., James, L. B. & Shermis, S.S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası* (C. Dönmez, Çev. Ed.). Ankara: PegemAkademi.
- Bogdan, C. R. & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Berkes, N. (2009). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: Yapı Kredi.

- Branson, M. S. (2004, Mayıs). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale.
- Bauberot, J. (2009). *Laiklik: akıl ile tutku arasında* (A. Er, Çev.). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Bloch, M. (2007). *Feodal toplum* (M. Fırat, Çev.). İstanbul: Kırmızı.
- Brubaker, R. (2009). *Fransa ve Almanya'da vatandaşlık ve ulus ruhu* (V. Pekel, Çev.). Ankara: Dost.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, K. E., Akgün, Ö., E., & Karadeniz, Ş. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (10. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Caymaz, B. (2008). *Türkiye'de vatandaşlık resmi ideoloji ve yansımaları*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- CCE (Center for Civic Education). (1997). *National standards for civics and government*. California: Center for Civic Education.
- Coşkun, M. K. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan.
- Creswell (2007). *Qualitative inquiry and research design choosing among five tradition*. London: Sage Publication.
- Creswell, J. & W. Clark, V. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı
- Crick, B. (2010). Citizenship: The political and the democratic. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 235-248.
- Crick, B. (2012). *Demokrasi*. Ankara: Dost.
- Çiftçi, A. (2006). *Vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları*. Ankara: Gündüz Eğitim.
- Dahl, R. A. (2001). *Demokrasi Üstüne* (B. Kadıoğlu, Çev.). Ankara: Phoenix.
- Devellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar* (T. Totan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Devellioğlu, F. (2003). *Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik lügat*. Ankara: Aydın.

- Doğan, İ. (2001) *Modern toplumda vatandaşlık demokrasi ve insan hakları*. Ankara: PegemA.
- Dönmez, C., & Namlı, Altıntaş, İ. (2014). Atatürk'ün çağdaşlık ve evrensellik anlayışı açısından üniversite reformuna bir bakış. *Atatürk Yolu*, Bahar, 27(54). 71-106.
- Dönmez, C., & Yazıcı, K. (2008). *T.C. inkılap tarihi konularının öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Ennis, H. R. (1993). Critical thinking assesment [Special Issue]. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186.
- Erdoğan, A. T. (2008). Osmanlılığın evrimi hakkında bir deneme: bir grup (üst düzey yönetici) kimliğinden millet yaratma projesine. *Doğu Batı* 1(45), 19-48.
- Ergin, M. (2008). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi.
- Eroğlu, H. (1998). *Atatürk ve milli egemenlik*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Erol, N. (1997). *Yurttaşlık ve demokrasi: çoğulcu bir yurttaşlık kavramına doğru*. N. Bilgin (Ed.), *cumhuriyet, demokrasi ve kimlik içinde*. (s. 119-130) İstanbul: Bağlam.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. *Polittical Science* 4, 217-234. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>.
- Genç, R. (2002). *Karahanlı devlet teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Giritli, İ. (2004). *Bir ulusal modernleşme ideolojisi olarak Atatürkçülük*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, Çev.). Ankara: Anı.
- Gökarp, Z. (1976). *Türkleşmek, islamlaşmak, muasırlaşmak*. İstanbul: Kültür Bakanlığı.
- Göz, N. L. (2010). *İlköğretimde demokrasi ve vatandaşlık eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Göze, A. (2005). *Siyasal düşünceler ve yönetimler*. (10. Basım). İstanbul: Beta.
- Gündüz, M. & Gündüz, F. (2002). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı.

