

T.C.  
ERZİNCAN BİNALİ YILDIRIM ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE  
KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ:  
TÜRKİYE, FRANSA**

**Doktora Tezi**

**Engin ZABUN**

**Danışman**

**Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN**


**Erzincan 2018**

## TEZ BİLDİRİMİ

"Vatandaşlık Eğitime Karşılaştırmalı Bir Bakış: Türkiye, Fransa" isimli "Doktora" tezime tarafımda intihal programı ile incelenmiştir. Buna göre tezimde bilimsel etik ihlali ve intihal olarak nitelendirilebilecek herhangi bir durum olmadığını taahhüt ederim.

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini; aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi beyan ederim.

Engin ZABUN



**EK 3: TEZ KABUL TUTANAĞI**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalının Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

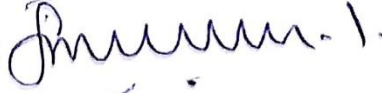
**Danışman / Jüri: Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN**



**Jüri: Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ**



**Jüri: Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ**



**Jüri: Doç. Dr. Mücahit KAĞAN**



**Jüri: Dr. Öğr. Üyesi İhsan ÜNLÜ**



**VATANDAŞLIK EĞİTİMİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ:  
TÜRKİYE, FRANSA**

**Engin ZABUN**

**Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü  
İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi, Ekim 2018**

**Tez Danışmanı: Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN**

**ÖZET**

Bu araştırmada, Fransa ilkokul 4. sınıf düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitim Programı (CM1 sınıfı) ile Türkiye İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programını (İlkokul 4. sınıf) karşılaştırmak; elde edilen bulgular sonucunda Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi uygulamasına öneriler getirmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, her iki ülkenin eğitim sistemleri ile vatandaşlık eğitimi programları, kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme açısından incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma "Türkiye'de ilkokul 4. Sınıfta okutulan İnsan Hakları Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi ve Fransa'da aynı sınıfa karşılık gelen CM1 sınıfı Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programları" ile sınırlıdır.

Araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiş olup, veriler doküman incelemesi yoluyla, belirlenen alt amaçlar çerçevesinde tanımlayıcı yaklaşımla analiz edilmiştir. Verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmış; Fransa ve Türkiye'nin eğitim sistemlerine ve vatandaşlık eğitimi programlarına ilişkin, ülkelerin Milli Eğitim Bakanlıkları ile ilgili kurum ve kuruluşların elektronik sayfalarından, ilgili kitap, makale, tez, proje raporu vb. basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır.

Her iki ülke programında da, öğrenme süreçlerinde yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği belirtilmektedir. Fransa vatandaşlık eğitimi programında, bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasında kullanılacak yöntemler önerilmektedir. Türkiye vatandaşlık eğitimi programında ise görsel okuma, soru-cevap, tartışma,

çıkarımda bulunma, beyin fırtınası, gözlem, karşılaştırma, hatırlama teknikleri önerilmektedir.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programının içeriği eşitlik, evrensel değerler, her türü ayrımcılığın reddi ve ulusal dayanışma konularını içeren modern bir eğitimidir. Türkiye’de millî ve manevî değerlere ağırlık verildiği görülmektedir. Vatandaşlık eğitimi programları içerik olarak birbirine benzemektedir. Türkiye’de içerik ünite temeline göre, Fransa’da ise temalar şeklinde düzenlenmiştir.

Fransa ve Türkiye’de kazanımların, bilgi düzeyinin üzerinde, kavrama, karşılaştırma ve uygulama düzeyinde olduğu söylenebilir. Fransa vatandaşlık eğitimi kazanımları ile Türkiye vatandaşlık eğitimi kazanımları nitel ve nicel olarak farklılık göstermektedir.

Vatandaşlık eğitimi programlarının değerlendirme bölümünde ise, Fransa’da ve Türkiye’de “öğrencinin gelişiminin” gözlenmesini esas alan bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Fransa ve Türkiye vatandaşlık eğitimi programı değerlendirmesinde, yazılı ve sözlü, gözlem, tartışma, performans ödevleri, görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler, öz değerlendirme ölçekleri, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ve açık uçlu sorulardan oluşan testler kullanıldığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Vatandaşlık Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Fransa Eğitim Sistemi, Türk Eğitim Sistemi

# **A COMPARATIVE ANALYSIS OF CITIZENSHIP EDUCATION IN TURKEY AND FRANCE**

**Engin ZABUN**

**Erzincan Binali Yıldırım University, Institute of Social Sciences, Primary  
Education Department Doctoral Dissertation, September 2018**

**Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN**

## **ABSTRACT**

The purpose of this thesis was to compare the French primary 4<sup>th</sup> grade CM1 class Citizenship and Moral Education curriculum with Turkish Human Rights, Citizenship, and Democracy Education curriculum and to bring forward recommendations for citizenship education practices in Turkey. For this purpose, education systems and citizenship education programs of both countries have been examined in terms of "aims", "content", "learning experiences", and "evaluation". This study is limited by Human Rights, Citizenship and Democracy Education that is provided at the level of 4<sup>th</sup> grade in Turkey and Citizenship and Moral Education that is provided at the CM1 level, which is the corresponding level in France.

The survey model was used in the study, and the sub goals were analyzed with a descriptive approach. Documentation was used as the data collection method. Within this scope, books, articles, theses, project reports, etc. regarding both countries' educational systems and citizenship education programs were collected from relevant institutions and their webpages.

A student-centered approach is essential in French educational system. In-class practice is student-centered in both countries since both countries adopted a constructivist approach. Therefore, it can be stated that educational approaches of both countries are similar.

In both countries' programs, it is asserted that methods and techniques should be used in learning process. In French citizenship education program, methods that can be benefited for the development knowledge, skills, and concepts are recommended.

On the other hand, in Turkish citizenship education program, techniques such as visual reading, question-answer, discussion, brainstorming, observation, comparison, and recalling are recommended.

The content of French citizenship and moral education involves equality, universal values, rejection of all kinds of discrimination, and national solidarity. In Turkey, it is seen that national and moral values are focused. Citizenship and moral education is similar in terms of content. Content in Turkey is based on unites while it is based on themes in France.

The aims in France and Turkey can be stated to be above knowledge level at comprehension, comparison, and application levels. The objectives of citizenship education programs of France and Turkey are different from each other in terms of quality and quantity.

In the evaluation of citizenship education programs, an approach based on monitoring the students' "development" is adopted in both countries. It has been determined that written and oral exams, observations, discussion, performance homework, interviews, portfolios, projects, posters, self-evaluation scales, multiple-choice questions, and questions involving matching, filling in the blanks, and open-ended are used in evaluation of French and Turkish citizenship education program.

**Keywords:** Citizenship education, comparative education, French education system, Turkish education system.

## ÖNSÖZ

Geride bıraktığımız 20. yüzyılda yaşanan büyük felâket ve değişimlerle anılmaktadır. Bilgi birikiminin artması ile bilim ve teknoloji alanında meydana gelen iyi değişimler insanlığa büyük yararlar sağlarken; siyasi, askeri, ekonomik ve sosyal alanda yaşanan olumsuz değişimler insanlığın varlığını tehdit etmeye devam etmektedir. Yaşanan gelişmeler bireylerin, çağdaş demokrasiye etkin bir biçimde katılmak için hazırlanması gerekliliğini doğurmuştur.

21. yüzyıl dünyasında gelişmiş ülkeler, bireysel anlamda yüksek bir yaşam standardına ulaşma, toplum olarak gelişme ve ilerleme, demokratik ve insan haklarına uygun bir siyasi ve toplumsal sistem kurarak gelişmeyi eğitim yoluyla gerçekleştirmek, toplumsal düzen ve ahengi sağlamak istemektedir. Bu amaca hizmet eden, tüm ülke eğitim sistemlerinde zorunlu veya seçmeli olarak yer alan başlıca derslerden biri de vatandaşlık eğitimidir.

Bu durum, vatandaşlık eğitimi aracılığıyla öğrencilerin, geleceğin vatandaşı olarak nasıl hazırlanacağı sorusunun akla gelmesine neden olmaktadır. Eğitim sisteminin amacına ulaşması, sistemin en önemli birimi olan okullarda uygulanan eğitim programlarının amacına ulaşmasıyla sağlanabilir.

Eğitim sistemleri ve programları çeşitli yönlerden ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Kuşkusuz her ülke için uygun olabilecek tek ve basit bir eğitim sistemi ve programının uygulanamayacağı açıktır. Eğitime ilişkin karşılaştırmalı çalışmalar, değişik ülkelerin eğitim sistemlerinde benzer problemlere yaklaşımların görülmesi açısından önemlidir.

Küreselleşmenin de etkisiyle dünyada değişimler oldukça hızlı olmakta ve bu değişimlere ayak uydurmak ülkeler için önem arz etmektedir. Bu sebeple ülkeler, eğitim sistemlerini sürekli geliştirme çabası içerisinde olmuştur. Bu çabaların amacı, etkili bir eğitim sistemi oluşturarak, ülke vatandaşlarını millî bilinç doğrultusunda eğiterek çağdaş uygarlık seviyesine ulaştırmak ve yaşama hazırlamaktır.

Bu çalışma beş bölüm olarak planlanmıştır. Birinci bölümde; araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde; vatandaşlık ve karşılaştırmalı eğitim ile ilgili olarak kavramsal çerçeveden söz edilmiştir. Üçüncü bölümde; kullanılan yöntem hakkında bilgiler verilmiştir.



Dördüncü bölümde ise; her iki ülkenin eğitim sistemleri ile vatandaşlık eğitimleri amaç, kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutunda karşılaştırılmıştır. Son bölümde; bulgular ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, bıkmadan usanmadan yönlendiren, desteği, sabrı ve ilgisi için sevgili hocam Sayın Doç. Dr. Özlem BEKTAŞ ÖZTAŞKIN'a, araştırmayla ilgili değerli yorumları ile beni yönlendiren hocam Sayın Doç. Dr Mücahit KAĞAN ve Dr. Öğr. Üyesi Sayın İhsan ÜNLÜ 'ye teşekkürü bir borç bilirim.

Çalışmalarım süresince sık görüşemediğim; ama hep yanımda olduklarını bildiğim, ihtiyaç duyduğum anda bana moral ve destek veren sevgili akrabalarım ve bütün dostlarıma; özellikle kızlarım Elif Dilara, Ayşe, Aslı Sena ve eşim Keziban Hanım'a çok teşekkür ederim.

**Engin ZABUN**

# İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ .....	I
TEZ KABUL TUTANAĞI .....	II
ÖZET .....	III
ÖNSÖZ.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
KISALTMALAR .....	XIII
TABLO LİSTESİ .....	XV

## I. BÖLÜM

1.GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	7
1.2.Problem Cümlesi .....	11
1.3.Alt Problemler .....	11
1.4. Araştırmanın Amacı .....	11
1.5. Araştırmanın Önemi .....	11
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	13
1.7.Varsayımlar .....	14
1.8.Tanımlar.....	14

## II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	16
2.1. Vatandaşlık .....	16
2.2. Vatandaşlık Eğitimi .....	18
2.3.Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi .....	24
2.4. Fransa’da Vatandaşlık Eğitimi .....	26
2.5. Vatandaşlık Eğitimi modelleri.....	28
2.5.1. Toplumsal Paradigma Kökenli Boyut .....	28
2.5.1.1. Siyasal Toplumsallaşma Modeli .....	28
2.5.1.2. Yansıtıcı İnceleme Modeli .....	29
2.5.1.3. Eleştirel Vatandaşlık Eğitimi Modeli .....	30
2.5.2. Ulusal-Küresel Boyut .....	30

2.5.2.1. Ulusal Vatandaşlık Eğitimi .....	30
2.5.2.2. Küresel Vatandaşlık Eğitimi .....	31
2.6. Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi .....	31
2.7. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi .....	40
2.8. Vatandaşlık Eğitimi Amaçlarını Gerçekleştirmede Sosyal Bilgiler Programının Rolü.....	44
2.9. Karşılaştırmalı Eğitim .....	46
2.10. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları .....	48
2.11. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Süreci.....	49
2.12. İlgili Çalışmalar .....	52
2.12.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar .....	52
2.12.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar .....	59

### III. BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırma Modeli .....	63
3.2. Veri Kaynakları .....	63
3.3. Verilerin Toplanma Yöntemi .....	64
3.4. Verilerin Analizi.....	64

### IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	66
4.1. Türkiye ile Fransa Eğitim Sistemlerinde Genel Özellikler, Benzer Ve Farklı Yönler.....	66
4.1.1. Türk Eğitim Sisteminde Amaç ve Politikalar.....	66
4.1.2. Fransız Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikaları .....	68
4.1.3. Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikalar Bakımından Karşılaştırması.....	69
4.1.4. Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması .....	71
4.1.5. Fransız Eğitimin Sisteminin Yapılanması.....	78
4.1.6. Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Yapılanma Bakımından Karşılaştırması.....	84
4.1.7. Türk Eğitim Sisteminin Süreç Boyutu .....	87

4.1.8. Fransız Eğitimin Sisteminin Süreç Boyutu .....	89
4.1.9. Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Süreç Bakımından Karşılaştırması .....	91
4.2. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarında Kazanımlar .....	93
4.2.1. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı Kazanımları .....	94
4.2.2. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımları .....	96
4.2.3. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı ile Fransa CM1 Düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımlarının Karşılaştırılması .....	98
4.3. Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programlarının İçerik Bakımından Değerlendirilmesi .....	101
4.3.1. Türkiye Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı İçerik Durumu .....	102
4.3.2. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı İçerik Durumu ...	104
4.3.3. Türkiye Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programının İçerik Bakımından Karşılaştırılması .....	106
4.4. Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Eğitim durumları .....	111
4.4.1. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı Eğitim Durumları .....	112
4.4.2. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Eğitim Durumları .....	115
4.4.3. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarında Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması .....	118
4.5. Türkiye Yurttaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarında Değerlendirme .....	123

4.5.1.Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programında Değerlendirme.....	124
4.5.2.Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programında Değerlendirme .....	126
4.5.3.Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı İle Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarındaki Değerlendirmenin Karşılaştırılması.....	128

## BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER .....	132
5.1.Sonuçlar.....	132
5.2.Öneriler.....	138
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	138
5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	139
KAYNAKÇA .....	141
İNTERNET KAYNAKLARI.....	165
EKLER .....	175
EK: 1 TÜRKİYE İNSAN HAKLARI, YURTTAŞLIK VE DEMOKRASİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI .....	175
EK: 2- FRANSA VATANDAŞLIK VE AHLAK EĞİTİMİ PROGRAMI....	180
EK: 3- PROGRAMME ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE.....	186

## KISALTMALAR

- AB:** Avrupa Birliği
- ABD:** Amerika Birleşik Devletleri
- AYT:** Alan Yeterlilik Testleri
- BAC:** (Baccalauréat) Lise Bitirme Sınavı
- BEP:** (Brevet d'études Professionnelles) Mesleki Eğitim Diploması
- BIE:** (Bureau International de l'education) Uluslararası Eğitim Bürosu
- CAP:** (Certificat d'aptitude Professionnelle) Mesleki Yeterlik Diploması
- CM1** (Cours Moyen) İlkokul 4. Sınıf)
- CNDP:** (Centre National de Documentation Pédagogique) Ulusal Belgeler Pedagojik Merkezi
- CNE:** (Comité National de l'évaluation) Fransız Ulusal Değerlendirme Komitesi
- CNESER:** (Conseil National de l'enseignement Supérieur et de le Recherche ) Ulusal Yüksek Öğretim ve Araştırma Konseyi
- COE:** (Council of Europe) Avrupa Konseyi
- CYCLE:** Döngü
- DEA:** (Diplôme d'études Approfondies) Kapsamlı Çalışma Diploması
- DEUG:** (Diplôme d'études Universitaires Générales) Genel Üniversite Çalışmaları Diploması
- EDC:** (Education for Democratik Citizenship) Demokratik Vatandaşlık Eğitimi
- EMC:** Enseignement Moral et Civique (Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi)
- EURYDİCE:** Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
- FATİH:** Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
- IGAENR:** Milli Eğitim ve Araştırma Yönetimi Teftişı (Inspection Générale de l'Administration de L'éducation Nationale et de la Recherche)
- IGEN:** Milli Eğitim Genel Teftişı (Inspection Générale de l'Education Nationale)
- IUP:** (Instituts Universitaires Professionnalisés) Üniversite Meslek Enstitüsü
- IUT:** (Instituts Universitaires de Technologie) Üniversite Teknoloji Enstitüsü
- LYS:** Lisans Yerleştirme Sınavı
- MEN:**(Ministère de l'éducation Nationale) Milli Eğitim Bakanlığı

**MEN-ESR:**(Ministère de l'éducation Nationale, de l'enseignement Supérieur et de la Recherche ) Milli Eğitim Yüksek Öğrenim ve Araştırma Bakanlığı,

**MFA:** (Ministry of Foreign Affairs) Dış İşleri Bakanlığı

**NCSS:** (National Council For The Social Studies) Amerikan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi

**OECD:** (Organisation for Economic Cooperation And Development) Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

**ÖSYS:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

**QAA:** (Quality Assurance Agency) İngiliz Kalite Sağlama Bürosu

**TTKB:** Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

**TUİC:** (Techniques Usuelles de l'information et de la Communication) Genel Bilgi ve İletişim Teknikleri

**TYT:** Temel Yeterlilik Testleri

**UN:** (United Nation) Birleşmiş Milletler

**UNESCO:** (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü

**YGS:** Yükseköğretime Geçiş Sınavı

**YÖK:** Yüksek Öğretim Kurulu

## TABLO LİSTESİ

		Sayfa No
Tablo 1	Vatandaşlık Eğitimi Modelleri	45
Tablo 2	Vatandaşlık Boyutları ve Eğitim Hedefleri	54
Tablo 3	Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Amaç ve İlke Boyutunda Karşılaştırılması	87
Tablo 4	Türkiye Eğitim Sistemi İle Fransa Eğitim Sisteminin Yapı Bakımından Karşılaştırılması	104
Tablo 5	Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Süreç Bakımından Karşılaştırılması	109
Tablo 6	Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı 4. Sınıf Kazanımlar	113-114
Tablo 7	CM1 (4. Sınıf) Sınıfı Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımları	115
Tablo 8	Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Ders Eğitimi Programı ile Fransa CM1 Düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımlarının Benzerlikler Açısından Karşılaştırılması	117-118
Tablo 9	Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa CM1 Düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımlarının Farklılıklar Açısından Karşılaştırılması	118-119
Tablo 10	Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı İle Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında Tema ve Üniteler	125
Tablo 11	Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitiminde Tema ve Ünite Konuları	125-126



Tablo 12	Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitiminde Benzer Konular	128
Tablo 13	Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitiminde Farklı Konular	128-129
Tablo 14	Türkiye ve Fransa'da Zorunlu Eğitim Sürecinde Kazandırılması Gereken Beceriler	138
Tablo 15	Türkiye ve Fransa'da Bilgi, Beceri ve Kavramların Kazandırılmasında Kullanılabilecek, Yöntemler	139
Tablo 16	Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programlarında Kazandırılacak Değerler	140

# I. BÖLÜM

## GİRİŞ

Yeryüzünde bulunan en önemli ve en güçlü varlık olan insanın gelişiminde ve sosyal olarak kendini ortaya koymasında en büyük etken eğitim olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim süreci, insana birey olmanın erdemi ve gereklilikleri ile yurttaşlık bilinci kazandırmayı hedefleyen toplum içerisinde yaşama becerisi, toplum hayatına uyum sağlayabilme yetisi kazandıran değerler, tutumlar, bilgiler ve beceriler yoluyla gerçekleşmektedir (Taşkın, 1993).

Tarih boyunca eğitim süreci, toplum yapısının şekillendirilmesinde, bireyi topluma kazandırmak için genel olarak bireyde istenen değişiklikleri içselleştirerek, tutum ve davranışlarına yansıtmasını nihayetinde bireyin topluma kazandırılmasını hedef alarak şekillenmektedir. Eğitim, toplumsal, siyasal, ekonomik ve bireyi geliştirme gibi birçok yönden toplumun beklentilerini karşılama sorumluluğunu da üstlenmektedir (Başkaya, 2005).