- Gürses, F. (2011). *Kul tebaa yurttaş Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze ders kitaplarında yurttaşlık*. Ankara: Ütopya.
- Güven, İ. & Akagündüz, Ü. (2009). Osmanlı Devleti'nde kadınlara yönelik tarih öğretimi çabaları ve Ali Seydi Bey'in kızlara muhsûs târîh-i osmanî adlı eseri. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi*, 26, 141-161.
- Habermas, J. (1994). Citizenship and national identity. In B. V. Steenbergen (Ed.), *The Condition of citizenship* (pp. 20-35). London: Sage.
- Hablemitoğlu, Ş. Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Hacib, Y. H. (2006). *Kutadgu bilig "mutluluk bilgisi"*. Ankara: Genç.
- Halpern, D.F. (1989). *Thought and knowledge: an introduction to critical thinking*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi* (M. Delikara Üst, Çev.) İstanbul: İmge.
- Hoge, J., D. (2002). Character education, citizenship education and the social studies. *The Social Studies*, May/June, 103-108.
- Hogg, M.A. & Vaughan, G.M (2014). *Sosyal psikoloji*. (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Hoskins, B. (2006). *Draft Framework on indicators for active citizenship* (Ispra, CRELL).
- Hoskins. B. & Maschereini, M. (2009). Measuring Active Citizenship Through the Development of a Composite Indicator. *Soc. Indic Res.*, 90, 459-488.
- Hoskins, B. Saisana & M., Villalba, C. M. H. (2015). *Civic competence of youth in Europe: measuring cross national variation through the creation of a composite indicator*. *Soc. IndicRes*, 123, 431-457.
- İnan, A. (1930). *Vatandaş için medeni bilgiler kitap I*. İstanbul: Milliyet.
- İnan, A. (1998). *Türkiye Cumhuriyeti ve Türk devrimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Jonhson, A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı* (Y. Uzuner & M. Anay Özten, Çev.). Ankara: Anı.

- Jones, P. (2000). Action learning for citizenship education. *Pastoral care in education: an international journal of personal, social and emotional development*, 18 (4), 19-25.
- Kadioğlu, A. (2012). Vatandaşlık: kavramın farklı anlamları. A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara içinde* (s. 21-30). İstanbul: Metis.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel psikoloji kültür bağlamında insan ve aile*. İstanbul: Evrim.
- Karpat, H. K. (2004). *İslam'ın siyasallaşması*. (Ş. Yalçın, Çev.) İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Karpat, H. K. (2009). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji*. İstanbul: Timaş.
- Kartal, O. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ile aktif vatandaşlık bağlamında toplum yaşamına katılma düzeyleri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Çanakkale.
- Kaymakçı, S. (2001). Sosyal Bilgiler Eğitimi lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası sosyal bilimler eğitimi dergisi*, 1(2), 41-57.
- Kennedy, J.K. (2007) Student Contructions of 'active citizenship': What Does Participation Mean to Students? *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 304-324.
- Keskin, M. (1999). *Atatürk'ün millet ve milliyetçilik anlayışı*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Keyman, F. E. (2012). Türkiye'de çok kültürlü anayasal vatandaşlık ve demokratikleşme. A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara içinde* (s. 218-244). İstanbul: Metis.
- Kılıç, Oğuz, A. (2005). *Fedakâr eş-fedakâr yurttaş: yurttaşlık bilgisi ve yurttaşlık eğitimi, 1970-1990*. İstanbul: Kitap.
- Kılıçbay. M. A. (1985). Osmanlı Aydını. *Tanzimattan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi* içinde (c. 1, ss. 55-60). İstanbul: İletişim.
- Kılıçbay. M. A. (1994). *Cumhuriyet ya da birey olmak*. Ankara: İmge.
- Kılıçbay. M. A. (2003). Kimlikler okyanusu. *Doğu Batı*, 23, 161-169.
- Kınalızade, A. (19??). *Devlet ve aile ahlakı*. İstanbul: Kervan.

- Köksal, M. S. (2006). Kavram öğretimi ve çoklu zekâ teorisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 473-480.
- Kymlicka, W. (1998). *Çok kültürlü yurttaşlık azınlıkların liberal teorisi* (A. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Kymlicka, W. & Norman, W. (2012). Vatandaşın dönüşü: Vatandaşlık kuramındaki yeni çalışmalar üzerine bir değerlendirme. A. Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara içinde* (s.185-217). İstanbul: Metis.
- Lewis, B. (2007). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Li, Z. & Chungong, Y. (2014). Reading-to write: A practice of critical thinking. *Journal of Arts and Humanities*, 3(5), 67-71.
- Mardin, Ş. (2009). *Yeni Osmanlı düşüncesinin doğuşu*. İstanbul: İletişim.
- Mardin, Ş. (2015). *Türk modernleşmesi*. İstanbul: İletişim.
- Matsuda, N. (2014). Can universities supply citizenship education? A theoretical insight. *Japanese political science review*, 2, 89-110.
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş nitel düşünce için bir rehber* (A. Gümüş & M. S. Durgun, Çev.). Ankara: BilgeSu.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayın.
- Miles, B., & M., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis an expanded sourcebook*. London: Sage Publication.
- Mosich, G.N., (2012). *Eleştirel düşünme ve disiplinler arası eleştirel düşünme rehberi* (B. Aybek, Çev.). Ankara: Anı.
- Mouffe, C. (1993). Demokratik yurttaşlık ve siyasi topluluk. *Birikim*, 55, 47-56.
- Mumyalmaz, G. H. (2013). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e vatandaşlık (masuniyet, sadakat, eşitlik, Türklük ve Türk vatandaşlığı)*. İstanbul: IQ Kültür Sanat.
- Norton, S. L. (2009). *Action research in teaching & learning*. London and New York: Routledge.
- Ocak, A. Y. (2003). *Osmanlı toplumunda zındıklar ve mülhidler*. İstanbul: Tarih Vakfı.

- Oldfield, A. (2012). Vatandaşlık: doğal olmayan bir pratik mi? Ayşe Kadioğlu (Ed.), *Vatandaşlığın dönüşümü üyelikten haklara içinde* (s. 92-106). İstanbul:Metis.
- Ortaylı, İ. (2007) *Batılaşma yolunda*. İstanbul: Merkez Kitaplar.
- Ortaylı, İ. (2016). *Osmanlı 'ya bakmak Osmanlı çağdaşlaşması*. İstanbul: İnkılap.
- Özbay, T. (2005). *Lozan'dan Sevr'e Türkiye*. Ankara: Anı.
- Özbek, R. (2004). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders amaçlarının gerçekleştirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Özer, A. (1996). *Gerekçeli ve 1961 anayasası ile mukayeseli 1982 anayasası*. Ankara: KAMU-İŞ.
- Özyüksel, M. (2007). *Feodalite ve Osmanlı toplumu*. İstanbul: Derin.
- Patton, M., Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) Ankara: Pegem.
- Platon (1998). *Yasalar*. (C. Şentuna, S. Babür, Çev.). İstanbul: Kabalcı.
- Platon (2006). *Devlet*. (N. Akbıyık, Çev.). İstanbul: Antik Dünya Klasikleri
- Rousseau, J. J. (2006). *Toplum sözleşmesi* (M. T. Yalım, Çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Sarı, M. & Sadık, F. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokrasi Algıları Çukurova Üniversitesi Örneği *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 67-82.
- Saray, M. (2010). Türkiye'nin modernleşmesinde Atatürk inkılaplarının rolü. M. Saray & H. Tosun (Eds.), *Atatürk ve çağdaşlaşma içinde* (s. 127-152) Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Schnapper, D. (1994). *Yurttaşlar cemaati*. (Ö. Okur, Çev.). İstanbul: Kesit.
- Smith. D.A. (2013). *Milliyetçilik kuram, ideoloji tarih*. (Ü. H. Yolsal, Çev.) Ankara: Atıf.
- Stringer, E. (2008). *Action research in education*. (Second Edition). Columbus Ohio: Pearson.
- Şerif, M. & Şerif, C.W. (1996). *Sosyal psikolojiye girişi I*. (M. Atakay & A.Yavuz, Çev.) İstanbul: Sosyal.

- Tanilli, S. (2006). *Uygurlik tarihi*. (22. Baskı) İstanbul: Alkım.
- Tanör, B. (2004). *Osmanlı- Türk anayasal gelişmeleri*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Topuzkanamış, Ş.E. (2013). *Vatandaşlık üstüne bir tez*. Ankara:On İki Levha.
- Touraine, A. (1997). *Demokrasi Nedir?*(O. Kunal, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi.
- Tunaya, T. Z. (1985). 1876 Kanun-i Esasisi ve Türkiye’de Anayasa Geleneği *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi* içinde (c.1, ss. 27.44-). İstanbul: İletişim.
- Tuncer, T., & Altunay, B. (2012). *Doğrudan öğretim modelinde kavram öğretimi*. Ankara: Kök.
- Tunçel, A. (2010). *Bir siyaset felsefesi cumhuriyetçi özgürlük*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Turan, Ş. (2010). *Atatürk’ün düşünce yapısını etkileyen olaylar, düşünürler, kitaplar*. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Turan, R., Safran, M., Hayta N., Çakmak, M. A., Dönmez, C., & Şahin, M. (2011). *Atatürk ilkeleri ve inkılâp tarihi*. Ankara: Okutman.
- Türkdoğan, O. (2007). *Türk toplumunun kültürel dinamikleri*. İstanbul: Kum saati.
- Uzun. T. (2003). Ulus, Milliyetçilik ve kimlik üzerine bir değerlendirme. *Doğu Batı*, 23, 137-160
- Üstel, F. (1999). *Demokrasi ve yurttaşlık*. Ankara: Dost.
- Üstel, F. (2014). “*Makbul vatandaş*”ın peşinde II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi. İstanbul: İletişim.
- Varol, M. (1997). Kuramda ve gerçeklikte yurttaş. N. Bilgin (Ed.), *Cumhuriyet, demokrasi ve kimlik* içinde (s. 131-140). İstanbul: Bağlam.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yılman, M. (2006). *Demokrasimizin kültürel temelleri*. Ankara: Nobel.
- Walker, M. & Iverson, E. (2015). Identity development and political self-regulation in emerging adult political attitudes and behavior [Special Issue]. *Emerging Adulthood*, 1-8. <http://dx.doi.org/10.1177/2167696815585052>.