Dünyadaki ülkelerin büyük çoğunluğunda zorunlu olan eğitim; bireyin iyi insan ve vatandaş olarak yetiştirilmesi için yapılırken; onda var olan potansiyeli en üst seviyede açığa çıkarmaya çalışmaktadır. Bireyin ait olduğu toplumdaki sosyal ve kültürel değerleri anlayan ve anlamlandıran, bireysel hak ve hürriyetlerini bilen ve kullanan, gerekli bilgi ve milli duygu birikimine sahip olan vatandaşlar olarak yetiştirmek istemektedir (Baştürk, 2011).

Eğitim faaliyetleri birey, toplum, bilim, siyaset, teknoloji, ekonomi ve kültür gibi birçok alanı etkilemesi sebebiyle, toplumun tamamı ile birlikte devlet, iş dünyası sivil toplum kuruluşları gibi birçok kurum ve kuruluş eğitimle iç içedir (Erdoğan, 2002). Devlet; mevcut siyasal düzeni benimseyen bireylere gereksinim duyar. İş dünyasına göre, nitelikli işgücünün sağlanmasında eğitim büyük bir paya sahiptir. Toplumun insandan beklentisi eğitim yoluyla sosyal ve faydalı bireyler yetişmesi olduğu için devlet, toplum, iş dünyası ve sivil toplum kuruluşları eğitim sürecinin şekillenmesinde büyük rol oynamaktadır (Ağrı, 2006).

Günümüzde devletler, gelecekte halkının güven içinde yaşaması için, kendi kültür, amaç ve değer yargılarını okullar aracılığı ile vatandaşlarına aktararak, iyi vatandaş, iyi insan yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Dewey, 1996). Günümüz çağdaş eğitim sistemleri de bireyleri toplumsal yaşama daha aktif bir şekilde hazırlama çabası içindedir. Bu nedenle okul sadece kalıplaşmış bilgileri aktaran bir kurum olmaktan çıkarılıp, çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen, yeni değerler oluşturabilen, yenilenme sürecine katkıda bulunabilen, değişime açık bir kurum haline getirilmeye çalışılmaktadır (Karaman Kepenekçi, 2000).

Demokrasiyi benimsemiş çağdaş toplumlar, etkili vatandaşlık eğitimi aracılığı ile yaşanan sosyal değişme ve problemlere karşı vatandaşlarını yeterli bilgi ve beceri ile donatmak istemektedir. Bu tür durumlar karşısında bireyin, gerekli tutum ve davranışları sergilemesi, yapılan eğitimin etkililiğini belirtir (Ersoy, 2007).

Vatandaşlık eğitimi aracılığıyla okulda, insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık ile ilgili temel kavramlar, hem bilgi hem de davranış olarak kazandırılarak, insan hakları konusunda bilinçlendirme, tutum ve davranış oluşturma amaçlanmaktadır. Ayrıca hukuk kuralları, milli birlik ve beraberlik ve toplumsal hayatı düzenleyen kuralların tanıtılarak benimsetilmesi de yine bu ders aracılığı ile okullarda yürütülmektedir (Gezer ve İlhan, 2014).

Vatandaşlık eğitiminin çıkış amacı, ülkelerin kendi rejimlerinin devamını sağlayacak bireylerin yetiştirilmesidir. İyi vatandaş yetiştirmek ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak amacıdır. Ülkemizde bu amaç, zaman içinde değişiklikler göstererek kimi zaman vatandaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya gibi tek disiplinli dersler aracılığıyla, zaman zaman da Sosyal Bilgiler dersi gibi çok disiplinli ve disiplinler arası bir anlayışla devam etmektedir. (Erden,1996; Safran, 2008; Ata, 2009; Tay, 2010).

Yazıcı ve Yazıcı (2010)'ya göre eğitim-öğretim süreci içerisinde önemli bir yeri olan vatandaşlık eğitimi, her ülkenin toplumsal, siyasal, eğitim ve kültürel yapısına göre değişiklik gösterse de eğitim programlarının tümünde örtük veya açık şekilde yer almaktadır. Vatandaşlık eğitimi ile devleti ve içinde yaşayan vatandaşların bağlarını güçlendirmek ve insanları bir arada huzur içerisinde yaşatabilmek amaçlanmaktadır.

Eğitim programlarının bir diğer önemli amacı, toplum için iyi vatandaşlar yetiştirmekle beraber öğrencileri, dünya vatandaşı haline getirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek için, resmi bir kurum olarak oluşturulan okullar, toplumun kültürel mirasını gelecek nesillere aktararak toplumun devamlılığını sağlama ve öğrencileri hayata hazırlama görevini, şüphesiz sosyal bilgiler aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Sosyal Bilgiler; bireye yaşadığı toplumda yeterli bilgi, beceri ve tutum sahibi olmasını; vatandaşlık ile ilgili sorumluluk ve görevleri kazandırmaktadır. Nitekim iyi vatandaş yetiştirilmesinde en büyük destek Sosyal Bilgiler dersinden beklenmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Dünyada Sosyal Bilgiler eğitimi alanında etkin bir yere sahip olan Amerika Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi NCSS (2010), Sosyal Bilgiler eğitiminin temel misyonunu, “Öğrencilerin etkili bir vatandaş olabilmelerini sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri kazanmalarına yardım etmek” şeklinde ifade ederken Sosyal Bilgiler dersini, “vatandaşlık yeterlilikleri kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinlerarası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanı olarak” tanımlamaktadır. Sosyal bilimlerin ana hedefi çok kültürlü, global bir dünyada, bu kültürel farklılıklarla içiçe demokratik bir toplum şeklinde yaşamanın gereklerine uyarak bilgiye dayalı, mantıklı karar verebilme yetenek ve yeterliğine sahip bireyler yetiştirmek adına genç insanlara yardımcı olma şeklinde tanımlanmaktadır. (Kaya ve Öner, 2017).

Sosyal Bilgiler öğretim programları ile çağdaş ve demokratik bireylerden oluşan bir toplum için etkin, demokratik değer ve tutumlarla donatılmış, karar alma ve problem çözmeye becerileri gelişmiş, üretken ve katılımcı vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Toplumun geleceğinde bu kadar önemli bir misyon üstlenen sosyal bilgiler öğretilimi, sadece ülkemizde değil, Avrupanın pek çok ülkesinde çeşitli sorunlarla karşılaşan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sorunlar programın tanımından başlamak suretiyle, yapısı, genel ve özel amaçları, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri, öğretim materyal ve teknolojileri ile değerlendirme, donanım ve insan kaynakları da dâhil olmak üzere öğretim programı içerisinde yer alan bütün öğelerle ilgilidir (Öztürk ve Otluoğlu, 2010).

Vatandaşlığın, devlete hukuk bağı ile bağlanarak gerçekleştiği anlayışından hareketle, etkili bir vatandaşlık eğitimiyle birey ve toplum arasındaki ilişkiler ile bu ilişkilerden doğan hak ve sorumluluklarla ilgili olarak bireyi bilinçlendirmesi öngörülür (Altunya, 2003). Vatandaşlık eğitiminde, bireylerin sosyal ve siyasal yaşamda etkin ve katılımcı olması, dünya ölçeğinde geniş bir bakış açısıyla düşünebilmesi, gerekli olan bilgiye ulaşması ve bu bilgileri bilişsel süreçler ile değerlendirebilme ve demokratik değerleri benimseme gibi yeterliliklerinin olması amaçlanır (Ersoy, 2007). Öte yandan bireyin vatandaş olarak haklarını bilmesi ve kullanmasının yolu iyi bir vatandaşlık eğitiminden geçer. Bireylerde vatandaşlık bilinci oluşturmak ise devletin bir yükümlülüğüdür. İlköğretim çağı vatandaşlık eğitiminde önemli bir dönemdir; bu dönem çocuklara hayatları boyunca kazanılması mümkün olmayan değerleri temsil eder (Kan, 2010). Bu nedenle özellikle son yıllarda vatandaşlık eğitimi ilköğretim önemli bir parçası haline gelmiştir.

Vatandaşlık eğitimi çok boyutlu bir donanımı öngörür. Sosyal yaşam ve sosyal sorunlara; yoksulluk, savaş, yabancılarla olan ilişkiler, göç, eşitsizlik, adaletsizlik, işsizlik, çevre kirliliği, bilinçsiz tüketim gibi konulara duyarlılık oluşturma yoğun olarak Sosyal Bilgiler dersi aracılığı ile mümkün olabilmektedir. Vatandaşlık bilinci ise bu noktada; devlete ve diğerlerine karşı hak ve sorumlulukların kavranabilmesi, birlikte yaşama kültürünün oluşturulabilmesi, yardımlaşma ve karar verme gibi değer ve becerilerin edindirilerek çevreye ve topluma duyarlı bir birey yetiştirilmesine imkân vermektedir (Preston ve Herman, 1974). Öte yandan Sosyal Bilgiler sadece bununla sınırlı kalmayıp pek çok konuda olduğu gibi, özellikle bireyleri eğitim ve öğretimde verdiği destekle, siyasal ve sosyal açıdan sosyalleştirmesi, toplum içerisinde davranış değer ve tutumlarını düzenlemesi toplumsal barışa ulaşılması ve sürdürülmesi açısından da önemli bir konumdadır (Doğanay, 2008).

Günümüzde, iletişim ve ulaşım teknolojilerinde yaşanan ilerlemeler sayesinde artan hızlı değişim ve dönüşüm, ülkeleri her alanda birbirlerine yaklaştırmasıyla, aralarındaki ilişki ve işbirliğini de güçlendirmiştir. Bunun sonucunda ülkeler küreselleşmenin de etkisiyle, dünyadaki gelişmelere karşı birlikte hareket etme ve ortak davranma zorunluğu ortaya çıkmıştır (Dağlı, 2007).

Yaşadığımız bilgi çağında hızla artan ve yayılan bilgi, tüm toplumsal alanları ekonomik, sosyal, politik ve kültürel yönden etkileyerek toplumsal değişimi hızlandırmıştır. Toplumun şekillenmesinde en önemli etken olan eğitimin de küreselleşme ile yakın bir ilişkisi vardır (Çelik ve Gömleksiz, 2000). Öyle ki; toplumsal kurumların en önemli yapılarından biri olan eğitim kurumunu, küreselleşme ile ortaya çıkan değişme ve gelişmelerden soyutlayarak bağımsız düşünmek mümkün değildir.

Çağın getirdiği gelişmeler, üretilen bilginin her geçen gün katlanarak artması, bilginin güç haline gelerek stratejik öneme sahip olması, öğrenmenin önemini daha da arttırmaktadır. Bilim ve teknoloji dünyasındaki hareketlilik toplumun her kurumunu, her kesimini etkilemektedir. İletişim; ülkelerarası rekabet, ulusal sınırların neredeyse ortadan kalkması, küreselleşme, insan hakları alanında yaşanan duyarlılık, yönetim anlayışını değiştirmekte ve organizasyonların yapılanmasını etkilemektedir (Koçel, 2003).

Küreselleşmenin yeni yaşam biçimi ve bu yeni yaşam biçimine uyum sağlayabilmesi için gerekli olan beceri ve yeterliliklere sahip insanları ön plana çıkarmıştır (Aslan, 2004). Yeni küresel düzende toplumlar, varlıklarını devam ettirebilmeleri ve uluslararası toplumda söz sahibi olabilmeleri, bireylerin küresel değerleri ve oluşumlarını dikkate almalarını ve bu doğrultuda hareket etmelerini sağlayabilecek, etkili eğitim sistemleri ile mümkündür (Çalık ve Sezgin, 2005).

Ülkelerin temel hedeflerinden biri de vatandaşlarını, kimliğini koruyarak, diğer kültür ve farklı coğrafyalara uyum sağlayabilecek ve başarılı olabilecek insanları yetiştirerek toplumlarını, bilgi toplumuna dönüştürmektir. Bu gelişmelerin dışında kalarak değişimi yakalayamamak, insanların barış ve refah içinde, tam demokratik bir yaşama ulaşamamak, bir diğer deyişle, uluslararası toplumdaki yerini alamamak, rekabete uyum sağlayamamak ve bağımlı hale gelmek demektir (Ataunal, 2003). Eğitim, sadece küreselleşme ile ortaya çıkan yeniliklere uyum ya da bütünleşme sorunu için değil, küreselleşme sonucunda ortaya çıkan sorunları aşmak için de en etkili araçtır. Eğitim bu problemleri çözebilen insan modelini yetiştirecektir (Akçay, 2003).

Bütün bu toplumsal yapı ve ilişkilere yansıyan değişim ve dönüşüm eğitim sistemlerinin de, insanın değerli bir varlık olduğunu ortaya koymak amacıyla demokrasi, insan hakları, uzlaşma gibi kavramları yansıtacak şekilde kendilerini yapılandırmalarını gerekli kılmaktadır (Ataünal, 2003). Nitekim 21. yüzyılın getirdiği sorunlarla baş edebilmek için, tüm ülkelerin, vatandaşlarını; çağın taleplerini karşılayabilecek nitelikte ve uluslararası düzeyde yetiştirmeleri bir zorunluluk haline gelmektedir. Eğitim sistemi birçok öğeden oluşan bir bütün olarak bu önceliği oluşturmak durumundadır ( Tutkun, 2010).

Küreselleşmenin etkisiyle uluslararası ilişkiler hızla gelişmektedir. Bunun sonucunda uluslar, birbirlerini daha yakından tanıyabilmekte ve kendi gelişimlerini sağlayabilmek adına birbirlerinde meydana gelen değişim ve dönüşümleri yakından takip etmekte ve diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanmaktadır (Yüceer, 2011). Uluslararası bir kimliğe bürünen eğitim, sorunların çözümünde uluslararası çalışmalar ve işbirliğinin yaygınlaşmasına neden olmakta ve ortaya çıkan sorunların çözümünde ülkeler diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanabilmek için karşılaştırmalı eğitimden yararlanmaktadır (Yüceer ve Coşkun Keskin, 2012).

Ergün (1985)'e göre karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, ülkelerin eğitim sistemine yönelik verilerle beraber, o ülkelerin siyasi, sosyal ve ekonomik yapısına yönelik bilgilere de ulaşılmaktadır. Bu bilgiler günümüzün küreselleşen dünyasında ülkelerin birbirlerini eğitim, kültür, sosyal, ekonomik ve tarihi yönleriyle de daha yakından tanıyarak, farklı kültürleri birbirine yakınlaştırdığını, kültürler arasındaki görünmez sınırları da ortadan kaldırdığını belirtmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarıyla, ülkelerin eğitim sistemleri, mevcut uygulamaları ve eğitim politikaları ile ülkenin, siyasal, sosyolojik ve demografik durumlarının eğitim sistemlerine nasıl yön verdiğine ilişkin fikirler vermektedir. Böylece bir eğitim sisteminin, diğer ülkelerle arasındaki yerinin belirlenmesi, örnek durumlardan yararlanarak sorunlara çözümler üretilmesi, benzerlik ve farklılıkların tespit edilerek sistemlerin durumunun analiz edilebilmesinde yardımcı olmaktadır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Çağdaş eğitim sistemleri, geleneksel bilgi odaklı yöntemleri terk ederek, yerlerini hızla öğrenen odaklı yöntemlere bırakmakta ve geleneksel okul işleyişini temele alan süreçler, günden güne geçerliliğini kaybetmektedir. Eğitim geleneksel toplu öğretimin yapıldığı bir yer olmaktan ziyade, öğrencinin sahip olduğu potansiyel yeteneğini açığa çıkaracak ve öğrenme ortamlarını geliştirip zenginleştirecek dönüşümü yakalama yönünde bir çaba göstermektedir. Çünkü bir ülkede sürdürülebilir kalkınmanın temelini iyi eğitilmiş insan oluşturmaktadır (Teksöz, 2014).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının amacı, ülkelerin eğitime ilişkin kendi sistemlerinin değerlendirmesini yaparak diğer ülkelerin sistemlerini anlamalarını, kendi eğitim sistemlerinde, yeni uygulamalar ortaya koymalarını ve kuramsal çerçeveler oluşturmalarını sağlayacak yöntemler geliştirmelerini sağlamaktır (Fairbrother, 2005).

Karşılaştırmalı eğitime ilişkin çalışmalar, diğer ülkelerin deneyimleri göz önünde bulundurularak yapılacak reformların muhtemel sonuçlarını kestirebilmeyi sağlamakla birlikte farklı uygulamaların görülmesine yardımcı olan geniş bir bilgi birikimi sunmaktadır. Ulaşılan bilgi birikimi eğitime ilişkin yapılacak reformların geliştirilmesinde destekleyici olmakta, kültürel farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyarak toplumlar arasında iş birliğinin yapılandırılmasına katkı sağlamaktadır (Philips ve Schweisfurth, 2008).

Türkiye ve Fransa'daki İnsan Hakları ve Vatandaşlık Eğitimi Programını alanyazına dayalı olarak, her iki ülkenin İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi amaç, kazanım, içerik ve değerlendirme durumları bakımından karşılaştırmak, ders programlarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, yapılacak çalışmalara yeni öneriler getirmesi ve eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemlidir.

### **1.1. Problem Durumu**

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında, haberleşme ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler sonucunda bilginin hızla yayılması ve stratejik öneme sahip olmasıyla, insan kaynağına ilgi, bilgi odaklı düzenlemeler, öğrenen örgütler, bilgili insan ve yaşam boyu öğrenmeyi kendisine ilke edinmiş insan modeli ön plana çıkmıştır (Fındıkçı, 2004).



Çağlar boyunca eğitim sistemleri, toplumdaki işlevlerini okullardaki eğitim programları aracılığı ile gerçekleştirmiştir. Eğitim programı, “okul ortamında, öğrencilere planlanmış etkinlikler aracılığıyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği”dir. Program; eğitim ve öğretimi örgün kılarken öğretmene de rehberlik etmekte, etkinliklerin neler olduğunu göstermektedir (Kemertaş, 2003). Bir ülkenin hedeflediği eğitim politikasının gerçekleştirebilmesi ve öğrencilerde istenen doğrultuda davranış değişikliklerini oluşturabilmesi, ancak eğitim programları aracılığıyla sağlanabilmektedir (Demirel, 2000).

Eğitim programları içinde ağırlıklı olarak yer alan öğretim programları, bilgi ve becerilerin, eğitim programlarının amaçları temel alınarak bir plan dâhilinde öğrenciye kazandırılmasına dönüktür. Öğretim programlarına dâhil ders programları ise dersle ilgili olan eğitim faaliyetlerinin sistemli bir şekilde düzenlenerek öğrenciye aktarılması amacıyla hazırlanmış programlardır (Varış, 1996).

Vatandaşlık eğitimi hem bireyi hem de toplumla beraber dünyadaki tüm insanları, kurumları ilgilendiren ortak bir eğitim konusudur. Dünyadaki ülkelerin hemen hepsinde vatandaşlık eğitimi ile insan hakları eğitimi konusunda amaç ve kapsamı farklı olsa da okullar, sivil toplum ve meslek örgütleri tarafından eğitim programları uygulanmaktadır. Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin herkesi ilgilendirmesiyle artan önemi, vatandaşlık eğitimi programları konusunda yapılan çalışmaların artarak yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Dünyada yaşanan savaş, terör, mülteciler gibi sorunlar karşısında, vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili kavramların kapsamının değişerek gelişmesi, uygulanmakta olan programların düzenli olarak gözden geçirilerek güncelleştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Selvi, 2004).

Vatandaşlık eğitiminin etkin bir biçimde yürütülmesinde, birey ve kurumların yalnızca ulusal temelli hareket ederek sorumluluklarını yerine getirmesi yeterli olmamaktadır. Farklı ülkeler; vatandaşlık hak, görev ve sorumlulukları bağlamında değişimler geçirmekte, vatandaşlık bilgi ve becerilerinde farklı noktalara değinmekte, etkili vatandaş tanımları yeniden yapılmakta ve buna bağlı olarak vatandaşlık eğitimi çerçevesinde sürdürülen politika, program, model ve yaklaşımlarda da değişimler meydana gelmektedir. Hayatın her alanını kapsayan demokratik vatandaşlık eğitimi,

gelişmiş ülkelerde ayrımcılık, yabancı düşmanlığı, madde bağımlılığı vb. konulara yoğunlaşırken geçiş ülkelerinde insan hakları, temel hak ve özgürlükler, demokrasi ile hukukun üstünlüğü konularına daha fazla yer verilmektedir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003).