Westheimer, J. & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Wood, J. (2010). Preferred futures: ‘active citizenship, government and young people. ‘voices *Youth & policy*, 105 (November), 50-70.

İnternet Adresleri

Yüksek Seçim Kurulu resmi web sitesi. *1 Kasım 2015 seçim sonuçları*. <http://www.ysk.gov.tr/ysk/content/conn/YSKUCM/path/Contribution%20Folders/SecmenIslemleri/Secimler/2015MVES/96-A.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Yüksek Seçim Kurulu resmi web sitesi. *7 Haziran 2015 seçim sonuçları*. <http://www.ysk.gov.tr/ysk/content/conn/YSKUCM/path/Contribution%20Folders/SecmenIslemleri/Secimler/2015MV/A.pdf> sayfasından alınmıştır.

Yüksek Seçim Kurulu resmi web sitesi. *10 Ağustos 2014 seçim sonuçları*. http://www.ysk.gov.tr/ysk/content/conn/YSKUCM/path/Contribution%20Folders/HaberDosya/2014CB-Kesin-416_a_Yurtici.pdf sayfasından alınmıştır.

EKLER

EK-1. ÖĞRENCİ PROFİLİ TANIMA FORMU

Adı Soyadı:

Yaşı:

Anne-Baba Durumu: Anne Sağ () Ölü () Baba Sağ () Ölü ()

Anne-Baba Boşanmış () Anne- Baba Birlikte ()

Anne Mesleği

Baba Mesleği:

Aile Aylık Geliri:

Doğum Yeri:

Doğum Tarihi:

Okuyan Kardeş Sayısı:

Okula Devam Etmeyen Kardeş Sayısı:

Bölümü Seçme Nedeniniz:

Okuduğunuz Bölümde Tercih Sıralamanız:

EK-2 ETKİN VATANDAŞLIK EĞİTİMİ BAŞARI TESTİ

Adı ve Soyadı:

Bölümü :

Sınıfı :

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki test “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Etkin Vatandaşlık Bilincine Yönelik Kazanımları: Bir Eylem Araştırması*” adlı doktora tez çalışmasının bir parçası olarak kullanılacaktır. Amaç sizin etkin vatandaşlık konusundaki bilgilerinizi değerlendirmektir. Testin sonuçları herhangi bir dersinizin notunu etkilemeyecektir. **SORULARI ARKADAKİ CEVAP ANAHTARINA boş bırakmadan doldurmanız testin güvenilirliği açısından önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederim.**

Arş. Gör. İrem NAMLI ALTINTAŞ

- I. Öğretmenin öğrenci ders anlatmadan önce nereli olduğunu sorup not alması
II. Vatandaşlık eğitimi dersine gelen öğretim elemanının öğrencileri tarafından kıyafetine dikkat edilmesi
III. Bir öğrenci grubunun konu anlatan grup başkanının sarı-kırmızı kravatını protesto etmesi
IV. Bir yüksek lisans mülakatında jüri üyelerinin aday öğrenciye mezhebini sorması
Yukarıdakilerden hangisi demokratik yaşam ilkelerine aykırıdır?
A. Yalnız III
B. I, II ve III
C. I ve IV
D. Yalnız IV
E. III ve IV
- “Herkes dil, din, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım yapılmaksızın kanun önünde eşittir” (Madde 10).
1982 Anayasasının yukarıda belirtilen maddesi aşağıdakilerden hangisini kapsamaktadır?
A. Devletin bütünlüğü
B. Milli iradenin mutlak üstünlüğü
C. Tüm vatandaşların eşit olması
D. Ülkenin tam bağımsız olması
E. Hiçbir düşünceye ayrıcalık tanınmaması
- Etkin vatandaşlıkla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi **yanlıştır**?
A. Aktif vatandaş ile etkin vatandaş aynı kavramlardır
B. Kişilerin siyasi düşüncesi hakkında fikir sahibidir
C. Haklarından haberdar olan vatandaşır
D. Oy verme sorumluluğunun bilincinde olan vatandaşır
E. Ülke sorunlarını tartışan vatandaşır

“Gözlerimizi kapayıp mücerret yaşadığımızı farz edemeyiz. Memleketimizi bir çember içine alıp cihan ile alakasız yaşayamayız. Bilakis müterakki, mütemeddin bir millet olarak medeniyet sahasının üzerinde yaşayacağız, bu hayat ancak ilim ve fen ile olur. İlim ve fen nerede ise oradan alacağız ve her ferd-i milletin kafasına koyacağız. İlim ve fen için kayıt ve şart yoktur.” M. Kemal Atatürk, Kasım 1922

4. ve 5. soruları yukarıdaki paragrafa uygun şekilde cevaplandırınız.

4. Atatürk’ün yukarıdaki sözleri etkin vatandaşlık anlayışıyla ilgili olarak hangi özelliğe vurgu yapmaktadır?
 - A. Etkin vatandaş, kendi geleceği için bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip eder
 - B. Etkin vatandaş, dünya gündemini ve yönetim sistemlerini takip eder
 - C. Etkin vatandaş ülkenin bir ferdi olarak sorumluluklarını bilincindedir
 - D. Etkin vatandaş, ilgi alanı olan konulardaki yazıları takip eder
 - E. Etkin vatandaş daima demokrasinin üstünlüğünü savunur
5. Atatürk’ün bu sözleri Cumhuriyet’in hangi hedefiyle paralellik gösterir?
 - A. Çağdaş bir ülke oluşturmak
 - B. Tüm yurttaki okuryazar bireyler yetiştirmek
 - C. Demokratik bir ülke oluşturmak
 - D. Muasır medeniyet seviyesine ulaşmak
 - E. Bağımsız bir ülke oluşturmak
6. Aşağıda 1982 Anayasasında geçen ifadelerden hangisi ulus-devlet kavramını **tam olarak yansıtır**?
 - A. Bireylerin kişisel hak ve hürriyetleri bulunmaktadır
 - B. Hukuk devleti ilkesi özel bir önem taşır
 - C. Üniter devlet yapısı bulunmaktadır
 - D. Demokrasi ile yönetilir
 - E. Çağdaş bir devlet yapısıdır
7. Aşağıdaki antlaşmalardan hangisi vatandaş kimliği verme yönünde atılan bir adımdır?
 - A. Mondros Ateşkes Antlaşması
 - B. Mudanya Ateşkes Antlaşması
 - C. Lozan Antlaşması
 - D. Gümrü Antlaşması
 - E. Montrö Boğazlar Sözleşmesi
8. Aşağıdakilerden hangisi vatandaşların **kişisel hak ve özgürlüklerindendir**?
 - A. Devlete bağlı kurumların birinde öğrenim görme hakkı
 - B. Devlete bağlı kurum veya kuruluşlardan birinde çalışma hakkı
 - C. Bir kurumu şikâyet etmek için dilekçe verme hakkı
 - D. Ülke sınırları içerisinde istediği bir bölgede mülk edinme hakkı
 - E. Bir partiye ya da sendikaya üye olma hakkı