Öğretim programlarının değişim ve gelişmeye açık olması, sorumlu ve etkili vatandaşlık özelliklerini sağlaması ve kendini yenilemesi gerekmektedir. Programlar, vatandaşlık bilgisini kuramsal çerçevede işlemekten ziyade, farklı ders programlarında bütünlük yaklaşımlarla beceri, değer, eğilim ve anlayış kazandırarak vatandaşlık bilgisini yaşayan bir bilgi haline getirmelidir. Ayrıca programlar, okul iklimini vatandaşlık kazanımlarına uygun hale getirme, ailede okulda ve toplumda katılımı sağlama, öğrenme öğretme süreçlerini aktif hale getirme ve değerlendirme süreçleriyle, aktif vatandaşlık olanakları sağlayacak sorumluluklara sahiptir (Alkın, 2007).

Fransa, köklü bir tarihe ve yerleşmiş bir kültürel yapıya sahip olmanın yanı sıra Avrupa'da gelişmişlik düzeyi en yüksek ülkelerden biri olma özelliğini taşımaktadır. Tarihi geçmişi sadece Fransa'nın şekillenmesinde değil, Dünya'nın değişiminde de rol oynamıştır. Fransa, diğer ülkeleri kuruluş felsefesi, anayasa, kültür ve eğitim anlayışı gibi birçok alanda etkilemiştir (Tezcan, 2016). Bunun yanı sıra gelişmişlik düzeyi, yetiştirdiği insanlar (filozoflar, yazarlar, bilim adamları vb.) Fransa'nın eğitim alanında ne denli yetkin olduğunu göstermektedir.

Fransa da vatandaşlık ile ilgili konulara, aydınlanma çağına dayanan felsefi birikime sahip olması ve kökeni 1789 Fransız devrimine dayanan, bütün vatandaşların eğitilerek iyi birer Fransız olmaları yönündeki inancın ön planda tutulması, vatandaşlık eğitimi konularında Fransa'yı öncü kılmaktadır (Heater, 2002). Devrimle birlikte Fransa'da vatandaşlık eğitimi, halkın egemenliğine dayalı, ulusal devlet anlayışını sağlamak için bir araç kabul edilerek, dinsel eğitimden ziyade ulusal eğitimi bir hak; aynı zamanda bir yükümlülük olarak düzenlenmiştir (Altunya, 2003).

Genel olarak Fransız vatandaşlık eğitimi eşitlik ve evrensel değerlere sıkı sıkıya bağlılığa dayandırılmış modern bir eğitimidir. Hem tarihsel olarak köklü bir geçmişe sahip olması hem de vatandaşlık eğitimini, zorunlu eğitim süresince yapması

Fransa'nın vatandaşlık eğitimine verdiği önemin göstergesidir. Osmanlı İmparatorluğunun son dönemlerinde yapılan ıslahat hareketleriyle beraber Fransa eğitim sistemi yapılanması; Türk eğitim sistemi yapılanmasında önemli etkileri olmuştur. Türk eğitim tarihinde Fransız okullarının önemli etkileri de görülmektedir. Günümüz tartışma konularından olan laiklik, yerinden yönetim gibi tartışmalarda benzer tepkiler verilmektedir (Aksoy, 2015).

Fransa ve Türkiye konulu karşılaştırmalı çalışmalar incelendiğinde; eğitim sistemleri (Türkoğlu 1984; Kara, 2001), öğretmen yetiştirme (Topbaş, 2001; Kalkanlı, 2009; Kilimci, 2006 ), okul yöneticilerinin görev tanımları (Solakoğlu, 2006), Sosyal Bilgiler programı (Yılmaz Önkür, 2004), okul öncesi eğitimi (Gürel, 2008), Hayat Bilgisi dersi (Yiğit, 2007) konularında çalışıldığı görülmüştür. Alanyazında Fransa ve Türkiye vatandaşlık eğitimi programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Türkiye'de buna eşdeğer dersin sadece ilkokul 4. sınıfta okutulması sebebiyle, Fransa CM1 sınıfı Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı ile Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programının incelenmesidir. İki programda yer alan farklı ve benzer yönlerin ortaya konulması, bu sayede Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi durumunun tespit edilmesi ve Fransa vatandaşlık eğitimi ile ilgili teori ve pratiklerden yararlanarak, Türkiye vatandaşlık eğitimi programı için öneriler getirilmesi bu çalışmanın nedeni olmuştur.

Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi program yapılarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri bakımından karşılaştırmalı olarak incelenerek, elde edilen bulguların değerlendirilmesi ile mevcut vatandaşlık eğitimi programlarının benzer ve farklı yönlerinin tespit edilerek Türkiye'de yapılacak program geliştirme ve güncelleme çalışmalarına bilimsel destek olunabileceği düşünülmektedir.

## **1.2.Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problemi; “Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi ders programlarının; amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarında benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

## **1.3.Alt Problemler**

Bu araştırmada yukarıdaki amaç doğrultusunda yanıt aranacak alt problemler;

1. Türkiye ile Fransa eğitim sistemleri arasında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 (İlkokul 4) düzeyi ders programlarının kazanımları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
3. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 (İlkokul 4) düzeyi ders programlarının içerikleri bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?
4. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 (İlkokul 4) düzeyi ders programlarının eğitim durumları açısından benzer ve farklı yönleri nelerdir?
5. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 (İlkokul 4) düzeyi ders programlarının değerlendirme bakımından benzer ve farklı yönleri nelerdir?

## **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi programlarının her iki ülke, ilkokul 4. sınıflar düzeyinde karşılaştırılması; amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarında benzerlik ve farklılıkları tespit edilerek, somut öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

## **1.5. Araştırmanın Önemi**

Türkiye ile Fransa beş asırlık köklü ilişkileri ve önemli bir ticari-ekonomik ortaklığı bulunan iki devlettir. Türk-Fransız diplomatik ilişkilerinin başlangıcı 1483

yılına kadar uzanmaktadır. 1535'te kapitülasyon hakkı verilen Fransa, Osmanlı'da en ayrıcalıklı devlet konumuna gelmiştir. Fransa-Türkiye ilişkileri, 20 Ekim 1921 yılında imzalanan Ankara Antlaşmasına dayanmaktadır. Bu iki ülke arasındaki ilişkiler siyasi olmanın yanı sıra ekonomik ilişkiler de içermektedir. Fransa'da Türk yatırımcılar tarafından faaliyet gösteren şirketler hala faaliyetlerine devam etmektedir. Bu ülkede nüfusu 700 bini aşan Türk vatandaşı yaşamaktadır. (mfa.gov.tr, 2017).

1789 Fransız ihtilali vatandaşlık anlayışına ve politikalarına yeni bir boyut kazandırarak ulus devletlerin doğuşunda önemli bir rol oynamıştır. Modern anlamda vatandaşlık kavramının ortaya çıktığı Fransa, birçok ülkeyle beraber Türkiye'ye de ilham kaynağı olmuştur. Türkiye Cumhuriyetinin benimsediği laiklik ve toprak temelli vatandaşlık anlayışı bunun en önemli göstergesidir. Zaman içinde Fransa'nın izlediği AB politikaları, Türkiye'de yaşanan siyasal gelişmeler vatandaşlık anlayışında farklılıklara sebep olmuştur (Arslan, 2015). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde, gençlik, spor, kültür ve eğitim alanları üye devletlerin sorumluluğu altındadır. Aynı zamanda, AB'nin işleyişine ilişkin antlaşmada (Madde 165-167) üye devletler arasında işbirliği ve faaliyetlerin, eğitimin kalitesinin artırılması, kültürel zenginliklerin korunması ve ortak kültürün geliştirilmesi adına desteklenmesi ön görülmektedir (AB Bakanlığı, 2012).

AB yasalarına paralel olarak Türkiye'de yapılması gerekli görülen değişim, gelişim ve yenileşme çalışmaları her alanda etkili olmuştur. Eğitim alanı özellikle vatandaşlık eğitiminin de bu sürecin dışında kalması düşünülemez. Bu çalışmada elde edilen bulguların Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde vatandaşlık eğitimi programlarında, Milli Eğitim Bakanlığına bir bakış kazandırması açısından da önemli olacağı düşünülmektedir.

İyi vatandaş olma bilinci kazandırma ve sorumlu vatandaş yetiştirmek bağlamında Sosyal Bilgiler eksenli tüm dünyada öğretim programlarında; özellikle demokratik çoğulcu toplumlarda öğrenenlerin, demokratik değerleri kazanmış; aktif ve etkin bir vatandaş olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu yolla demokrasinin güçlendirilmesi, sivil katılımın artırılması ulusal kimliğin güçlü bir biçimde teşvik edilmesi ile ilgili disiplinlerle yakından ilişkilidir (Bektaş Öztaşkın, 2015). Diğer

yandan devlet kurumlarının işleyişi, hükümetin görevi, anayasa ve kânunların önemi, toplumsal değerler ölçüsünde davranış biçimleri, hak ve hürriyetlerini koruma bilinci kazandırılması gibi konular üzerinde durularak vatandaşlıkla ilgili etkinliklere katılma imkânı sağlanılır (Köken, 2002).

Temel eğitim okullarının genel amacı, öğrencilere millet bilinci kazandırmak aynı zamanda öğrenenlerin toplum hayatına hazırlanmalarında gerekli bilgi, beceri ve tutumları edindirerek günümüz şartlarına uyum sağlayabilmelerini sağlamaktır. Ülkemizde Sosyal Bilgiler programı bu doğrultuda biçimlendirilmiştir (Akdağ, 2009).

Karşılaştırmalı eğitim sayesinde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri ve kalkınmaları arasındaki bağ daha rahat kurulabilmektedir (Türkoğlu, 1983). Bu çalışma ile Fransa Vatandaşlık Eğitimi programını incelemek yoluyla Türkiye’de uygulanan vatandaşlık eğitimi programına zenginlik kazandırılmak amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışma sayesinde ulusal alanyazına olduğu kadar karşılaştırmalı eğitim içermesi nedeniyle uluslararası alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Vatandaşlık eğitimi programlarının karşılaştırılması ve nihayetinde elde edilen sonuçların, Türkiye’de uygulanan vatandaşlık eğitimi programları üzerinde düşünme ve tartışma yaratarak, program hakkında özdeğerlendirme yapma imkânı vermesi beklenmektedir.

Bir ülkenin eğitim programlarını oluştururken diğer ülkelerin eğitim programlarını inceleyip karşılaştırılması gerekmektedir ( Böke, 2002; Kaytan, 2007). Vatandaşlık eğitim programlarının geliştirilmesinin gelecekte topluma yararlı vatandaşlar yetiştirerek toplumsal fayda sağlayacağı beklenmektedir. Bu çalışmanın vatandaşlık eğitimi programı ile ilgili yapılacak yeni çalışmalara yol göstermesi, benzerlik ve farklılıklar konusunda ulaşılan sonuçların, Türkiye’deki vatandaşlık eğitimi program geliştirme çalışmalarında pozitif katkılar sağlayabileceği öngörülmektedir.

## **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma;

1.Fransa’da CM1 sınıfı (ilkokul 4) düzeyinde uygulanan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi (EMC, Enseignement Moral et Civique) Programı,

2.Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi 4. sınıf ders programının incelenerek, Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 sınıfı programıyla karşılaştırılması ile sınırlıdır.

3. Ulaşılabilen kaynaklar ve yazılı dokümanlarla,

4. Amaçlar kısmında belirlenmiş problemlerin verileriyle sınırlıdır.

### **1.7.Varsayımlar**

1. İncelenen programların Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ilkokul 4. Sınıf ders programı ile Fransa’da CM1 sınıfında uygulanan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi ders programlarının aynı yaş grubu öğrencileri kapsadığı ve benzer öğretim kategorisinde olduğu;

2. Fransa CM1 sınıf düzeyinde uygulanmakta olan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programının ülke genelinde yürürlükte olan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programını temsil ettiği;

3. Araştırmada kullanılan kaynakların, alt problemlerde belirtilen olguları açıklayabilecek nitelikte olduğu,

4. Araştırmada kullanılan verilerin her iki ülkenin Milli Eğitim Bakanlığı verileri olup güvenilir olduğu,

5. Araştırmada kullanılan yöntemin, araştırmada ifade edilen alt problemleri çözebilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

### **1.8.Tanımlar**

Araştırma içerisinde sıklıkla kullanılmış olan terim ve kavramların tanımları aşağıdaki şekildedir.

**Sosyal Bilgiler:** Sosyal bilgiler dersi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe,

siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2005).

**Vatandaşlık:** “Bir kişiyi bir devlete bağlayan uyrukluk bağına vatandaşlık, bir ülkeye uyrukluk bağı ile bağlı olan kişiye da vatandaş” denmektedir (Karaman Kepenekçi, 2008).

**Karşılaştırmalı eğitim:** “Karşılaştırmalı Eğitim, farklı kültürler ve farklı ülkelerde iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitime yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir” (Türkoğlu, 1983).



## II. BÖLÜM

### 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Vatandaşlık

Vatandaşlık kavramı, en yalın bir ifadeyle “kişinin belirli bir devlet ile arasındaki karşılıklı hak, görev ve sorumlulukların yasayla belirlendiği bir statü” olarak tanımlanmaktadır” (Aybay, 2008). Webster (2009) sözlüğünde; aynı yurdu paylaşan anlamına gelen vatandaş/yurttaş sözcüğü, bir kentin yerlisi ya da o kentin sakinleri olarak açıklanırken, yurttaşlık; yurttaş olmanın koşulu ya da statüsü ve bu statünün getirdiği görevler, haklar ve ayrıcalıklar olarak tanımlanmaktadır.

Günümüzde de kullanılan citizen veya citoyen (vatandaşlık) kavramı, Antik Yunan’da şehir devletine aidiyeti ifade ederken, Eski Roma’da bir topluluğa üye olma durumunu belirtmek için kullanılmıştır. Vatandaşlık kavramı bir siyasal kimlik olarak sahip olduğu niteliğe ancak 1789 Fransız Devrimi’nin savunduğu ilkelerle kavuşmuş, zaman içinde farklı anlamlara bürünerek günümüze kadar gelmiştir (Tezgel, 2008).

Her rejimde yönetenler ve bir de kamusal alan vardır, ama yalnızca demokratik rejimlerde vatandaş kavramı yer almaktadır (Schmitter ve Karl, 1992:13). Vatandaşlık, bir devletin insanlarını diğer insanlardan ayıran, belli bir devlete mensubiyeti ifade eden, o ülkede doğmakla kazanılan bir hak olarak ifade edilmektedir (Nomer 1989:3). Siyasi anlamda ise vatandaşlık; bireyin bir devlete ait olma ve egemen güçler karşısında kendisini koruyacak yasal haklara sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Yılmaz, 2000).

Alanyazında vatandaşlık kavramı; bir devlet veya siyasal bir topluluğa üye olma (Roche, 1987; Gordon, 1999; Halstead ve Pike, 2006) belirli hak ve yükümlülükleri içeren siyasal bir kavram (Faulks, 2006), sosyal ve ahlaki sorumluluk, sosyal katılım ve siyasal okuryazarlık (Koutselini, 2008) şeklinde tanımlamıştır. Çağdaş siyasal kuramlarda ise vatandaşlık kavramı cumhuriyetçi, liberal ve komüniteryen vatandaşlık (Isın ve Turner, 2002; Pattie, Seyd ve Whiteley, 2004; Caymaz, 2007) ile dünya vatandaşlığı (Osler ve Starkey, 2005) şeklinde sınıflandırılmıştır.

Günümüzde bireyler, yerel sorunların dışında uluslararası sorunlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Bu sebeple dünya vatandaşlığı, yaşanılan ülkeye bağlılığın ötesinde, dünyada yaşanan sorunlara karşı çözüm üretme çabasında olan vatandaşlık sorumluluğunu işaret etmektedir (Yaşar, 2008). Dünya vatandaşlığı, bireyin hem ülkesine hem de dünyaya karşı sorumluluklarını yerine getirerek, dünyada yaşanan çevre, yoksulluk, göç ve insan hakları gibi sorunlara karşı duyarlı, bu sorunların dünyayı etkileyerek, tüm insanlığı ilgilendirdiğine inanarak küresel sorunların çözümüne yönelik çalışmalara aktif ve katılımcı olmayı gerektirmektedir. (Kronfli, 2011).

Demokrasilerde en önemli amaçlardan biride, bireylerin toplum yaşamına etkili bir şekilde katılmasıdır. Toplumsal yaşama bireysel, sosyal ve siyasal yönden etkili bir biçimde katılmak, ancak etkin ve bilinçli vatandaşlarla mümkündür. Bu bilinç ve davranışı bireylere kazandırmak için geleneksel öğretim ortamları yerine, edindiği bilgiyi kullanan ve sorgulayan, ezberlemekten çok deneme imkânı verilen öğretme-öğrenme ortamları oluşturulması ile sağlanabilir (Heater, 1999). Bu kapsamda okulların görevi; planlı bir öğrenme-öğretme süreciyle bireyleri yönlendirerek hayata hazırlanmalarını sağlamak olduğu söylenebilir.

Vatandaşlık ve insan haklarıyla ilgili en önemli tarihi olaylardan biri 1789 Fransız İhtilali'dir. Bu ihtilal temsili demokrasi ile ona imkân sağlayan millet egemenliğini ortaya koyan en önemli olay olarak bilinmektedir. Sonuçlarıyla tüm dünyayı etkilemiştir. 17. ve 18. yüzyıl düşüncesinde insanların insan olarak doğmaktan kaynaklanan ve dünyaya geldikleri andan itibaren vazgeçilemez, dokunulamaz ve devredilemez, haklara sahip olduğunu savunmuştur. Zira o tarihte yaşanan durum, gücünü sınırsız ve keyfice kullanan devlet karşısında ezilen insanın çaresizliği idi (Akıllıoğlu, 1993:1). Bu durum karşısında, insanları baskıdan korumak için, o zamana kadar sınırsız olarak kabul edilen devletin gücünü, yasayla sınırlamak amaçlanıyordu. Yasal güvence altına alınmadan öncesinde de var olan, insanların insan olmaktan kaynaklanan temel haklarına, devletin saygı göstermesi gerektiği düşüncesi bu amacı savunuyordu (Kapani, 1987).

Fransız İhtilali sonucunda yayınlanan İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirisi'nin en önemli özelliği savunduğu haklar ve özgürlükler ile yalnızca Fransız halkını değil tüm insanlığı kapsamaktadır. Bildiride ifade edilen haklar, din, dil, ırk ayrımı yapmadan, insan olarak dünyaya gelmekle doğuştan sahip olunan, devredilemez ve vazgeçilemez haklardır. Bu bildirgeyle tüm vatandaşlar arasında eşitlik, temel mülkiyet ve siyasi haklar, kilise ve devlet ayrılığı, düşünce ve vicdan özgürlüğü, bireysel özgürlükler zaman ve mekâna bağlı olmadan güvence altına alınan evrensel haklardır (Giritli ve Güngör, 2002). Bu nedenle Fransız İhtilali sonucunda elde edilen kazanımlarla benimsenen vatandaşlık anlayışı, hem milli hem de evrensel eğilimleri içerdiği söylenebilir.