9. Aşağıdaki ifadelerden hangisi 1982 Anayasasında geçen Türkiye Cumhuriyeti'nin laiklik ilkesine vurgu yapmaktadır?
- A. Vatandaşlar devletin sunduğu her türlü haktan yararlanabilir
B. Tüm vatandaşlar ayırım yapılmaksızın mahkemelerde yargılanabilir
C. Tüm vatandaşlar anayasal güvenceyle korunur
D. Tüm vatandaşların bilimsel düşünceye katkı sağlaması beklenir
E. Tüm vatandaşlar din ve vicdan özgürlüğüne sahiptir
10. Aşağıdakilerden hangisi vatandaşların **sosyal hak ve özgürlüklerindendir**?
- A. Muhalif olduğu bir düşünceyi açıklama hakkı
B. İstedığı din ve mezhebe mensup olma hakkı
C. Sağlık giderlerini devletten talep etme hakkı
D. Basın ve yayın organlarını takip etme hakkı
E. İstedığı bir yere seyahat etme hakkı
11. Aşağıdakilerden hangisi 1982 Anayasasında belirtilen sosyal devleti ifade eder?
- A. Vatandaşların sosyal sorumluluklarını bildikleri bir devlet yapısıdır
B. Tüm vatandaşların seçimlerde eşit oy hakkına sahip olmasıdır
C. Vatandaşların ülke ekonomisine katkı sağladıkları bir devlet yapısıdır
D. Vatandaşların temel hak ve özgürlüklerden yararlandıkları devlet yapısıdır
E. Vatandaşların eşit bir şekilde devletin hizmetlerinden faydalandığı devlet yapısıdır
12. Aşağıdakilerden hangisi vatandaşların **siyasal hak ve özgürlüklerindendir**?
- A. Mensubu olduğu partiden ayrılma hakkı
B. Bir işte zorla çalıştırılmaya itiraz etme hakkı
C. Muhalif olduğu bir konuda gösteriye katılma hakkı
D. İtiraz ettiği bir şey için yürüyüşe katılma hakkı
E. Düşüncesini temsil eden bir derneğe katılma hakkı
13. *“Avrupa Birliği topluluğu ilk kez 1992’de Maastricht Antlaşması ile Avrupa Birliği vatandaşlığını formal olarak tanımlamıştır. İnsan Hakları kavramının önem kazanmasıyla birlikte Avrupa Birliği de vatandaşlık kavramına böylece yeni bir boyut getirmiştir.”*
- Aşağıdakilerden hangisi Avrupa Birliği’nin karşı çıktığı türden bir vatandaşlık anlayışıdır?**
- A. Liberal devletlerin savunduğu görev sorumluluklar temelinde vatandaşlık
B. Ulus devletlerin savunduğu ulusal kimlik veya milliyet olarak tanımlanan vatandaşlık
C. Ülkeleri, sınırları belirlenmiş toprak parçaları olarak tanımlayan evrak temelli vatandaşlık
D. Sosyalist devletlerin işçi sınıfının haklarının korunmasına ilişkin haklar temelli vatandaşlık
E. Dini kimliğin korunmasına dayalı vatandaşlık anlayışı
14. Aşağıdakilerden hangisi mevcut anayasaya göre hukuk devleti ilkesi **değildir**?
- A. Devletin yargı organlarının bağımsız olması

- B. Vatandaşların yargı önünde eşit olması
- C. Devlet faaliyetlerinin hukuka bağlı olması
- D. Devletin anayasayla korunuyor olması
- E. Temel hak ve özgürlüklerin güvenceye alınması

15. Aşağıdakilerden hangisi anayasanın başlangıç ilkelerinden biri **değildir**?

- A. Devletin bölünmez bir bütün olması
- B. Egemenliğin kayıtsız şartsız Türk milletine ait olması
- C. Temel hak ve özgürlüklerden yararlanılması
- D. Anayasanın ve hukukun temelde üstün kabul edilmesi
- E. Tüm vatandaşların eşitliği

Halkın Sesi gazetesinde çıkan habere göre Ahmet Şeref Üniversitesinde çıkan olaylarda karşıt görüşlü öğrenciler Eğitim Fakültesi kantininde taşlı sopalı kavgaya tutuşmuşlar ve Üniversite rektörü çıkan olaylarda her iki grubun öğrencilerinin derhal okuldan atıldıklarını açıklamıştır. Konuyla ilgili haber yapan Halkın Sesi Gazetesi muhabiri gözaltına alınmış, bilimsel yayın etiğini çiğnediği gerekçesiyle 6 aydan 1 yıla kadar hapis cezasıyla yargılanması istenmiştir.”

16. ve 17. soruları parçaya göre cevaplayınız.

16. Üniversite rektörünün tutumu aşağıda ifade edilen demokrasinin hangi ilkesiyle çelişmektedir?

- A. İfade özgürlüğü
- B. Çoğunluğun yönetim hakkı
- C. Ulusal egemenlik
- D. Güçler ayrılığı
- E. Temel hak ve hürriyetlerin korunması

17. Muhabirin gözaltına **alınmaması gerektiğini** savunmak etkin vatandaşlık kavramının hangi ilkesini savunmakla paraleldir?