Bu bağlamda 21. yüzyılın vatandaşlarından beklenen özellikler ise Ananiadou ve Claro'nun (2009) hazırladığı "OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development/Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) ülkelerinde yeni yüzyılın öğrencileri için "21. Yüzyıl Beceri ve Yeterlikleri" adlı çalışma raporunda ortaya konulmuştur. Raporda yeni bin yılın öğrencilerinin bir başka deyişle geleceğin vatandaşlarının sahip olması gereken özellikleri "öğrenme ve yenilik becerileri", "bilgi, medya ve teknoloji becerileri" ile "kariyer ve yaşam becerileri" başlıkları altında toplamıştır. Bu özelliklere sahip vatandaşların yetiştirilmesi için gerekli olan vatandaşlık eğitiminin etkili bir biçimde planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

## **2.2. Vatandaşlık Eğitimi**

Vatandaşlık eğitimi öğrencileri, aktif ve sorumluluklarını bilen katılımcı bireyler olması (Hébert ve Sears, 2001); bireyin vatandaşlığa dönüşümü (Gürbüz, 2006) vatandaşlık ile ilgili bilgi, beceri ve değerleri kazanarak davranış haline getirme (Davies, 1994; Banks, 2004); bu eğitim aracılığıyla gelecekteki vatandaşlık rollerine hazırlanma (Kerr, 1999) eğitimi olarak tanımlanmaktadır.

Genel olarak vatandaşlık eğitimi hedeflerinde, hukuk kuralları, toplumsal yaşamı düzenleyen kuralların tanıtılması ve benimsetilmesiyle milli birlik ve beraberliğin sağlanması yer almaktadır. Aynı zamanda bireyleri ortak gelecek paydasında buluşturarak, bir arada yaşama kültürü için gerekli olan uzlaşma, hoşgörü,

iç disiplin ve toplumun iyiliğini düşünme gibi değerleri de içermektedir. Bireylerin, devletin temel ilkelerine bağlı, vatandaşlık hak ve sorumlulukları bilgisini kazanarak davranış haline getirmesi etkili bir vatandaşlık eğitimiyle mümkündür (Akbaş, 2008). Vatandaşlık eğitiminin amaçlarından biri de bireyin yaşadığı topluma, toplumda yer alan kurum ve kuruluşlara karşı uyumlu hareket etmesidir (Doğanay ve Sarı, 2004; Taçman, 2006).

Vatandaşlık eğitimi, bireyin kendi yaşamı hakkında doğru kararlar verebilmeleri ve toplumdaki sorunlara karşı duyarlı, sorumluluk alabilmeleri ile ilgilidir. Öte yandan bireyin sosyalleşmesi sürecinde toplumun normları, tutum ve değerlerini kazanmasının yanında, bireyin özgüveni ile ahlaki ve sosyal sorumluluğunu geliştirmektedir (Osler ve Starkey, 2001). Vatandaşlık eğitiminin temel kavramları hoşgörü, sevgi, saygı, eşitliklerdir (Merey, Karatekin ve Kuş, 2012).

Tarihte, her devletin gündeminde yer alan vatandaşlık eğitimi, gelişerek, değişerek yer almaya devam etmektedir (Köksal, 2007). Günümüzde uluslararası alanlarda çalışmalar yürüten birçok kuruluş ve örgüt “vatandaşlık eğitimi” konularında da çalışmalar sürdürmektedir. Birleşmiş Milletler Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO)’nun aktif olarak vatandaşlık eğitimi fikrini küresel düzeyde teşvik edici çalışmaları desteklediği bilinmektedir. UNESCO (2015), vatandaşlık eğitimi, bireylerin erken çocukluk eğitiminden itibaren mantıklı düşünme becerisi kazanana kadar, yaşadığı toplumda doğru kararlar alabilecek yeterliliğe sahip olma süreci olarak tanımlamaktadır.

Avrupa Konseyi üye ülkelerde 1997 yılından itibaren Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (Education for Democratic Citizenship) Projesini gerçekleştirmek için çalışmalarını sürdürmektedir. Bu kapsamda yürütülen çalışmalarda vatandaşlık eğitimi amaç, yöntem ve içeriği belirlemek için üye ülkelerden uzmanlar ve farklı statüdeki katılımcılarla, siyasi okuryazarlık, aktif katılım, eleştirel düşünme, belli davranış ve değerleri geliştirmek için demokratik vatandaşlık eğitimi politika ve stratejilerini belirleyerek önerilerde bulunmuştur (Eurydice, 2005).

AB'nin demokratik vatandaşlık eğitimi için belirlediği ve öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar (Eurydice, 2005);

I. Politik okuryazarlık;

- Sosyal, politik ve yurttaşlıkla ilgili kuruluşlar hakkında bilgi sahibi olunmasını sağlar.
- Yaşadıkları ortamın sorunlarına uyum sağlamayı öğrenirler.
- Kültürel ve tarihi mirasın tanınmasını sağlar.
- Kültür ve dil çeşitliliğinin tanınmasını sağlar.

II. Eleştirel düşünme, belli davranış ve değerleri geliştirme;

- Toplumsal yaşama uyum için gerekli becerileri kazandırır.
- Kendisine ve karşısındakilere saygıyı öğretir.
- Sosyal ve ahlaksal sorumlulukları öğretir.
- Dayanışma ruhunu güçlendirir.
- Dinlemeyi ve çatışmaları barışçıl yollardan çözmeyi öğretir.
- Irkçılığa karşı etkili stratejiler geliştirmeyi öğretir.

III. Aktif katılımçılık;

- Okulda demokrasi deneyimi sunar.
- Verilen sözlerin tutulmasının önemini öğretir.
- Başkalarıyla ortak girişimde bulunma cesaretini geliştirir.

Vatandaşlık eğitimi, felsefe, politika, ideoloji, pedagojik yaklaşım, amaçlar ve uygulamalar içermesiyle kapsamı oldukça geniştir. Bu amaç ve uygulamalarda hedef; bireyin, toplumda aktif, sosyal ve ahlaki açıdan sorumluluk duygusu gelişmiş, bilgili ve eleştirel vatandaşlar olarak yaşamda aktif roller almaya yönelik uygun bilgi, anlayış ve becerileri kazandırması beklenmektedir. Bu hayat boyu eğitimi içerir (Schugurensky ve Myers, 2003). Bu süreç sonunda kazandırılacak beceriler, bireylerin hayat standartları ile ülkelerin demokratik yönden geliştirilmesi ve rekabet gücüne de önemli katkılar sağlaması, demokrasi fikrini benimsemiş devlet politikası ve gelenekleriyle sağlanabilir.

Vatandaşlık eğitiminin amaçları; vatandaşlık ve insan hakları konularında bireyleri devlet kurumları ve ilkelerini tanıtmaya, eleştirel bakış açısı kazandırarak doğru kararlar verebilmesini sağlama, vatandaşa bireysel ve toplumsal sorumluluk bilinci kazandırma şeklinde sıralanabilir. Bu amaçlar doğrultusunda oluşturulan temaların içeriği; bireyler, toplum ve hükümet arasındaki karşılıklı ilişkiler, bireyin demokratik yaşamda ve uluslararası toplumdaki sorumluluğunu kapsamaktadır. (UNESCO, 2015).

Avrupa birliği de vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi konusunda çalışmalar yaparak, birliğe bağlı ülkelere tüm eğitim kademelerinde uygulanan öğretim programlarına bu konuyu dâhil etmelerini tavsiye etmektedir. Aynı zamanda üye ülkeler, demokratik yurttaşlık ve insan hakları eğitiminin anlamlı ve sürdürülebilir olmasını sağlamak için desteklenilmesi, çalışmaların gözden geçirilerek güncellemeye devam edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (COE, 2011, 10).

Uluslararası literatürde ve eğitim programlarında; Vatandaşlık Eğitimi ya da İnsan Hakları Eğitimi; genel olarak herkese, okul boyutunda düşünöldüğünde ise öğrencilere insan haklarıyla ilgili olarak bu haklara saygı, hakların korunması ve bu haklardan yararlanabilmeleri için, etkili bir yurttaşlık kültürü oluşturmak amacıyla, uygun içerik, materyal ve yöntemleri kullanarak verilen eğitimidir (Karaman Kepenekçi, 1999).

Kerr, (1999: 12) Vatandaşlık Eğitimi üç şekilde tanımlamaktadır.

*Vatandaşlık ile ilgili eğitim*; siyasal bilginin öğretici bir şekilde aktarıldığı öğrencilerin ulusal tarih, devletin ve siyasal yaşamın yapısı ve süreçleri hakkında yeterli bilgi ve anlayışı sağlamaya odaklanır. *Vatandaşlık yoluyla eğitim*; belli yetenekleri kullanarak uygulanan bilgiyi kapsayan öğrencinin okulda ya da çevresinde etkin katılımı yaparak yaşayarak öğrenmesini içerir. *Vatandaşlık için eğitim* ise, öğrencileri yetişkin yaşamına hazırlayan bilgi ve yeteneklerin birleşimi olan öğrencilerin gelecekteki yetişkin yaşamlarında karşılaşılabilecek roller ve sorumluluklara etkin katılımlarını sağlayan bir dizi bilgi, beceri ve değerlerle donanmalarıdır. Vatandaşlık eğitimi ise bunların bütünü oluşturur.

Bireyler vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerleri; aile, okul ve toplumda, örgütlenmiş topluluklar ya da yaşadığımız toplumsal çevrede bir amaç gütmeyen içinde bulunduğumuz topluluklar içerisinde kazanır (Veldhuis, 1997). Sürdürülebilir demokrasi için, toplumda kendi kararıyla sorumluluk üstlenen, siyasal süreçlere katkı sağlayan, aktif ve bilgili bireylere ihtiyaç vardır. Bu nedenle, vatandaşlık yeterlikleri bireylere öğretilmelidir.

Vatandaşlık eğitimi ile demokrasinin doğrudan ilgisi olduğu düşünülmektedir. Çünkü demokrasinin yaşaması ve gelişmesi etkin, bilgi sahibi, kendisi ve yaşadığı toplum için sorumluluk alabilen, yeteneklerinin farkında ve katılımcı bireylerle mümkündür. Bu özellikleri taşıyan bireyleri yetiştirmek ise vatandaşlık eğitiminin

nihai hedefidir. Bu nitelikler ancak toplum yaşamında ve eğitim sürecinde kazanılır (Veldhuis, 1997). Bu nedenle demokrasi öğrenilmek ve korunmak zorundadır.

Vatandaşlık eğitimi, haklarını bilen ve kullanan, toplumun değerlerini benimsemiş, özgüveni yüksek, kaba davranışlar ve ayrımcılık gibi yaşam zorluklarıyla mücadele etmeye yardımcı olduğu için hem birey, hem de içinde bulunulan toplum açısından oldukça önemlidir. Toplum kültürüne uyum sağlanması, öğrencilere okul yaşamlarında ve gelecekte toplum içinde seslerini duyurabilmeleri için fırsatlar sunar. Haklarını ve sorumluluklarını anlamada gerekli bilgi ve davranışları kazanması, yetişkin ve iş yaşamının fırsatlarına ve zorluklarına hazırlanmasına olumlu katkılarda bulunur (Çelik, 2009).

Bütün insanlar yaşadıkları toplumun hem bireyi hem de vatandaşlarıdır. Bu sebeple vatandaşlık eğitimi öğrencilerin bireysel gelişimi ile birlikte, yerelden başlayarak uluslararası düzeye kadar çok yönlü hak ve görevlerin öğretildiği bir eğitim süreci olması sebebiyle toplum için de önemli faydalar sağlamaktadır (Osler ve Starkey, 1996).

Evrensel insan hakları kültürünün oluşturulması amacıyla Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan On Yıl Eylem Planı ile İnsan Hakları Eğitimi Ulusal Planları Hazırlama Yönergesinde vatandaşlık eğitimiyle; eleştirel düşünebilen işbirliğine açık, yaratıcı, empati becerisine sahip, katılımcı, çevresine duyarlı bireyleri yetiştirmeyi amaçlayan, bilgilendirme ve eğitim etkinliklerini, tüm devlet ve kurumlara insan hakları, insani hukuk, demokrasi ve hukukun üstünlüğünü tüm öğrenim kurumlarının müfredatlarında resmi ve gayri resmi ortamlarda konu olarak ele alınmasını tavsiye etmektedir (UN, 1994).

Osler'e göre (1995) vatandaşlık eğitimi, milli kimlik ve vatandaşlık anlayışının yüzeysel gelişimini değil, her şeyi içine alacak şekilde içsel gelişimini destekler. Bu eğitim, insanların demokratik hak ve sorumluluklarını anlamalarını ve bunları geliştirmelerini amaç edinir. Bu demokratik hak ve sorumluluklar herkes için aynıdır. Etnik ve ekonomik sınıf farkı gözetilemez. Fakat toplum içindeki ve toplumlar arasındaki farklı gelenek ve anlayışlar belli ölçüler çerçevesinde hoşgörülü bir şekilde değerlendirilmelidir. Bu etkin ve katılımcı eğitimsel bakış açısı insanlar arası

çeşitliliği, farklılığı ve bağımlılığı teoride kabul eder. Bundan dolayı çeşitli kültürel bakış açılarının çalışılmasını ve öğrencilerin ortak değerlerin farkına varmalarını amaçlar. Burada vatandaşlık eğitiminin, farklı kültürleri bir ortak payda buluşturarak farklılıklar içinde birliğin sağlanması ve toplumdaki farklılıkların korunması için ilgili kurum ve kuruluşların katkısıyla eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiğinden söz edilmektedir (Keyman, 2007).

Osborne, vatandaşlık eğitiminin şu niteliklerinden söz etmektedir (Alberta Education, 2005: 6).

#### Ulusal Bilinç ya da Kimlik

- Ulusal vatandaş olarak kimlik duygusu,
- Bölgesel, kültürel, etnik, dinsel sınıf ve cinsiyet gibi çoklu kimliklerin farkında olma,
- Küresel ya da dünya vatandaşlığı duygusu,

#### Siyasal Okur-Yazarlık

- Bireyin ülkesinin politik, yasal ve sosyal kurumları hakkında sahip olduğu bilgi,
- Temel politik ve sosyal konuları anlama,
- Etkili siyasal katılım için gerekli yetenek ve bilgi,

#### Hak ve Sorumlulukların Takibi

- Temel vatandaşlık hak ve sorumluluklarını anlama ve onlara inanma,
- Uyuşmazlıkları nasıl çözeceğini anlama,

#### Değerler

- Toplumsal değerleri anlama,
- Çatışan değerlerle uygun yollarla mücadele edebilme bilgi ve yeteneği,

#### Genel Entelektüel Yetenekler

- Okuma- yazma ve entelektüel yetenek.

2018 yılında güncellenen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programında hedef (MEB, 2018a);

Öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda, ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, akıl yürütme, sosyal beceriler ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.

Millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınmasına katkıda bulunan, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamaktır.



### 2.3.Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık eğitimi programları, dersin adı, okutulduğu sınıflar ve ders saatleri zaman zaman değişikliklere uğrayarak günümüze kadar gelmiştir. Osmanlı İmparatorluğu döneminde 1839 Tanzimat Fermanı’nın ilanı ile başlayan dönemde yaşanan sosyal, kültürel ve siyasal değişim ve dönüşümler sonucunda vatandaşlık eğitimi ilk defa planlı olarak Türk eğitim sisteminde devlet ve vatandaşlık bağının güçlendirilmesi amacıyla yer almaya başlamıştır (Karataş ve Som, 2015).

İlk anayasa kabul edilen Kanun-i Esasi’nin 114. Maddesinde ilkokulun zorunlu hale getirilmesi, çocuğun toplumsallaşma sürecindeki etkisinin önemini belirtmekte, yetişen çocukları, mevcut yönetime ve yönetimin değerlerine ve hedeflerine uygun bir vatandaş olmaları istenmekteydi (Üstel, 2014: 32).

23 Temmuz 1908 tarihinde II. Meşrutiyet’in ilan edilmesiyle çocuk, ekonomik hayatta üretici, yurt savunmasında asker, toplumun geleceğinde yarının vatandaşı olarak kabul edildiği bir anlayış benimsemeye başlanmıştır. Bu dönemle birlikte devlet okul aracılığıyla vatandaş yetiştirme projesini hayata geçirdiği dönemin başlangıcı olması nedeniyle önemlidir. Çocuğun geleceğin vatandaşı kabul edilerek ilkokul çocuklarını bilgilendirme ve bilinçlendirme amacıyla, Müstecabizade İsmet tarafından yazılan ilk kitap Rehber-i İttihad’dır (Üstel, 2014).

II. Meşrutiyet döneminde, modern devletin oluşumundaki vatandaşın rolü önemsenmeye başlanmıştır. Devletin hem okula yüklediği önem hem de çocuğa yönelik ilgisi ayrıca dünyada yaşanan milliyetçilik akımlarına karşı ortak bir siyasal aidiyet ve sadakat duygusu geliştirme gayesiyle müfredatta da önemli değişiklikler yapmıştır. Örnek olarak bu dönemde okullarda millî değerleri ön plana çıkaracak vatandaşlık ve ahlak eğitimi için Malûmat-ı Medeniye ve Ahlakiye ve İktisadiye ve Kanuniye ismi altında yeni bir ders olarak müfredatlarda yer almıştır (Üstel, 2014, s.35).

Cumhuriyetin ilan edilmesinden sonra eğitim alanında yapılan köklü reformlarla çağdaş uygarlık düzeyini yakalamak, milli kültürü geliştirmek, yeni sosyal ve siyasal değerleri benimsetmek, imkânlar dâhilinde iyi vatandaş ve Cumhuriyet vatandaşı olarak yetiştirmek için eğitim en önemli rolü üstlenmiştir (Caymaz, 2007).

Eğitimde milli birliği sağlamak amacıyla 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir. Vatandaşlık eğitimi olarak 1927 yılına kadar Malûmat-ı Vataniye, 1930 yılından sonra ilkokul ve ortaokullarda Vatanî Malûmat, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi adlarıyla programlarda yer almaya devam etmiştir (Üstel, 2014).

. 1970 yılında programdan kaldırılarak yerine Sosyal Bilgiler programı konularına eklenen yurttaşlık bilgisi konuları, 1984 yılında Vatandaşlık Bilgileri adıyla programdaki yerini tekrar almıştır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 01 Ağustos 1995 tarih 289 sayılı kararı ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi şeklinde adı ve içeriği değiştirilen Vatandaşlık Bilgileri, 1995-1996 öğretim yılında “İnsan Hakları Eğitimi” ile ilgili konular, uygulanmakta olan ders programına eklenmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 1995: 696-697).

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders programları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 82 sayılı kararıyla kabul edilerek Temmuz 1998, 2490 sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan ilköğretim 7. ve 8. sınıflarda okutulması gereken zorunlu ders olarak kararlaştırılmıştır (MEB, 1998: 815-843).

2004 yılından sonra kabul edilen ilköğretim 1-8 programlarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 8 ara disiplin alanından biri olarak ilköğretim düzeyinde yer alan derslerin öğretim programlarında yer almıştır. Bu anlayışın benimsenmesi ile Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması tüm öğretmenlere dolayısıyla tüm derslere sorumluluk yüklemek amaçlanmıştır (Haçat Oğuz ve Demir, 2017).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 03.11.2006 tarih ve 11227 sayılı kararıyla Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi ders konuları, Sosyal Bilgiler ve T.C. inkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretim programlarına yansıtılmıştır. 2010-2011 öğretim yılında tekrar "Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi" adıyla ayrı bir ders olarak ilköğretim programlarında yer almış, 2011-2012 öğretim yılı itibariyle ilköğretim 8. sınıfta haftada bir ders saati ve zorunlu dersler kapsamında uygulanmaya başlanmıştır (Haçat Oğuz ve Demir, 2017).