- A. Kişilerin kendi değerlerini savunma hakları vardır
- B. Kişilerin özgür bir ortamda yaşama hakları vardır
- C. Kişilerin haber alma özgürlükleri vardır
- D. Kişilerin demokrasinin üstünlüğünü savunma yükümlülükleri vardır
- E. Kişilerin demokratik haklarını bilme özgürlükleri vardır

18. Cumhuriyet yönetimi ile ilgili ifadelerden hangisi **doğrudur**?

- A. Halk egemenliğini gözetir
- B. Parlamenter sistemi esas alır
- C. Demokrasi ile aynı anlamı ifade eder
- D. Çok partili sistemi esas alır
- E. Düşünce ve ifade özgürlüğü bulunmaktadır

EK-3. ETKİN VATANDAŞLIK KAZANIMLARI ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcılar, aşağıdaki önermeler etkin vatandaşlık konusundaki kazanımlarınızı değer yönünden analiz etmek üzere yazılmıştır. Numaralandırılmış kutucuklardan birini işaretleyerek düşüncenizi belirtiniz ve lütfen boş madde bırakmayınız. **Çalışmaya destek olduğunuz için teşekkür ederim.**

Arş. Gör. İrem NAMLI ALTINTAŞ

1. KİŞİ TANIMA

Cinsiyetiniz: Bay () Bayan ()

Yaşınız:

Bölümünüz: Sosyal Bilgiler Eğitimi () Sınıf Öğretmenliği () Fen Bilgisi Öğretmenliği () Rehberlik ve Psikolojik Danışma () Okul Öncesi Öğretmenliği () Bilgisayar ve öğretim Teknolojileri ()

Sınıfınız: 1 () 2 () 3 () 4 ()

Bir siyasi partiye üyeliğiniz var mı? Evet () Hayır () Belirtmek istemiyorum ()

Bir sosyal yardım /sivil toplum kuruluşuna üyeliğiniz var mı? Evet () Hayır ()

Son seçimlerde oy verdiniz mi? Evet () Hayır () Yaşım tutmuyor ()

2.1. DEĞER BOYUTU

		A=Kesinlikle Katılmıyorum	B=Katılmıyorum	C=Kısmen Katılıyorum	D=Katılıyorum	E= Kesinlikle Katılıyorum
1.	Yerel seçimlerde kadınların aday olmasına karşıyım	A	B	C	D	E
2.	Protesto yürüyüşlerini anlamsız buluyorum.	A	B	C	D	E
3.	Yanlış yöneticiler seçebileceği için yöneticileri halkın seçmesi uygun değildir.	A	B	C	D	E
4.	Toplum sorunlarıyla ilgilenmiyorum.	A	B	C	D	E
5.	Kişisel olarak seçimlerde oy kullanmam sonuçlara etki etmez.	A	B	C	D	E
6.	Vatandaşların siyasi partilerde aktif olarak görev almaları gerekir.	A	B	C	D	E
7.	Kadınların seçimlerde oy kullanmasını destekliyorum.	A	B	C	D	E
8.	Din ve siyaset farklı yerlerde olmalıdır.	A	B	C	D	E
9.	Bireysel anlamda ülkemdeki bazı etnik kesimleri dışladığımı düşünüyorum.	A	B	C	D	E
10.	Genel seçimlerde kadınların aday olmasını destekliyorum.	A	B	C	D	E
11.	Cumhuriyet ülkemiz için önemli bir kazanımdır.	A	B	C	D	E
12.	Dünyadaki gelişmeleri takip etmek konusunda vatandaş olarak bir sorumluluk duyuyorum.	A	B	C	D	E
13.	Bireylerin haklarını savunmaları bir vatandaşlık görevidir.	A	B	C	D	E
14.	Siyasi yaşamda farklı partiler olması gerekir.	A	B	C	D	E
15.	Ülke sorunlarıyla ilgisi olan konularda çevremdeki insanlarla tartışırım.	A	B	C	D	E
16.	Kendisinden ders aldığım hocaların kültürel kökeniyle ilgilenirim.	A	B	C	D	E
17.	Demokrasiye sahip çıkılması bir vatandaşlık görevidir.	A	B	C	D	E
18.	İnsanları, üyesi oldukları partileri doğrultusunda değerlendirmekte sakınca görmem.	A	B	C	D	E