Son olarak, zorunlu eğitimi kesintili olmak üzere 12 yıla çıkarılan 2012 yılındaki değişiklikle birlikte bahse konu ders bu kez ilkokul 4. sınıfta ve zorunlu olmak üzere

haftada 2 saat okutulmaya başlanmış, Yeni dersin ismi ise “İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" olarak belirlenmiştir (Baysal, Tezcan ve Araç, 2018)

#### **2.4. Fransa’da Vatandaşlık Eğitimi**

Fransa’da vatandaşlık eğitiminin temeli, farklı milletlerden olan halkı cumhuriyetçi olarak tanımlanan ulusal Fransız kültürüne, başka bir deyişle özgürlük, eşitlik ve dayanışma (liberté, égalité, fraternité) ve insan hakları ilkelerine dayanarak entegre etmeyi amaçlamaktadır. Bu devletin kamusal alan için savunduğu ilkeleri halka iletmekten sorumlu olduğu inancına dayanmaktadır (Starkey ve Osler, 2009)

Fransa'da vatandaşlık eğitimi programları: İnsan haklarına ve vatandaş olmanın ne anlama geldiğini tanımlamak, vatandaşlık hak ve yükümlülüklerinde ortak bir anlayışa sahip olmak, demokrasi ve cumhuriyeti destekleyen ilke ve değerleri edinerek, toplumsal ve siyasal yaşamın kurallarını anlama, kurumları ve yasaları öğretmeyi amaçlamaktadır (MEN, 1998: 7).

Vatandaşlık eğitimi 1871’de kurulan 3. Fransız cumhuriyetine halk desteğini de sağlamak için 1789’daki Fransız ihtilalinin bütün prensiplerine bağlı kalarak demokratik bir ulus yaratmak için Fransız politik ajandası içindeki geleneksel konuların arasına girmiştir. (Starkey ve Osler, 2009).

Çok değer verilen 19. yüzyıldan kalma “vatandaşlık ve ahlak öğretiminin yerini, 1976’da çok yönlü eğitim reformu ile kabul edilen “vatandaşlık eğitimi ”ne bırakmıştır. Ancak bu eğitim ders programı olmadan uygulandığından etkili olamamıştır.1981’den itibaren hükümet vatandaşlık eğitimini, insan hakları ağırlıklı olarak yeniden düzenlemiştir. Ayrıntılı resmi bildirgeler, müfredat ve ders programı bakanlık tarafından 1985’te yayınlanmıştır. Müfredat, 1990’da ortaokula kadar birbirini izleyen yaş gruplarını, derece derece ele almıştır (Starkey, 2000).

Fransa’daki vatandaşlık eğitiminin, bütün devlet eğitimi için önemi büyüktür. Okul, devletin yurttaşlarının sosyal olarak kaynaşabileceği ilk yerdir. Vatandaş olmanın tanımını ve vatandaş olmanın getirdiği hak ve görevlerin toplu olarak anlaşılmasını, müfredatları ile sağlayan tek yer okuldur. Fransa’da ortaokullar için en son yapılan düzenleme 1996’da hükümet tarafından yapılmıştır. Ortaokul seviyesindeki eğitimin temel amaçları belirlenmiş, 1996’da resmi makamlar tarafından

vatandaşlık eğitimi ile okulların genel amacı arasında bir bağ kurulmuştur (Starkey, 2000).

Ortaokulların, tüm öğrencilere, temel bilgi ve ortak kültürü aşılacak şekilde kusursuz bir genel eğitim vermesi hedeflenmiştir. Bunun yanında, Fransız eğitim dünyası, öğrencilerin karakterlerinin geliştirilmesi, yakın geçmişteki dünya anlayışlarını ve sosyal hayatlarını bir üst seviyeye taşımak için çaba sarf etmektedir. Sorumluluk üzerine bir eğitim düzeni kurarken öğrencilere yurttaşlığı en iyi şekilde uygulamaları için gereken başvuru noktaları verilecek ve ileriki kültür, iş ve sosyal hayata geçişlerini kolaylaştıracak şekilde eğiteceklerdir (Starkey, 2000).

Bireylerin aktif olma isteklerini ve yeteneklerini güçlendiren, kendindeki özgürlükleri diğerlerinde de tanımlayabilen, başkalarının bireysel kimlik haklarını görebilen bireyler yetiştiren ve sosyal çıkarlar ve kültürel değerleri koruyabilen yerler ancak demokratik bir okuldur.

1995 yılında vatandaşlık eğitimi konusunda çalışmaya başlamış ve 1996 yılında yeni yol gösterici maddeler ve müfredat oluşturmuşlardır. Bu müfredat 1997'de koalisyona gelen hükümet tarafından aşamalandırılmıştır. Yeni müfredat, 7. sınıflara Eylül 1996'da son sınıflara ise Eylül 1996'da tanıtılmıştır (Starkey, 2000).

Hükümet, vatandaşlık eğitimini lisenin son yılına kadar uzatmaya karar vermiş ve geçiş için ilk danışmanlık hizmetlerini vermeye Kasım 1999'da başlamıştır.

Ortaokullar için olan programların yapısı ve amacı; insan hakları ve vatandaşlık eğitimi, demokrasiyi ve devleti organize eden ve vurgulayan prensip ve değerlerin kazanılması, yasaların ve kurumların öğrenilmesi, sosyal kurallar ve politik yaşamın anlaşılmasıdır. Bir diğer deyişle, Fransa'daki vatandaşlık eğitiminin kökleri kalıcı politik sistemin tabanı olan, demokratik olarak kabul edilen bir anayasayı esas almakta ve tüm yurttaşların bu gerçeğe bağlı kalmaları beklenmektedir (Starkey, 2000).

Fransız vatandaşlık eğitiminin ana hatları, cumhuriyetin, etnik azınlıkları onların kimliklerini tanımaksızın, diğer yurttaşlardan ayırıp kaynaştırabileceği yönünde görüş birliği oluşmuştur. Böylece Fransa'da çok kültürlü bir vatandaşlık yerine sadece vatandaşlık vardır denilebilir (H. Starkey, 2000).

Genel olarak Fransız vatandaşlık eğitimi eşitlik ve evrensel değerlere sıkı bağlılığa dayandırılmış modern bir eğitimidir (Starkey, 2000).

## 2.5. Vatandaşlık Eğitimi modelleri

Eğitim araştırmacıları ve siyaset bilimciler farklı vatandaşlık eğitim modelleri tanımlamışlardır. Bu modeller temelde toplumsal paradigma kökenli ve ulusal- küresel olmak üzere iki boyutta incelenmektedir (Zaman, 2006).

**Tablo 1: Vatandaşlık Eğitimi Modelleri**

Toplumsal Paradigma Kökenli Boyut	Ulusal – Küresel Boyut
Siyasal Toplumsallaşma Modeli	Ulusal Vatandaşlık Eğitimi
Yansıtıcı İnceleme Modeli	Küresel Vatandaşlık Eğitimi
Eleştirel Vatandaşlık Eğitimi Modeli	

### 2.5.1. Toplumsal Paradigma Kökenli Boyut

Farklı sosyolojik teorilerde, okulun toplum içindeki çeşitli rolleri öne sürülmektedir. Eğitim sosyolojisi literatüründe, farklı sosyal değerler dizgesinde toplum yapısındaki mevcut eşitsizlik ve ikilemler hakkında öğrencilerin farkındalığını arttırmak, okulların siyasi değer ve bilgileri aktaran pratik rolü hakkında okulların misyonlarını gerçekleştirmek için; siyasal toplumsallaşma, yansıtıcı inceleme ve eleştirel model vatandaşlık eğitimi ile toplumdaki siyasi inanç, davranış, tutum ve değerlerin birey tarafından benimsenmesini amaçlamaktadır (Zaman, 2006).

#### 2.5.1.1. Siyasal Toplumsallaşma Modeli

Siyasi yönelim ile ilgili düşünceler, çocukluk ve ergenlik döneminde benimsenerek içselleştirilmektedir (Merelman, 1972). Siyaset bilimcisi Hyman (1959) siyasal toplumsallaşmanın çocukluk döneminde başlayarak, insan hayatının tamamına yayıldığını, çocukluk ve gençlik yıllarında edinilen bilgi ve alışkanlıkların, istisnalar dışında sonradan bu tutum ve davranışları değiştirmenin imkânsız olduğunu belirtmektedir. Toplumsallaşma, insanın doğumuyla başlayan bir süreçtir. Bu süreçte birey; aile, arkadaşlar, okul gibi toplumsallaşma araçlarının etkisiyle sosyal rollerini

öğrenerek, biz duygusu ve içinde yaşadığı toplumun tutum ve değerlerini kazanır (Rapley, Hansen, 2006).

Siyasal toplumsallaşma modeline göre; aile, okul, medya ve toplum çocukların politik tutumları üzerinde etkilerini değerlendirmek için farklı siyasi etkenler incelenmiştir. Okulun asıl sorumluluğu öğrencileri, “iyi vatandaş” için gerekli olan bir dizi değer, inanç, beceri ve bilgiyle telkin ederek vatandaşları geleceğe hazırlamaktır. Ancak bu modelde öğretmenlerin sadece bilgiyi aktarması, öğrencilerin de sorgusuz alıcı olarak görülmesi eleştirilmektedir (Zaman, 2006). İyi vatandaş; devletin yapısı ve görevleri hakkında bilgi sahibi, kanuna ve düzene saygılı ve siyasi katılımın geleneksel formuyla ilgili olan bireylerdir (Barr, Barth ve Shermis, 1977).

#### **2.5.1.2. Yansıtıcı İnceleme Modeli**

Yorumlayıcı paradigmadan etkilenen bu yaklaşım, öğrencileri bazı siyasi beceriler ve uygulamalar konusunda eğitmeye dayanmaktadır. Yansıtıcı sorgulama modeli, toplumdaki önemli sorunların araştırılması ve tartışılması yoluyla, öğrencilerin karar verme ve değer analizi teknikleri olarak adlandırılan konularla ilgili becerilerini geliştirir. Karar verme konusundaki yoğunlaşma, bu modelde miras alınan "iyi vatandaşlık" özel görüşünden kaynaklanmaktadır. “İyi vatandaş” demokratik bir sistemin sürdürülmesi ve istikrarı için gerekli olan bir karar verici olarak görülmektedir. (Giroux, 1980).

Bu modelde, öğretmenler önceden belirlenmiş beceri ve bilgileri dayatmak yerine, gerçekliğin toplumsal inşası sürecini gerçekleştirmeye gayret etmektedir. Yansıtıcı İnceleme Modeli’nde öğrenciler, problem çözme yöntemi tekniğiyle kendi değerlerini keşfederek, yaşadıkları deneyim bağlamında sorunları tanımlamaya veya sosyal problemleri günlük yaşam dokularıyla ilişkilendirmeye teşvik edilir (Barr, Barth ve Shermis, 1977). Bu modelde öğretmen ve öğrenciler etkin ve eleştirel vatandaşlık yeteneklerini geliştirebilmek için sürekli olarak görüşme ve tartışma sürecine katılımcıdır. Hem öğrenciler hem de öğretmenler daha fazla rol oynamakla birlikte, eleştirel vatandaş olma ve demokratik toplumun istikrarı ve sürdürülebilirliği arasındaki bağlantı konusunda ikna edici açıklamalar sağlamamaktadır (Zaman, 2006).

### **2.5.1.3. Eleştirel Vatandaşlık Eğitimi Modeli**

Bu model öğrencilerin tutkularını, hayal güçlerini ve zekâlarını canlandırarak, öğrencilere çok ağır gelen sosyal, politik ve ekonomik problemlere meydan okuma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrencileri değer ve becerilerle donatmak ya da müzakere ve tartışma yoluyla problem çözme becerilerini yükseltmek yerine, farklı toplumsal olasılıkları ve yaşam biçimlerini konuşmaları ve davranışların öğretilmesi önerilmektedir (Zaman, 2006).

Eleştirel vatandaşlık eğitiminde demokratik sınıf ortamı ile toplumsal eşitsizlik ve çelişkilerin özgürce ve eleştirel biçimde tartışılıp bunlarla mücadele ederek değiştirmeleri konularının teşvik edildiği sınıf ortamları önerilmektedir (Giroux, 1980). Zaman (2006)'a göre bu modelin uygulanması, ortak inançlarla çelişen belli bir siyasi ideolojinin aracısı olmayı hedeflediği için, devlet tarafından kurulan, yönetilen ve mali açıdan desteklenen kurumlarda imkânsızdır.

### **2.5.2. Ulusal-Küresel Boyut**

Vatandaşlık eğitimi programı coğrafya içerikli olup, yerel bilgi ve öğrencilerin ulusal politik sistemine katılmaları ve ulusal vatandaşlık anlayışı ile küresel vatandaşlık anlayışlarının da gelişimi hedeflenir. Küresel vatandaşlık hukuki bir statü olarak bir devlete aidiyeti ya da bir kimliğe sahip olmak değil, yaşam felsefesi olarak milli değerlerle birlikte küresel ölçekte evrensel değerleri benimsemiş vatandaşlık modeli olarak ifade edilmektedir (Kan, 2009a).

#### **2.5.2.1. Ulusal Vatandaşlık Eğitimi**

Bu yaklaşım köklerini, toplumun ortak değerlerinin, kültürünün, toplum ve ülke gerçeklerinin baskın olduğu toplulukçu görüşten alır. Ulusal yurttaşlık eğitimi modeli, odağında ulus devletin politik bağımsızlığı meşruluk ve vatandaşın hak ve sorumluluğu olduğu sosyal bütünleşmenin temeli olarak kullanılan ulusal bir projenin parçası olarak düşünülür (Gifford, 2004).

Vatandaşlık eğitiminin milliyetçi modeli, var olduğu siyasal sistemden etkilenerik şekillendirilir. Devlet tarafından resmi olarak tanınan bu modelde, demokratik siyasette yoğunlaşma, vatandaşların haklarına, sorumluluklarına ve aktif

siyasi katılım için gerekli olan beceriler ve ulus-devletin siyasi egemenliği, meşruluğu ile vatandaşların hak ve sorumluluklarına odaklanmalıdır (Zaman, 2006; Güven, 2010).

Ulusal Toplum Modeli, sınırlı ulusal çıkarlara içsel odaklanma, ulusal kimliğin güçlendirilmesi ya da korunmasıyla ilgili bir vatandaşlık eğitimi modelidir. Vurgu yapılan konular; vatanperverlik, ulusal tarih ve tarihsel yapılar, bireyin ulusal üyeliği, tarihsel olarak dışlanan grupların dâhil edilmesi, ülkede yasal statü ile gelen hak ve sorumluluklardır (Arthur, Davies, Wrenn, Haydn ve Kerr, 2001).

#### **2.5.2.2. Küresel Vatandaşlık Eğitimi**

Küreselleşmenin etkisiyle ulus devletlerin, güçlerinin bir bölümünü özel kuruluşlara, Avrupa Birliği gibi bölgesel veya uluslar üstü kurumlara aktarmasıyla, ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlarda yaşanan sorunlar, vatandaşlık eğitimini de etkilemiştir (Law, 2004). Küresel Vatandaşlık Eğitimi; öğrencilerin küresel sorunlara ve kaygılara katılmaya ve tanımaya hazırlanması, yaşadığı genişleyen topluluklara hitap eden, onları geliştiren yeni bir vatandaşlık eğitimi modelidir (Zaman, 2006). Vatandaşlık eğitimi bireylerin, yerel topluluğun, ulusal topluluğun üyeleri ve aynı anda çeşitli bölgesel ve küresel kurumların katılımcıları olarak tanınması gerektiğini savunmaktadır (Arthur vd. 2001).

Küresel Toplum Modeli, küreselleşen ve değişen vatandaşlık anlayışına bağlı olarak küresel konularda öğrenciyi bilgilendirmek ve genişleyen vatandaşlık kavramıyla birlikte farklı ulusal bakış açıları, ulus ötesi kişiliğe bağlı vatandaşlık görüşü, bölgesel ve küresel düzeyde siyasi yapıları kavratmak amacındadır. Dışa odaklı, ülkelerin ya da bölgelerin küresel olarak birbirine bağımlılığı ile siyasi, sosyal, ekonomik, evrensel insan hakları konularına vurgu yapmaktadır (Zaman, 2006).

#### **2.6. Vatandaşlık Kavramının Tarihsel Gelişimi**

Vatandaşlık kavramı ilk defa, Eski Yunan şehir devletlerinde yaşayan, siyasi hayata katılma hakkı bulunan, genel nüfusa oranla sayıca az olan şanslı azınlıkları işaret etmektedir. Vatandaşların dışında kalan köleler; sadece ekonomik hayatta bir üretim aracı olan ancak siyasi ve toplumsal yaşamda yeri olmayan kimselerden



oluşmaktadır. Vatandaşların sadece yasa yapma, yönetici seçme, yargılamaya katılma, savaş ve barışa karar verme hakları vardır. Bunun dışında kalan konularda katılım ve karar verme hakları bulunmamaktadır (Göze, 2000).

Demokrasinin beşiği sayılan, Yunan şehir devletleri içinde en gelişmiş Atina'da, demokrasi sözcüğü; bireyin belirli şartlar altında yönetime katılma özgürlüğü olarak ifade edilmektedir (Crick, 2012). Ancak Eski Yunan'da olduğu gibi, kadınlara, kölelere ve yabancılara oy kullanma hakkı verilmemiştir. Bu üç grup dışında kalan yurttaşlar alanlarda toplanarak, toplumun tamamını ilgilendiren her konuda karar verebilirlerdi. Site devletindeki bu uygulama doğrudan demokrasi olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2001). Aynı anlayış daha sonra, Roma hukukunda da hâkim olmuştur (Aybay, 1982).

Önemli bir Antik Çağ düşünürü olan Platon, Atina vatandaşlık modelinde yurttaşları askerler, yöneticiler ve üreticiler olmak üzere üçlü bir sosyal sınıfa ayırmakta ve aralarında eşitlik olmadığını düşünmektedir. Platon'a göre iyi yurttaş; özdenetim becerisi gelişmiş, mevcut toplumsal düzene ve yasalara saygılı olan yurttaşdır. Aristo ise iyi yurttaşını erdemli insan olarak nitelendirmektedir (Platon, 2002).

Roma döneminde bazı haklar ve sorumluluklarla birlikte Roma topraklarında yaşayan herkese verilerek yasal bir statü kazanan yurttaşlık, Atina yurttaşlığındaki gibi bir şehre aidiyeti ifade etmemektedir. Ayrıca Antik Yunan'da benimsenen demokrasi ile yurttaşlar doğrudan yönetime ve karar alma süreçlerine katılırken, Roma döneminde uygulanan cumhuriyet yönetiminde yurttaşların siyasi hakları bulunmamaktadır (Korkut, 2014).

Ortaçağın ilk dönemlerinde, Hristiyanlığın etkisinde kalarak daha önce doğulan yeri veya bir bölgeyi ifade eden patria (vatan) kavramı yerini, iyi bir hristiyanın sadece gökler ülkesinin yurttaşını olabileceği fikrine bırakmıştır. Siyasi bağların kişisel sadakate dönüştüğü bu dönemde, İnsanlar İsa, kilise veya kutsal topraklar için ya da senyörler için ölmek yoluyla onura kavuşabilecekleri bir anlayış benimsenmiştir (Erözden, 1997).

Ortaçağ düşünce anlayışında yurttaşlık, kent ve kasabalarda imtiyazlı bir durum haline gelerek, mal varlığına dayanan bir sınıfsal imtiyaza dönüşmeye başlamıştır. Feodal sistemde senyör, siyasi ve yönetim bakımından katılım haklarını sahip olduğu ekonomik güç nispetinde kullanmak istemesi, aynı topraklarda yargı ve yönetim konusunda yetki karmaşası yaşanmasına sebep olmuştur (Öksüz, 2011).

Kilisenin gücünün ve nüfusun artmasıyla yeni topraklar tarıma açılmış, Haçlı Seferleri sonunda gelişen ticaret, paranın hükmettiği yeni bir ekonomik düzeni yani pazar ekonomisi ile burjuva sınıfını ortaya çıkarmıştır (Erez, 2017).

Magna Carta; kralın sonsuz yetkilerini kısıtlayarak, kanunlara uygun davranmasını zorunlu kılan, 1215 yılında imzalanan siyasi ve hukuki belgedir. Bu bildirgenin getirdiği hükümler sonunda kral, mahkeme kararlarının bağlayıcılığını kabul etmek zorunda kalmıştır. Örneğin kral mahkeme kararı olmadan özgür yurttaşları tutuklatamayacak, sürgüne gönderemeyecek ve mallarına el koyamayacaktı. Magna Carta, insan hakları ve kişi hürriyetlerini soyut birer kavram olmaktan kurtararak, hak ve özgürlükler bakımından getirdiği kurallarla, hukukun üstünlüğü prensibinin birçok ülkede yerleşmesine sebep olmuştur (Skırbekk ve Gilje, 2004). Magna Carta belgesinin tarihi bir belge olarak en önemli özelliği içeriğinden ziyade, getirdiği ilke ve prensiplerle, hukuka bağlı devlet düşüncesi ile kişi hak ve hürriyetlerinin kabul edilerek sürekliliğinin sağlanmasına öncülük etmesi şeklinde açıklanmaktadır (İlal, 1968).

Hıristiyanlık, Antik Yunan vatandaşlık anlayışını reddederek, Roma vatandaşlığından dışlanmış, köleler ve alt sınıfların kendileri dışındaki diğer insanlarla aynı statüde kabul edildiği Hristiyanlık din anlayışının yayılmasıyla, Antik Yunan ve Roma döneminde kazanılan siyasi ve hukuki haklar önemini kaybederek, Hristiyanlık dininin getirdiği esaslar doğrultusunda yeni hayat tarzı benimsenmiştir (Reisenberg, 1992).

Feodal dönem toplumu, alt-üst ilişkileri, görev ve yetkilerine göre sınıflandıran katı bir hiyerarşik yapıya sahiptir ve bu yapı gelenekle perçinlenmiştir.13. yüzyılda feodal güçlerin ve evrensel imparatorluğun kademeli olarak zayıflaması sonucunda ulusal monarşi gelişmeye başlamıştır. Bunun sonucunda vatan; hem kutsallık hem de

siyasi bir içerik kazanarak, devlet otoritesinin egemenlik alanına dâhil olan yapısıyla, modern devlet kurgusuna dâhil olmuştur. Aynı dönemde vatandaşlığın muhtevası da, zaman içinde kazanılan haklarla, devlet oluşumlarının bünyesinde değişen ve gelişen özellikleriyle günümüze kadar ulaşmıştır (Erözden, 1997).

Çağdaş anlamdaki vatandaş kavramı, dünyada ilk ulus-devlet olan İngiltere’de kazanılan haklara, Amerika ve Fransız devrimleri sonunda cumhuriyet boyutunun eklenmesiyle şekillenmiştir (Ünsal, 1998; Leighton, 2004). Bireyi ulus devlete bağlayan bir bağ (Erol, 1997), bir devlete ya da siyasal yapıya üyelik (McCowan, 2009) anlamlarına gelen vatandaşlık anlayışında vatandaş, bir devletin egemenliğindeki topraklar üzerinde yaşayan siyasal toplumun herkes için eşit görev ve sorumlulukları paylaşan üyelerini belirtmektedir (Ünsal, 1998). Başka bir ifadeyle vatandaşlık, devlet ya da benzer bir politik yapının üyesi olma anlamında kullanılmaktadır. Dolayısıyla geleneksel vatandaşlık anlayışı genellikle devlet ve bireyler arasındaki karşılıklı hak ve sorumlulukları biçimlendiren kurum ve uygulamaları ifade etmekte (Kurtz, 2005; Hayward, 2006); vatandaşlık eğitimi ise bu öğeler içinde etkin rol alabilen vatandaşlar yetiştirmeyi öngörmektedir.

Günümüzdeki vatandaşlık anlayışının büyük oranda Fransız Devrimi kazanımlarıyla şekillendiği kabul edilmektedir (Şit, 2008). Fransız Devrimi ile başlayan süreçte vatandaşlık siyasal ve sosyal haklarla donatılmış ve ulus devletin ulus boyutu vatandaşlık ile özdeşleştirilmiştir (Gündüz ve Gündüz, 2007). Dolayısıyla Yunan site devletleriyle başlayan vatandaşlık tarihi daha çok katılıma dayalı, ahlaki, ayrımcı, etkin ve komüniteryen bir vatandaşlık anlayışını yansıtırken, Fransız devriminden günümüze kadar olan süreçte ise evrensel bir vatandaşlık anlayışı ortaya çıkmıştır (Erol, 1997).

Ancak 21. yüzyıla gelindiğinde vatandaşlığın sadece bir üyelik durumu ile açıklanmasının yeterli olmadığı görülmüştür. Bu nedenle günümüzde vatandaşlık tanımlarının daha etkin bir uygulama alanını kapsayacak biçimde yapılması gerekmektedir (Heater, 1999; Kymlicka, 2002). Çünkü değişimin baş döndürücü hızı, günümüz toplumlarında vatandaşların toplumsal yaşama nasıl katılacaklarına ilişkin

ve bu toplumsal katılımın yapısına ilişkin olarak ciddi sorunlar oluşturmaktadır (Nelson ve Kerr, 2005).

Nitekim Dean ve Melrose (1999) 'a göre de vatandaşlığa yönelik yaygın politik anlayışlar aslında karmaşık, çok yönlü ve çoğunlukla çelişkilidir (Dean ve Melrose, 1999). Çünkü günümüzde, ulus-devletlerin egemenlik anlayışları ekonomik, politik, askeri, küresel ya da uluslararası çevresel etmenlerden etkilenmektedir (Halstead ve Pike, 2006). Özellikle kapitalizmle doğrudan ilişkili modern devletlerin yapısında anahtar bir role sahip olan vatandaşlık, kapitalizm ve modern devletin yapısındaki değişime bağlı olarak ortaya çıkan sanayi sonrası toplumların devlet-vatandaş ilişkisini açıklamakta yetersiz kalmıştır (Gündüz ve Gündüz, 2007) ve vatandaşlık kavramı ulus devlet döneminden daha farklı tanımlanmaya başlanmıştır.

Bunun sonucu olarak uzun bir vatandaşlık kavramı listesi oluşmuş ve modern bir vatandaşlık anlayışı gelişmiştir. Örneğin çeşitli araştırmacılar tarafından, politik vatandaşlık (Heater, 2002; Janoski ve Gran, 2002; Geobers, Geijsel, Admiral ve Dam, 2013), ekonomik vatandaşlık (Woodiwis, 2002; Lewis, 2003; DeJaeghere 2013), sosyal vatandaşlık (Roche, 2002; Davy, Davy ve Leisering, 2013; Haigh, Murcia ve Norris, 2014), liberal vatandaşlık (Schuck, 2002; Gibney 2013), cumhuriyetçi vatandaşlık (Dagger, 2002), demokratik vatandaşlık (Enslin, 2000; Osler ve Starkey, 2006; Fisher 2014), kültürel vatandaşlık (Morva, 2015; Miller, 2002; Stevenson, 2003; Reijerse, Van Acker, Vanbeselaere, Phalet ve Duriez, 2013), kozmopolitan vatandaşlık (Linklater, 1998; Smith, 2007), dijital vatandaşlık (İşman ve Güngören, 2013; Blevins, LeCompte ve Wells, 2014; Couldry, Stephansen, Fotopoulou, Macdonald, Clark, and Dickens, 2014; Risinger, 2014) gibi yeni vatandaşlık anlayışları tanımlanmaktadır.

Bu gelişmelerle toplumların yaşamını derinden etkileyen küreselleşme ile dünyada yaşanan sorunlar bilhassa göçler; vatandaşlık kavramını daha geniş toplumsal alanlara yayarak vatandaşlık anlayışını ve uygulamalarını değiştirmiştir (Borja, 2000; Gündüz ve Gündüz, 2007). Küreselleşme düşüncesi ile birlikte vatandaşlıkla ilgili hak ve sorumluluklar bir devletin sınırlarının ötesine geçmiştir. Bunun nedenleri arasında küresel terörizm, uluslararası suçlar, geniş ölçekli yoksulluk, göç, çevresel sorunlar,

nükleer enerjiye dayalı ürünler gibi etkenlerin dünya açısından sorun olarak değerlendirilmesi bulunmaktadır (Faulks, 2006).

Yirminci yüzyıl ortalarından itibaren uluslararası kuruluşların artışı, barışa olan ihtiyaç, insan hakları, küresel çevre sorunları, dünya vatandaşlığı kavramının gelişimine katkıda bulunmuştur. Dolayısıyla vatandaşlık öğretiminin içeriği de öğrencinin yalnızca kendi devletine bağlılığı ve siyasal sistem bilgisinden fazlasını gerektirmiştir. Öğrencileri siyasal ve sosyal konularda kendi başlarına düşünmeyi teşvik etmek amacıyla tasarlanan vatandaşlık eğitim programları ön plana çıkmıştır (Eurydice, 2012).

Bu programlar yoluyla olaylara ön yargılı olmayı azaltmaya daha çok yoğunlaşılırken, ulusal gurura daha az, eleştirel yetenekleri geliştirmeye daha çok odaklanılmıştır. Vatandaşlığın bilgi ve beceri kadar davranışları da içerdiği ve bunun da demokratik bir eğitim ortamında gerçekleştiğini savunan John Dewey (2008)'in görüşleri günümüzde pek çok ülkenin vatandaşlık eğitim anlayışını da etkilemiştir.

Öğrencileri, gelecekteki toplumsal yaşamlarına uyumlarını sağlamak için yapılan çalışmalarda gizli müfredat, bazen eğitim programları kadar etkili olmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerinin düşüncelerine saygısı, okul konseyleri ile sınıf içi tartışmalar, sorumluluk ve katılım olarak yurttaşlığa yönelik bir ortam veya bir gizli müfredat yaratmak için savunulmuş ve kullanılmıştır (Heater, 2007). Örtük müfredat, eğitim kademelerinin tamamında öğrenmeleri etkileyerek, mevcut toplumsal düzenin benimsenerek kabul edilmesini sağlamaktadır (Giddens, 2000).

Vatandaşlık, en genel ifadeyle devlet ile kişi arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır. Bu bağ, kişinin yaşadığı devlete olan bağlılığıyla birlikte, devletinde birey üzerinde sahip olduğu yetkileri karşılıklı hak ve yükümlülüklerin temelini oluşturmaktadır (Göğer, 1995).

Bu bağlamda vatandaşlık siyaset felsefesinin yanı sıra sosyal bilimlerin diğer disiplinlerinin de doğrudan ya da dolaylı olarak ilgi alanı içine girmektedir. Vatandaşlığın hem çok istenen bir ideali, hem de yaşanan bir gerçeği belirtmesi, onun ilkesel ve olgusal olmak üzere iki boyutunu oluşturmaktadır (Üstel, 1999). Buna göre

“tasavvur” edilen vatandaşlık anlayışında iyi yurttaş, ideal vatandaş değer yüklü soyut bir kavramdır. Somut olarak “yaşanan” vatandaşlıkta ise herhangi bir devlet içinde seçme ve seçilme hakkına sahip kişilere tanınan özel haklar ve görevler sistemine işaret etmektedir (Yaşar, 2005).

Veldius (1997)’a göre vatandaşlık kavramı boyutları ve eğitim hedeflerini tablo 2’de görmek mümkündür.

**Tablo 2: Vatandaşlık Boyutları ve Eğitim Hedefleri**

Vatandaşlık Boyutları	Eğitim Hedefleri
Sivil Boyut	Kişisel hak ve özgürlükler bilgisi
Siyasal/Yasal Boyut	Siyasal sistem bilgisi, Demokratik tutum, Katılım yetenekleri
Sosyal Boyut	Toplumdaki sosyal ilişkiler bilgisi Toplumsal yetenekler
Ekonomik Boyut	Mesleki eğitim, Ekonomik yetenekler (işle ilgili ve diğer ekonomik etkinlikler)
Kültürel Boyut	Kültürel miras ve tarih bilgisi

Kaynak: Veldhuis, 1997.

Tablo 2’de görüldüğü gibi Veldhuis vatandaşlık eğitimini sivil, siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel boyutlara ayırmıştır. Bu boyutları sırasıyla; kişisel hak ve özgürlükler bilgisi, siyasi sistem bilgisi, demokratik tutum, katılım yetenekleri, toplumdaki sosyal ilişkiler bilgisi, toplumsal yetenekler, mesleki eğitim, ekonomik yetenekler ve kültürel miras ve tarih bilgisi şeklinde açıklamıştır.

Marshall (Ross, 2005), vatandaşlığın temelde eşitlik ve sosyal hakların karşılıklı etkileşimi, hakların oluşumu ve kullanımıyla ilgili olduğunu ifade etmektedir. Vatandaşlığın tarihsel gelişim sürecinde 18. yüzyılda bireysel özgürlüklerle ilgili medeni vatandaşlık, 19. yüzyılda da siyasi hakların kullanımıyla ilgili olarak katılım hakkı etrafında biçimlenen siyasi vatandaşlık ve 20. yüzyıldaki sosyal vatandaşlığın en son aşamayı oluşturduğunu, bu vatandaşlık kategorilerinin hepsinde birey ve devletin karşılıklı olarak hak ve sorumlulukları bulunduğunu ileri sürmüştür (Frazer ve Gordon, 1994: akt. Üstel, 1999: 61).

Çek hukukçu Karel Vasak (1979) insan haklarının Fransız İhtilali sloganlarına göre özgürlük, eşitlik ve adalet olmak üzere üç kuşağa bölünmesini önermiştir. Buna göre birinci kuşak insan hakları, özgürlükle ilgilidir. İfade özgürlüğü, adil duruşma

hakkı ve din özgürlüğünü içerir. Eşitlikle ilgili ikinci kuşak insan hakları sosyal, kültürel ve ekonomik özelliktedir. Üçüncü kuşak insan hakları ise, kardeşlik ve dayanışma ile ilgilidir (Akt. Algan, 2004).

Vatandaşlık ekseninde haklar üzerine çalışan Urry (2000) de altı yeni hak kategorisi önermiştir.

- Kültürel Vatandaşlık: Her kültür kendi kimliğini koruma hakkına sahiptir.
- Azınlık Vatandaşlığı: Azınlıklar, egemen grubun bütün haklarına sahip oldukları gibi, onların diğer toplumlar içinde ikamet etme ve kalma hakları da vardır.
- Ekolojik Vatandaşlık: Uzun süreli bir çevrede yaşama hakkıdır.
- Kozmopolit Vatandaşlık: Herkesin devlet müdahalesi olmadan diğer vatandaşlar, kültürler ve toplumlarla ilişki kurma hakkı vardır.
- Tüketici Vatandaşlık: Mallara, hizmetlere ve bilgiye doğrudan ulaşım hakkıdır.
- Gezici Vatandaşlık: Ziyaretçi ve turistlerin diğer ülke ve toplumlarda dolaşım hakları vardır.

Yukarıda belirtilen vatandaşlık türleri tanımlarından da anlaşılacağı gibi vatandaşlık küresel eğilimleri içermektedir. Bu anlayışın bir parçası olan dünya vatandaşlığı; bir yaşam tarzı ve hayat anlayışı olarak ortak bir insanlığa mensubiyeti ifade etmekte olup hukuksal anlamda ya da farklı bir kimliğe sahip olmak olarak anlaşılmamalıdır (Kan, 2009b).

Yukarıda sözü edilen vatandaşlık türlerine paralel olarak günümüzde Türkiye’de de vatandaşlık kavramının içeriği konusundaki tartışmalar yoğunluk kazanmıştır. T.C. Anayasası’nın 66. maddesinde de “Türk Devleti’ne vatandaşlık bağı ile bağlı olan herkes Türk’tür” ibaresi yer almaktadır (T.C. Anayasası, 1982).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na (1973) göre, Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı;

“Türk Milletinin bütün fertlerini; Atatürk ilke ve inkılaplarına Anayasa’da ifade edilen Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, insani, manevî ve

kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektedir” .

Burada öne çıkan vatandaşlık özellikleri devlete bağlılık ve ona karşı görev ve sorumlulukları yerine getirmedir. Oysa Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyeliği hedefi doğrultusunda çok kültürlülük, anayasal vatandaşlık ve kültürel kimlik gibi konuların sıkça tartışıldığı bir dönemde, insan hakları ile evrensel değerleri, milli ve kültürel değerlerle harmanlayarak kapsayıcı olma noktasında eksiklikler mevcuttur (Akbaba, 2017).

Ülkemizde, 1980'li yıllardan itibaren vatandaşlık tanımı ile ilgili tartışmaların yaşandığı bilinmektedir. Bu tartışmalarda çözümünün, demokratik ve çok kültürlü bir anayasal vatandaşlık tanımında yattığını ifade eden aydınlarımız (Keyman ve İçduygu, 2005); bu düşünceyi reddeden anlayışta ise, vatandaşlık anlayışının temelinde, “milli kimliği” inkâr ya da onunla karşı karşıya gelmenin asla mümkün olmayacağını, vatandaşlık olgusunun milli kimlik anlayışının ayrılmaz bir parçası olduğunu savunan aydınlarımız da bulunmaktadır (Yıldırım, 2014). Günümüzün vatandaşlık anlayışı, şüphesiz hem ulusal hem de küresel eğilimleri kapsamaktadır. Vatandaşlık bağlamında 21. yüzyıl insanlarından şu özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Clough ve Holden, 2002: 10);

- Başkalarıyla iş birliği içinde çalışma,
- Kendi davranışlarına rehberlik için toplumsal adalet ilkeleri geliştirme,
- Eleştirel ve sistematik yolla düşünme,
- Kültürel farklılıkları takdir etme ve onlardan bir şeyler öğrenme,
- Problemleri geniş alanda ve küresel bağlamda değerlendirme,
- Uzlaşmazlıkları şiddete başvurmadan çözme,
- Çevreyi korumak için yaşam tarzını değiştirme,
- İnsan haklarını tanıma ve savunma,
- Daha adil bir gelecek için çabalama,
- Demokratik siyasete katılma.

Bu özellikleri edinerek, davranış haline getiren bireylerin yetiştirilebilmesi; vatandaşlık eğitimi programının iyi planlanıp uygulanması ve değerlendirilmesiyle mümkündür (Çelik, 2009).



## 2.7. İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi

Günümüzdeki insanlık için en önemli kavramlardan biri insan haklarıdır. İnsan hakları denildiğinde, insanın sahip olduğu özgürlükler ve haklar akla gelmektedir (Özdağ, 1996). Uluslararası sahada insan hakları ile ilgili en önemli belgelerden biri, Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda 10 Aralık 1948 günü kabul edilerek dünyaya duyurulan “İnsan Hakları Evrensel Bildirisi”dir. Başlangıç bölümünde, insan haklarının tanınmasının, dünyada özgürlük, adalet ve barışın temelini oluşturduğu vurgulanmıştır (Gülmez, 2001).

Bakanlar Kurulu'nun 6 Nisan 1949 tarihli toplantısında, 3/9119 sayılı ile İnsan Hakları Evrensel Bildirisi'nin Türkiye'de Resmi Gazete'de yayınlanması, örgün ve yaygın tüm eğitim kurumlarında okutulması, yorumlanması, ayrıca radyo ve gazetelerde yayınlar yapılması, kararlaştırılmıştır (Yılmaz, 2000). 30 maddeden oluşan bu bildiri vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili hususlara yer verilmekte ve son madde ile de uygulama ve uygulanma hükmü belirtilmektedir:

İnsan hakları kişiye özgü, şartsız, tüm insanların sadece insan olmaları sebebiyle doğuştan getirilen dokunulamaz, vazgeçilemez haklardır. Hiç bir güç bu hakları yasalar dışında sınırlanamaz, ortadan kaldıramaz. Aynı zamanda bireylerin de bu hakları başkalarına devretme veya onlardan vazgeçme hakkı bulunmamaktadır (Yeşil, 2002).

İnsan hakları eğitimi, demokrasi eğitimini de kapsayan, daha geniş bir yaklaşımla, uluslararası ve bölgesel kuruluşların öncelikli gündem maddelerinden biri olmuştur (Gülmez, 2001). İnsan Hakları Eğitimi tüm insanların eşit ve özgür olarak doğduğu ve yaşadığı anlayışı ile başlar. İnsan haklarının üç boyutu; ahlaki, yasal ve siyasi haklar, insan haklarının üç kategorisi; özel özgürlük hakları, siyasi katılım hakkı ve toplumsal katılım haklarıdır (Kirchschlaeger, 2014).