EK-4. ÇALIŞMA YAPRAĞI -1

Adı:

Soyadı:

1. Ulus devlet geleneği (olayı) ile başlar.
2. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin vatandaşlık bağlamı Antlaşması ile başlar.
3. Cumhuriyetin diğer yönetim biçimlerinden ayrılan en önemli özelliği 'dir.
4. Orta Çağ toplumları toplumlarıdır.
5. Osmanlı Devleti'nde vatandaşlık anlayışı açısından Müslim ve Gayrimüslim ayrımı ile başlar.
6. Orta Çağ'da Roma'da demokrasiden ziyade yönetim biçimi olarak bulunmaktadır.
7. Cumhuriyetçi yurttaşlık ile yurttaşlık birbirinin zıttıdır.
8.yurttaşlık anlayışında birey ve devlet arasında yapılan bir sözleşme bulunmaktadır.
9. Roma'da vatandaş olarak kişiler sayılmıyordu
10. İnsan hakları genel olarak haklar, haklar ve haklar olmak üzere üçe ayrılır.
11. Türkiye Cumhuriyeti anayasasında hak ve özgürlükler; haklar ve özgürlükler, haklar ve özgürlükler , haklar ve özgürlükler olmak üzere ayrılır.
12. Osmanlı Devleti'nin ilk anayasası 'dır.
13. Osmanlı Devleti anayasada tüm vatandaşları milletinden saymıştır.
14. Vatandaş kavramı ilk kez ile ortaya çıkmıştır.
15. yurttaşlık tipinde doğal olarak haklarımız bulunmaktadır.

EK-5. ÇALIŞMA YAPRAĞI - 2

Adı:

Soyadı:

A. Aşağıdaki sorularda boşluklara uygun kavramları yerleştiriniz.

1. halk egemenliği anlamına gelir.
2. halk egemenliğinin uygulanış biçimidir.
3. Bir ülkeye uyrukluk bağı ile bağlı olan kişiye denir.
4. Vatandaşlık kavramı ilk kez 18. yy'da (olayı) ile ortaya çıkmıştır.
5. Demokrasi genel sınıflamayla demokrasi ve demokrasi olmak üzere ikiye ayrılır.
6. Bir ülkede yaşayan vatandaşların, tüzel kişiliğe sahip en büyük örgütlü gücüne denir.
7. Devletin niteliğini orta koyan iki temel ölçüt vardır bunlardan biri devletinsı, diğeri devletin'sıdır.
8. Yapılarına göre devlet biçimleri iki grupta incelenir. Biri devlet diğeri ise devlettir.
9. Egemenliğin kullanılış biçimlerine göre devlet biçimleri devlet devlet olmak üzere ikiye ayrılır.
10. Dünya görüşlerine göre devlet biçimleri devlet, devlet, devlet, devlet olmak üzere 5 tanedir.

B. Aşağıdaki cümlelerde doğru ve yanlış olarak değerlendirme yapınız. Doğruysa (D) yanlışsa (Y) harflerini işaretleyiniz.

1. 1982 Anayasasında geçen din ve vicdan özgürlüğü kişisel hak ve özgürlükler kapsamına girmektedir (D) (Y)
2. Türkiye'de çift dereceli seçim sistemi uygulanmaktadır (D) (Y)
3. Osmanlı Devleti Lozan Antlaşması ile hukuken sona ermiştir (D) (Y)
4. Dünya üzerinde sosyal haklar, işçi sınıfının doğmasıyla ortaya çıkmıştır (D) (Y)
5. Seçkin devlet, egemenlik kaynağını bir soydan ya da bir sınıftan almaktadır (D) (Y)
6. Sosyal devlet ile sosyalist devlet aynı anlama gelmektedir (D) (Y)
7. Devletin resmi bir dininin olmaması laiklik ilkesiyle örtüşmektedir (D) (Y)
8. 1982 Anayasasına göre devletin yasama organı TBMM'dir (D) (Y)
9. Anayasanın egemenlik ilkesine göre kaynağını anayasadan almayan bir devlet yetkisini kullanamaz (D) (Y)
10. Cumhurbaşkanı tarafsızlığını sağlamak için varsa partisi ile ilişkisi kesilir ve TBMM üyeliği sona erer (D) (Y)

EK-6 ÇALIŞMA GRUBU FOTOĞRAFLARI







GAZİ GELECEKTİR...