İnsan Hakları Eğitimi uluslararası toplum tarafından üzerinde anlaşmaya varılan tanımlama unsuru olan belgeler uyarınca; paylaşım yoluyla evrensel bir insan hakları kültürü oluşturmayı amaçlayan eğitim, öğretim ve enformasyon süreci olarak tanımlanabilir (UN, 2012). Etkili İnsan Hakları Eğitimi; değer, tutum ve davranışlarda değişiklikler ve sosyal adalet için güç üretebilir. Devletler ve toplumlar arasında

dayanışma tutumu geliştirebilir. Bilgi ve analitik yetenekler geliştirerek katılımcılığı teşvik edebilir (Flowers, 2000).

Günümüzde demokratik yönetimlerde vatandaşlık eğitimi ve insan hakları eğitimi birlikte ele alınmaktadır. İnsan hakları eğitiminin ortaya çıkışındaki en önemli unsur son yüzyılda iki defa yaşanan I. ve II. Dünya Savaşları'nda yitirilen yaklaşık 100 milyon insan ve bu savaşlarda yaşanmış büyük acılardır. Savaşların bu yıkıcı etkilerine karşı, anlaşmalarla savaşız bir dünya kurulmaya çalışılırken diğer yandan her konuda olduğu gibi bu konuda da eğitimin temel bir araç olarak görülmesiyle okullarda insan hakları ve insancıl hukuk gibi derslerin okutulmasına başlanmıştır (Birinci, 2017).

Günümüzde, insan hakları ile ilgili temel prensiplerin ülkelerdeki demokratik standartların belirlenmesinde de temel araçlardan biri haline gelmesi nedeniyle okullarda okutulan insan hakları eğitimi ile bu prensiplerin bilgi, beceri, değer ve tutum boyutlarında öğrencilere aktarılmasına çalışılmaktadır. İnsan hakları insan haysiyetini güvenceye alan hakların tamamı olarak ifade edilmektedir (Gülmez, 2001). İnsan haklarının temelinde, insanın değerli olması ve insana şartsız saygılı olma yatmaktadır.

İnsan hakları eğitimi, insan hakları ile ilgili konuların öğrencilere aktarılmasından daha geniş bir anlamı ifade etmektedir. Bu eğitim, bilgi, yetenek anlayış ve davranışları da içeren dünya çapında bir insan hakları kültürü kazandırmayı amaçlayan etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Gülmez, 1998). Öğrencinin kişiliği ve saygınlığı ile ilgili her durum bu kavramın içine girmektedir. (Yeşil, 2002).

İnsan hakları eğitimi, insan haklarını uluslararası bir kültür düşüncesi olarak inşa etme, bilgi, beceri ve davranışların şekillenmesi için yapılacak etkinliklerdir. Başka bir şekilde insan hakları eğitimi, yarının vatandaşlarına iş yapabilme yeterliklerinin kazandırılmasıdır (Davies, 2000).

İnsan hakları eğitimi, bazı kaynaklarda insan hakları öğretimi olarak anlaşılıyor olsa da, bu konuyla alakalı değerlerin aktarılması ve belli davranış biçimleri kazandırılması için yapılan çalışmalar da insan hakları eğitimi kapsamına girmektedir. İnsan hakları eğitimiyle beraber insan hakları konusunda uluslararası belgeler

hakkında bilgilendirme, her yerde ve her düzeyde insan haklarının korunmasıyla birlikte insan hakları ihlallerinin önlenmesiyle ilgili çabaların aktarılması da önemlidir. Ayrıca insan haklarının anlaşılması ve bunu engelleyen nedenlerle mücadele yollarını da öğretir (Karaman Kepenekçi, 2000).

Eğitimin en önemli fonksiyonlarından biri de, bireylere karar verme niteliklerinin geliştirilmesiyle, isabetli seçimler yapmasını sağlayacak, bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve değerleri kazandırmaktır. İnsan hakları eğitimi, bu yönüyle bireylerin bu kazanımları yaşamında kullanması, bir başka deyişle bireyde, çağın gereklerine uygun yaşam biçimi oluşturmaktır. Eğitim ve bilgi edinme bireyin haklarındandır. Bu nedenle bireyin objektif ve geçerli bilgiler elde etmesi özel bir önem taşımaktadır. İnsan hakları eğitimi, vatandaşlık, uyruklu ve insan haklarıyla ilgili kavramların öğrencilere kazandırılma etkinliklerini kapsamaktadır (Yeşil, 2002).

Çağdaş toplumlardaki insan hakları eğitiminin amaçlarını ve etkinliklerini belirleyen temel kriterler, eğitimin kriterlerinin yanı sıra, insan haklarının evrensel değerleridir. Bununla beraber insan hakları eğitiminin ulusal ve evrensel özelliği olan kazanımların daha çok yaşamdaki uygulanabilirliği ağırlık kazanmaktadır. Çünkü hak kullanılabiliriyorsa haktır. Aksi durumda, teorik bir nitelikten öteye geçememekte, demokratik yaşam açısından bir önem taşımamaktadır (Karaman Kepenekçi, 2000).

UNESCO'nun desteklediği insan hakları eğitimi, demokratik yaşamı başlatma, sorumluluklar için çaba sarf etme, katılım farklılıkları, bilgilenme, görevler ve haklar arasındaki ilişkileri öğrenmedir. İnsan hakları eğitimi, barışı, demokrasiyi ve sosyal adaleti geliştirmeyi, uluslararası ve bölgesel insan hakları belgelerini ortak bir anlayış haline getirmeyi, insan hakları prensiplerinin güçlü bir görüş haline getirilmesi etkinliklerini kapsamalıdır (Davies, 2000).

İnsan hakları eğitiminin genel eğitim içerisinde verildiği ülkelerdeki insan hakları eğitim programlarında da, insan hakları ile ilgili kavramsal çerçevenin verilmesi, verilen bilginin yerel kültür ve ulus üzerindeki etkisi ve uygulanabilirliğinin incelenmesi, insan hakları alanında belirli sorunlara odaklanılarak, insan haklarının uygulanması ve ihlalleri önleyecek stratejilerin yorumlanmasının ve değerlendirilmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir (Karaman Kepenekçi, 2000).

İnsan hakları eğitiminin tüm çabaları içine alan esas rolü, bireyin haklarını savunmak adına farkındalığını artırmaktır. İnsan hakları bilgisi sözü geçen konulara hâkim olma noktasında yetkilendirmeyi başarmada güçlü bir vesile oluşturur. İnsan Hakları Eğitimi gerçekleşme sürecinde insan hakları dilini bilgiye, yetenek ve davranışa dönüştürmede ortak bir anlayışla çalışan öğrenci ve eğitimcilere ihtiyaç duyar. Bu, her bireyin, yerel, milli ve uluslararası seviyelerde ortak bir sorumluluk anlayışı geliştirmeyi gerektirir (UN, 2001).

İnsan Hakları deneyime dayanan ve aynı zamanda bilişsel olan eğitimle sağlanabilir. Yasal boyutta hakların tanınması, onaylanması ve içselleştirilmesi kritik bir durumdur ve bu nedenle hukuk ile eğitim arasında anlamlı ve gerçekçi bir ortaklık geliştirilmelidir. Her ne kadar insan hakları konusu hukuk disiplini kapsamında bir konu olarak görülsün de bunların aktarıldığı yer olan eğitim kurumları insan haklarının özel önemini ve özellikle çocukların katılım haklarını öğrenmeleri ve benimsemeleri bağlamında ilişkileri önemli ölçüde geliştirir ve toplum içindeki davranışları değiştirir. Çatışma çözme sürecini olumlu şekilde yönetir (Carter ve Osler, 2000).

İnsan Hakları Eğitimi hakların kapsamını, konusunu, sınırlarını, kullanımını öğretmek aynı zamanda barışçıl bir toplum yaratmak ve çatışmaların çözümünde saygıya teşvik etmek suretiyle çocukları ve gençleri güçlendirerek olumlu sosyal dönüşüme katkı sağlamaktadır. Bireyleri ve grupları güçlendirme ve hükümetleri kendi yetki alanlarında yaşayan insanlara karşı yükümlülüklerini yerine getirmeleri hususunda bilinçlendirerek toplumsal demokrasi ve ilerlemeyi teşvik etmeye yardımcı olur (Gordon, 2012).

Hızlı değişim içinde kültürel, siyasi, ekonomik ve sosyal olarak ilerlemenin geleneksel yaşam koşullarıyla mücadele içinde olduğu dünyada eğitim, toplumsal anlayış ve barışın yeniden var olmasını teşvik etmek doğrultusunda hareket etmek zorundadır. Bu eğitim farklı kültür, inanç ve dinlerden öğrenciler arası diyalogu teşvik eden programlar yoluyla devam ettirilmelidir. Bu yaygınlaşan kanı hoşgörülü toplumlar yaratılmasına anlamlı bir katkı sağlar (UNESCO, 2006).

Eğitim bilgi ve davranış kazandırmanın yanında kimlikleri geliştiren bir süreçtir. İnsan Hakları Eğitimi okullaşma sürecinde kimlikler geliştikçe ortaya çıkan tartışma

ve müzakerelerde gençlerin geniş bir topluluğun bütünsel çıkarları içinde çatışmaları adil ve eşitlikçi bir şekilde çözmeleri için yönlendirici nitelik taşır (Carter ve Osler, 2000).

## **2.8. Vatandaşlık Eğitimi Amaçlarını Gerçekleştirmede Sosyal Bilgiler Programının Rolü**

Sosyal bilgiler eğitimcileri için dünyanın en önemli kuruluşu olan Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi, NCSS'e (1994) göre sosyal bilgiler; okul programı içerisinde sosyal bilimler disiplinleri aracılığı ile öğrencilerin gelecekte, demokratik bir toplumun bireyleri olarak, toplum yararına, bilinçli ve gerekçeli karar verebilmelerine yardımcı olacak şekilde açıklanmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde en önemli amaç, "iyi bir yurttaş" olması için öğrenciye, görev ve sorumluluklarının farkında, çevre konusunda duyarlı, çevresinde yaşanan olaylara bilinçli yaklaşmasını öğreterek "toplumsal kişilik" kazandırmaktır. Ayrıca bu derste birey, içinde yaşadığı toplumsal çevredeki insanlara, mevcut kanunlara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarını öğrenerek, uyumlu yaşamayı kazanmaktadır (Sözer, 1998). 2018 yılında güncellenen programda bireyden, bilgiyi üretmesi ve hayatta kullanabilmesi, eleştirel düşünebilen, problem çözme becerisi kazanmış, girişimci, kararlı, iletişim ve empati becerileri gelişmiş, topluma ve kültüre katkı sağlaması şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2018b).

Sosyal Bilgiler dersi programı ile kendini tanıyan, milli bilince sahip, hukuka bağlı, katılımcı, demokratik ve duyarlı vatandaşların yetiştirilmesi öngörülmektedir. Diğer yandan Sosyal Bilgiler derslerinde farklı kültürlerden gelen, farklı değerlere sahip insanlardan, vatandaş ortaya çıkarılmaktadır. Ayrıca bu ders aracılığıyla, bireyin iyi vatandaş olmasının temelinde gerekli olan anlayış, davranış ve yeteneği geliştirmesine fırsat verilmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997). Erden (1996)'e göre ise, Sosyal Bilgiler, öğretim programı ve içeriği ile öğrenenlerin toplumsallaşması, içinde yaşadığı sosyal çevreye ait kültürü, tarihi, kurumları tanınması toplumda üstlendiği rollerin karşılığı olan davranışları sergilemesi, toplumda kendine sunulan imkânlardan faydalanma yollarının öğretilmesi amaçlanır.

Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenciler, kişisel gelişimleri ve liderlik özelliklerini geliştirecek, bir değerler sistemi oluşturabilmektedir. Kişisel gelişim aşamalarında birey, amacına ulaşmak için, toplumu nasıl etkileyeceğini, üretken bir birey olmak için hangi sosyal becerileri, nasıl kazanacağı, pozitif bir benliğe sahip olmak için hangi değerler sistemine ihtiyacı olduğu sorularının yanıtlarını arar (Armstrong, 1980). Bu bağlamda, bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması ve sorumluluk duygusunun gelişmesi nihayetinde sosyal verimliliği arttırarak bir refah ortamı yaratacak altyapıyı oluşturmasına imkân verecektir (Moffatt, 1957).

Sosyal Bilgiler, insanlar arasındaki ilişkileri dikkate alarak, bireyin içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevresiyle olan ilişkilerini inceleyerek bireye yol gösterir. Sosyal Bilgiler öğretiminin temel amacı vatandaşlık eğitimi olduğundan uygulamada farklı yaklaşımlar yer alabilir (Naylor ve Diem, 1987). Barr, Barth ve Shermis (1977) Sosyal Bilgiler öğretimini etkileyen yaklaşımları üç başlık şeklinde sınıflandırmıştır: (a) kültürel mirasın aktarımı (vatandaşlık aktarımı), (b) sosyal bilim, (c) yansıtıcı araştırma olarak (Doğanay, 2005; Öztürk, 2012). Sosyal Bilgiler öğretiminde bulunan üç farklı yaklaşım, sebepleriyle birlikte ele alınarak, sosyal bilgilerin amaçları hakkında vizyon kazandırarak yeni fikirlerin oluşmasına yardımcı olacaktır.

İlk yaklaşım olan vatandaşlık aktarımı olarak öğretilen Sosyal Bilgiler: Herkesçe bilinen ve genel kabul gören bu yaklaşımın temelinde, toplum kültürüne ait bilgi, beceri ve değerlerin, kültürel varlığın devamlılığı için amaçlı olarak öğretilmesi vardır. Konu merkezine büyük ölçüde vatandaşlık eğitiminin alındığı bu yaklaşımda, öğrenciden beklenen düzeyde katılımı sağlanabilmesi için, yönergede bireyden beklenen davranış ve tutum açık açık belirtilmelidir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Sosyal bilgilerin sosyal bilim olarak öğretilmesi amaçlanan ikinci yaklaşımda, vatandaşlık eğitimi sosyal bilimlerde kullanılan yöntemler ile bu alandaki bilim insanlarının düşüncelerinden yararlanılmaktadır. Bu yaklaşımda birey, yaşamda karşılaşacağı bireysel veya toplumsal problemleri, sosyal bilimlerde sunulan düşünme yöntemlerinden yararlanarak çözüm arayabileceği ifade edilmektedir (Barth ve Demirtaş, 1997).

Son olarak, “sosyal bilgilerin düşünerek araştırma” yaklaşımıyla, günümüzde bireylerin her gün karşı karşıya kaldıkları sorunlara, mantık içerisinde ve eleştirel düşünme yollarını izleyerek çözüm bulabilen, demokrasiye inanmış vatandaşlar yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bireyin kendi yeterlilikleri ile edindiği deneyimlerin farkına vararak, karar alma bilinci oluşturması vurgulanarak, bireyin yaşam kalitesini belirleyen, karar alma yeteneğini kullanma yeterliliği kazandırmaktır (Barth ve Demirtaş, 1997).

## **2.9. Karşılaştırmalı Eğitim**

Geçmiş 19. yüzyıla kadar uzanan karşılaştırmalı eğitim, II. Dünya Savaşı’ndan hemen sonra eğitim çalışmaları alanında kendine özgü bilimsel bakış açısı ve yöntem belirlemek istemiştir. 1960’lardan önce bilim adamları “Karşılaştırmalı Eğitim nedir?” sorusunu cevaplarken zorlanmışlardır. Adını çeşitli sebeplerle, ulusal eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasından alan tanım yöntem temelli olduğu için içerik bakımından eksik bir tanım olmuştur (Genç Sel, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim 1960’lardan itibaren önemli fikirlerin ortaya çıktığı yıllar olarak anılmaktadır. Söz konusu yıllarda bilim insanları yeni bir disiplin olarak iddia ettikleri karşılaştırmalı eğitimin, sosyal bilimlerden aldığı yöntemleri kullanmak yerine, bundan sonra kendi yöntemlerini geliştirecek çalışmaların başlangıcı olmuştur. Özet olarak bilim insanları karşılaştırmalı çalışmalarda yansız bir şekilde, seçilecek kategorileri, bilgi toplama ve analiz yöntemleri ile sonuçlarla ilgili çalışmalar yapılmasını istemiştir (Holmes, 1981).

Bir çalışmayı “karşılaştırmalı” olarak sınıflandırılabilmesi için ana koşul; araştırma sürecinde farklı seviyelerde verilerin toplanması ve analizlerin yapılmasıdır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında, belli bir sistem içerisinde, kontrolün sağlanarak, deneysel ve eleştirel yöntemleri geliştirmek önemli bir konu olarak görülmektedir (Genç Sel, 2004). Arastaman’a (2017) göre karşılaştırmalı eğitim; başka ülkelerin gelişimlerinden ve eğitsel deneyimlerinden bilimsel bir sistematikle yararlanma çabasıdır.

Karşılaştırmalı eğitim aşamaları için yapılan başka bir tanımda, karşılaştırma için seçilen özelliklerin tanımlanarak, tanımlanan özelliklere uygun hedeflerin ortaya konulması, çalışma sonuçlarının bir araya getirilerek, sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması şeklinde açıklanmaktadır (Lauterbach ve Mitter, 1998).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, genellikle ülkelerin yeniden yapılanma sürecindeki çalışmalar olarak gereğelenmektedir. Böylece gelişen dünyada mevcut durumu görerek, sorunlu alanlarda düzeltme çalışmaları içinde bulunmak istemeleridir. Başka bir söylemle eğitim sorunlarının daha geniş bir çerçeve içinde ele alınarak, kavranması amacıyla eğitim kuram ve uygulamalarının incelenmesidir (Türkoğlu, 1998). Geçmişte veya günümüzde farklı toplumlar, ülkeler veya bölgelerdeki eğitim sistemlerinin tamamını veya bir bölümünü karşılaştırarak benzer ve farklı yönleri incelemek, yapılacak eğitim reformlarında, hatta uluslararası ilişkilerin yumuşatılarak, barış ortamı oluşturulmasında da yararlanılmaya çalışılır (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim ülkelerin, siyasi, sosyal ve kültürel özelliklerinin, milli eğitim sistemleri üzerindeki, etkilerini dikkate alarak inceleyen, ilk ve ortaöğretim hakkında tartışmaların yapıldığı bir alan olarak açıklanmaktadır (UNESCO, 1955). Bu tanımda karşılaştırmalı eğitim; eğitim sistemlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kısımlarının karşılaştırılmasına odaklanmaktadır. Ayrıca başka bir kültür ve diğer ülkelerdeki, birden fazla eğitim sisteminin benzer ve farklı yönlerini belirlemeye yardım ederek, benzer görünen olguları açıklayan ve eğitim sistemleri hakkında farklı bir bakış açısı ve yararlı öneriler getiren bir disiplindir (Türkoğlu, 1983). Öte yandan bu anlayışta bir toplumdaki eğitim ile ilgili sorunlar ve sebeplerini, başka toplumlarda görülen benzer nedenlere göre karşılaştırarak, yorumlanmasıdır (Lauwerys, Neff ve Varış, 1979; Phillips ve Ochs, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim, incelediği ülkelerdeki eğitim sorunlarının hem benzer yönlerini hem de bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekillerde ortaya çıkış sebepleri ile çözüm yollarının da farklı olabileceğini gösteren bir disiplindir (King, 1979). Karşılaştırmalı eğitim, toplumların kültür dünyasını zenginleştirme, ülkeler arasında yaşanan gerginlikleri azaltarak, dostluğu geliştirme, iyi bir iletişime zemin hazırlama,



bilimsel ve kültürel süreçlere katkıda bulunma, gibi önemli faydalar sağlamaktadır (Demirel, 2000).

Crossley'e göre; (2002) toplumlar arası ekonomik, kültür ve eğitimin farklılığında, uluslararası rekabetin yoğunlaşmasına bağlı olarak küreselleşmenin uzantısı neo liberalizmin ve piyasanın uluslararası değerlendirme çalışmalarında önemli etkisi vardır. Eğitimde başarılı olmak ve sorunlarla başa çıkmak için uluslararası gelişmişlik seviyelerini ve ulusal ve kuramsal çerçeveleri iyi analiz etmek gerekir. Alternatif gelişmişlik kültürü oluşturmak için yeni bilgilerin güç ve gelişim sürecinde diğer kültürlerle karşılaştırılması gerekir. Ulusal ve küresel dünyada artan gerilimleri azaltmak için, temelde çağdaş toplum ve kalkınmanın tüm yönlerini destekleyecek karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim gereklidir (Delors, 1996).

## **2.10. Karşılaştırmalı Eğitimin Amaçları**

Eğitim sistemlerindeki olumsuzlukların giderilebilmesi ancak karşılaştırmalı eğitim çalışmaları ile öğretmenlerin çağdaş gelişmelere uygun bir nitelik, kazanması ile mümkündür. Örnek olarak; özellikle ulusların kalkınmasında başrolü oynayan öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilirken; eğitim sistemindeki aksaklıkları minimuma indirmiş ülkelerle bağlantılar kurarak, onların deneyimlerinden yararlanmak, büyük önem taşımaktadır (Kar, 2003). Karşılaştırmalı eğitim alanında iyi sonuçlar, değerlendirmeler, benzerlikler ve farklılıkları belirleyebilmek için karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını bilmek gerekir. Buna göre karşılaştırmalı eğitimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Erdoğan, 1998; Demirel, 2000; King, 1979; Kandel,1955):

- Eğitim sistemlerindeki sorunlar ve yapılan etkinlikler konusunda doğru ve geçerli bilgilere ulaşmak,
- Kişisel yeteneklerin keşfi ve bunu geliştirmenin yollarını aramak,
- Ulusal ve uluslararası eğitim ile ilgili çalışmalarda, bir hipotezi test etmek için, gereken yöntem ve teknikler, sonuçları yorumlamak için gerekli ilke ve esasları belirlemek,
- Öğrencilere özel meslekî beceri kazandırmak,
- Uluslararası kültür naklini gerçekleştirmek,

- Eğitim sistemleri, sorunları ve etkinlikleri hakkında geçerli bilgilere ulaşmak,
- Eğitime etkisi olan faktörlerin, farklı ülkelerdeki gelişimi ve mevcut durumunu inceleyerek eğitim politikaları geliştirilmesine imkân verecek bir perspektif kazandırmak,
- Eğitimciler ile tüm eğitim paydaşlarının kültür dünyasını zenginleştirmek,
- Uluslararası bir anlayış ve iletişimi sağlayarak, uluslararası gerginlikleri azaltma ve barışa katkı sunmak,
- Ülke eğitim sisteminde yapılacak reformlara, teori ve pratikte katkı sağlamak,
- Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde kullanılan yöntem, kuram ve uygulamaları eğitime uyarlamak,
- Eğitim Bilimlerini bilimsel olarak geliştirmek ve zenginleştirmek,
- Bireylerin belli bir sorun karşısında geniş bir perspektife sahip olmalarını sağlamak,
- Kişilerin sorunlar karşısında, alternatif çözüm yolları üretmeye açık olmalarını sağlamaktır.

Noah (1985)'a göre ise karşılaştırmalı eğitimin amaçları şu şekilde sıralanabilir;

- Ülkelerin eğitim sistemlerini, süreç veya sonuçlarını açıklamak.
- Eğitim kurumları ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesine yardımcı olmak.
- Eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri vurgulamak.
- Birden fazla ülkede geçerli olan eğitim konusunda genel ifadeler kurmaktır.

### **2.11. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Süreci**

Eğitim tarihinde, karşılaştırmalı eğitim konusunda farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen, Yunan eğitimcilerinden Xenoplaen, İran; Platon, Isparta eğitim sistemini inceleyerek, kendi ülke eğitim sistemlerine öneriler getirdikleri ve eserler verdikleri bilinmektedir. Ortaçağda da İslam medrese eğitim sistemleri, Avrupa

üniversitelerine örnek teşkil etmiştir. 18. yüzyılda W. Ratke Almanya'da; J.A. Komenski İngiltere, İsveç ve Macaristan'da; D. Diderot Rusya'da; Lessing, Hollanda, İngiltere ve Fransa'da yaptığı çalışmalar, karşılaştırmalı eğitime temel teşkil edecek örnek çalışmalardır (Ergun, 1985).

Karşılaştırmalı Eğitim alanında; "Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler" (Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée) adındaki ilk eser, 1817 yılında Marc Antoine Jullien tarafından kaleme alınmıştır. Yine "Karşılaştırmalı Eğitim" (L'éducation Comparée) kavramı, ilk defa bu eserde yer almıştır. Ayrıca bu eserde, karşılaştırmalı eğitimin amacı ve yöntemleri ile araştırmalarda sistematik bir yaklaşım önerilmiştir (Meuris,1992).

Jullien'in eserinde, dünyadaki eğitim sistemlerini düzenlemek için Fransa'da kurulacak bir merkezde, farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin incelenmesi, öğretmenler ve öğrenciler ile ilgili bilgi toplanması, öğretmen yetiştirme ve öğretim materyalleri konularında çalışmalar yapılmasını tavsiye etmiştir (Groux, 1997). Bu çalışmalar İngiltere'de P. Sandiford tarafından 1818 yılında yayınlanan "Comparative Education, Studies of the Educational System of 6 Modern Countries" ve Almanya'da 1925 yılında E. Krieck'in "Menschenformung adlı eserlerle devam etmiştir (Meuris, 1992).

Karşılaştırmalı eğitimde 1830-1914 arası eğitim seyahatçileri dönemi olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde ilk defa, yabancı ülkelerin eğitim durumları ve sistemleri üzerine bilgi ve belgelerin toplanması, gözlemlerin sonucunda tasvirler yapılması, tüm Avrupa'ya örnek olacak düzeyde eğitim sistemi olan Almanya'ya geziler düzenlenmiştir. Yapılan çalışmalarda, yeni eğitim kurumları ve eğitim sistemlerini tanıtarak ilgi çekme, kendi eğitim sistemlerini düzeltme, yaygınlaştırma hedeflenmiştir. Bu dönemin önemli temsilcileri, Niemayer, , A.H., Cousin, V., Kruse, C.A.W. Thiersch, F. W., Austin, S., Mann H., Barnard,, H. Tolstoy, L. N. ve K. D. Usinski yaptıkları gözlem ve çalışmalarda eğitim sistemlerinin dil, din, ırk, politika gibi özelliklerini ve bunların uluslararası zeminde etkilerini gözlem ve incelemesini yapmışlardır (Groux, 1997).

Karşılaştırmalı Eğitim çalışmalarının bireysel çalışmalar yerine, kurumsal esasa bağlanması, ulusal esasta eğitim dokümantasyon merkezlerinin kurulduğu dönem "Teorik Sistemciler Devri" olarak bilinir. Bu dönemde, 1866'da ABD' de kurulan Office of Education, 1874'te İngiltere'de kurulan Office of Special Inquiries and Report, 1879'da Fransa'da kurulan Musee Pedagogique ülkelerin karşılaştırmalı eğitim alanındaki etkilerini incelemektedir (Ergun, 1985).

Karşılaştırmalı Eğitim alanında kurulan uluslararası dokümantasyon merkezleri olarak Milletler Cemiyeti, 1926'da Cenevre'de kurulan Bureau International de l'Education (BIE), 1946'da hizmet vermeye başlayan Birleşmiş Milletlerin alt kuruluşu UNESCO ve İkinci Dünya Savaşı sonrasında insanların artık kavga etmelerini engelleyecek düzeyde eğitimlerini öngören Avrupa Konseyi ile 1960'da kurulan ve sanayileşmiş ülkelerden oluşan L'Organisation de cooperation et de developpement economiques (OCDE) gösterilmektedir (Halls, 1990; Holmes, 1990; Debeauvais, 1997).

20. yüzyılın ikinci yarısından sonra karşılaştırmalı eğitim'in tanımı çeşitli eğitim sistemlerini karşılaştırarak düşünce ve gerçekliğine yönelmekten ziyade deneysel ve istatistiksel boyutlarda kesin ve güvenilir bilgiye ulaşmayı savunan sosyal bir bilim dalı olarak kabul görülmektedir. Buna göre karşılaştırma, içinde tarihsel gelişim, fonksiyonel analiz, sayısal verilerin toplanması, sentezci yorumlama yapılması yolu izlenmektedir (Lê, 1981).

Günümüzde soğuk savaşın ve ülkeler arasındaki bloklaşmanın sona ermesiyle, soğuk savaş yıllarında mesafeli kalarak uzak kalınan ülkelerin tanınmasında önemli bir rol üstlenen bu alan, eğitim yoluyla uluslararası anlayışı geliştirmek ve dünya barışını sağlamak adına yeni bir görev üstlenecek şekilde yapılandırılmaya başlanmıştır (Erdoğan, 2003). Küreselleşmenin etkisiyle, ekonomi, teknoloji, siyaset ve bilim alanındaki gelişmeler, tehditler, dünyanın başka bir yerindeki gelişmeleri de etkilemektedir. 21. yüzyılın karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının vizyonu, silahsızlanma, barış, çevre ve demokrasi eğitimi gibi kavram ve uygulamaların geliştirilmesi için çaba göstermek olacaktır (Bektaş Öztaşkın, 2015).

## **2.12. İlgili Çalışmalar**

Vatandaşlık eğitimi konusunda Türkiye’de ve yurt dışında pek çok araştırma yapılmıştır.

### **2.12.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar**

Türkoğlu’nun (1984) “Türkiye ve Fransa’da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” konulu doktora çalışmasında eğitimin ulusal ve uluslararası yönlerini, tarihsel süreç içerisinde Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin durumlarını, Fransa ve Türkiye’de liselerin gelişimi ve eğitim sistemi içindeki yeri ile ilgili ülkelerin lise programlarını, amaçlar, program içeriği ve uğraşlar, öğretim süreçleri, öğretmen yetiştirme ve değerlendirme boyutlarını da karşılaştırmıştır.

Türkoğlu (1984) araştırmasında; lisenin amaç ve işlevinin araştırma ve uygulamalara yön verecek sistematik bir eğitim kuramının geliştirilmesinden sonra saptanmasını; amaçlara uygun içerik seçilmesi ve düzenlenmesinde çağdaş bilimsel gelişmelerin dikkate alınmasını, programda yer alan gereksiz bilgilerin ayıklanmasını ve geleceğe dönük bilgilerin verilmesini, "belleğe dayalı yöntemler yerine, öğrencileri düşünmeye, araştırma yapabilme, öğrenilen bilgiyi uygulayabilme, bireysel girişimlerde bulunabilme yeteneklerini kazandırabilen" yöntemleri, öğretmenlik formasyonu programlarında standart sağlanmasını ve formasyonsuz öğretmen atamalarının olmamasını, değerlendirmenin amaçlara ve bilimsel esaslara göre yapılması için gerekli önlemlerin alınmasını önermektedir.

Senemoğlu (1992)’nin “İngiltere’de ilköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye ile Karşılaştırılması” adlı çalışmasında, İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirilmiş, bu programlar Türkiye’de uygulanmakta olan dört yıllık lisans programlarıyla karşılaştırılmış ve Türkiye’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ile ilgili birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Cho (1997) tarafından yapılan “Güney Kore Eğitim Sistemi ile Türkiye Eğitim Sistemi’nin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkiye ve Güney Kore’nin eğitim yapısı ve tarihçeleri hakkında bilgiler verilmiş, her iki ülkenin eğitim programlarının benzer ve farklı yönleri incelenmiştir. Çalışmada şu bulgulara

ulaşmıştır: Güney Kore'nin siyasi ve ekonomik politikaları ülkenin eğitim sistemindeki değişme ve gelişmeleri de etkilemektedir. Eğitim bakanlığı eğitime ilişkin politikalar oluşturma ve uygulamada merkezi bir örgüttür; ancak eyaletlerde ve bazı şehirlerde temsilci niteliğinde eğitim kurulları vardır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla beraber 1953 yılından itibaren 6 yıl süren ilkokul ücretsiz ve zorunludur.

İlköğretim düzeyinde dil, ahlak, beden eğitimi, matematik, müzik, resim iş, hayat bilgisi (1. kademe için), fen ve tabiat (2. kademe için) ve bunlara ek olarak özel faaliyet ve meslek dersleri okutulmaktadır. Ortaokul düzeyinde ise zorunlu dersler olarak ahlak, Kore dili, sosyal bilgiler (tarih), fen bilgisi, beden eğitimi, müzik, resim, aile yaşamı, meslek bilgisi ve İngilizce, seçmeli olarak ise Çince, bilgisayar, çevre ve özel faaliyet dersleri verilmektedir. Ülkede halk eğitimi yaygın ve çeşitlidir. Öğretmen seçiminde; yazılı, mülakat, yetenek ve karakter sınavı uygulanmaktadır. Öğretmen yardımcısı olarak göreve başlayan öğretmen adaylarının öğretmenlik sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Halktan küçük miktarda zorunlu eğitim vergisinin alındığı ülkede, eğitim finansmanı devlet tarafından karşılanmaktadır.

Kara'nın (2001), "Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması" adlı çalışmasında, Türk ve Fransız eğitim sistemlerini, eğitim, yönetim ve teftiş personelinin yetiştirilmesi, göreve alınması, hizmet içi eğitim, personelin ücretlendirilmesi, eğitim sisteminin planlaması ve eğitimin finansmanı konuları incelemiştir. Araştırma sonucunda; Fransız eğitim sistemi de, Türk eğitim sistemi gibi öğrencilerin bireysel özelliklerini açığa çıkaracak ilkelere dayandırıldığı, ayrıca Türk eğitim sisteminde Türkiye toplumsal yaşamını güçlendirecek eğitim ilkelerini de benimsediği bulunmuştur.

Türk eğitim sisteminin amaçları demokratik, laik, sosyal ve hukuk devletinin hedeflerken, Fransız eğitim sisteminin dünya toplumunu oluşturacak amaçları benimsediği görülmüştür. Her iki ülkenin bakanlık teşkilatı işleyişi benzer özelliklerdedir; ancak Türkiye'de bürokrasi daha fazladır. Bu çalışmada ayrıca; okullaşma oranları, nitelikli personel istihdamı, eğitim araç-gereç ve teknolojileri, hizmet içi eğitim sistemi, denetim ve eğitimin finansmanı konularında Fransa'nın daha sorunsuz olduğu saptamıştır.

Kabapınar (2002), “İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri” adıyla yaptığı çalışmada; Türkiye ve İngiltere’de okutulan sosyal bilgiler ders kitapları ile eğitim materyallerinde sosyal ve ahlaki olaylar ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda Türk ve İngiliz ilköğretim programlarında; birey ve toplum ilişkileri ile ilgili konuları içeren hayat bilgisi ve vatandaşlık eğitimi derslerinin amaç ve hedefleri, okutulan ders kitapları ile öğretim materyalleri, sunum yöntemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara cevap aranmıştır.

Kar (2003) Türkiye ve ABD Eğitim Fakültelerinde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması isimli yüksek lisans tezinde; Türkiye’deki matematik öğretmeni yetiştiren kurumlarla, ABD’de akredite edilmiş ve toplam kalite çalışmalarını uygulayarak matematik öğretmeni yetiştiren kurumların; tarihi süreç içinde geçirdikleri aşamalar, eğitim kurumlarının mevcut yapısı, öğrenci kabul şartları, ders programları ve içerikleri, değerlendirilme, staj, öğretmen adaylarının işe alınma koşulları konularında, farklılık ve benzerlikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, her iki ülkenin matematik öğretmeni yetiştirme sistemleri arasında benzerlikler olduğu ancak ABD’de öğretmen olmak isteyenlere daha esnek ve değişik imkânların sunulduğu; staj ve değerlendirme konusunda ABD’nin daha sistematik ve adil olduğu belirtilmiştir. Ayrıca; göreve başlamak için her iki ülkede de sınav olduğu, ABD’de göreve başlamak için 3 yıl sözleşmeli çalışmak gerektiği, ABD’de öğretmenlik sınavları ve eğitim kurumlarının akreditasyon işlemleri sivil toplum kuruluşu şeklinde çalışan meslek kuruluşlarınca yapıldığı, sistemin Türkiye’de işlevsel olmayan bir şekilde uygulandığı tespit edilmiştir.

Nasman (2003)’ın, “Türkiye ve Fransa’daki İlköğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, her iki ülkedeki İngilizce öğretim programının (4-5. sınıf) hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları açısından benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre: Fransa 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programında bulunan iletişimsel becerilerle ilgili hedeflerin daha merkezde olduğu, dilbilgisi, sesletim, sözcüklük unsurlarının gerekli iletişimsel becerilerin kazanımı için

Türkiye'deki gibi araç olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte Fransa'da 5. Sınıf İngilizce öğretim programının, Türkiye'deki programa göre 4. Sınıfı da kapsadığı, eğitim durumları açısından Fransa'nın daha kapsamlı olduğu, sınav durumlarında ise; Türkiye'de ürün değerlendirme, Fransa'da ise süreç değerlendirmesi yapıldığı görülmüştür.

Yılmaz Önkür (2004) çalışmasında; Fransız Eğitim Sistemi'nin İlköğretim II. Kademesinde uygulanan Sosyal Bilgiler Programı'nın Analizi ve Türkiye'deki programlarla karşılaştırılmasını yapmıştır.

Çalışmada; Fransa'da eğitim yerel olmasına rağmen ülke genelinde programda birlik olduğu; sadece ders kitaplarının içerikleri, ele alınan konuların süreleri, ders materyallerinde farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretim sürecini planlama konusunda özgür olduğu, aktif yönlendirmenin yapıldığı; öğretim programında birey ve vatandaşlık kavramlarının oyun vb. yöntemlerle öğrenciye verildiği tespit edilmiştir. Vatandaşlık eğitiminde tartışma yönteminin benimsendiği; coğrafya, tarih ve vatandaşlık eğitiminin birlikte verildiği; derslerde gözlem, yaparak yaşayarak öğrenme, ezberden çok neden sonuç ilişkisine çerçevesinde ele alındığı da vurgulanmıştır. Bununla beraber derslerde; araştırma yapma, dokümanları analiz etme ve materyal kullanma konusunda beceriler kazandırdığı, öğrencilerin kazandığı bilgileri doğru dil ve kavramları kullanarak yazmasının teşvik edildiği; vatandaşlık eğitimi dersinde proje-uygulama yöntemi ile birlikte öğrencinin seçim, kimlik, politika, çevre vb. konularda aktif olarak sürece katılmasını sağladığı bulgularına da ulaşılmıştır.

Emin (2005)'in "Türkiye ve Makedonya'da İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı çalışmasında, Makedonya Cumhuriyeti'nde 1945'den 2003 yılına kadar uygulanan Türkçe dersi programları karşılaştırılmıştır. Çalışmada Türkçe programlarının değişim ve gelişimlerinin tanımlanması, ayrıca Türkiye ve Makedonya Cumhuriyeti'nin 2003 yılında kullanılmakta olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programlarının program öğeleri açısından karşılaştırarak; aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmada; Makedonya Cumhuriyeti'nde yapılan



program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, hazırlanan programların ya bir önceki programa eklemeler yapıldığı ya da programda bazı değişiklikler yapılarak benzer programlar oluşturulduğu, her iki ülkede halen kullanılmakta olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, aralarındaki farklılıktan çok benzerliklerin bulunduğu saptanmıştır.

Kilimci (2006), “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” adlı doktora çalışmasında; Avrupa Birliği üyesi söz konusu ülkelerin, Türkiye sınıf öğretmeni yetiştirme programı incelenmiştir. Çalışmada incelenen ülkelerin, öğrenci kabul şartları, bölümün amaçları, programın içeriği, öğretim süreci, mesleki uygulamalar, değerlendirme esasları, eğitimin ulusal ve uluslararası yönleri, program geliştirme aşamaları, ülkelerin genel eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılmıştır

Araştırma sonucunda; AB’ye üye olma sürecinde mevcut yasalarında değişim ve dönüşümlerin yapıldığı Türk eğitim sisteminde, incelenen programların da yenilenerek yapılanmasının gerektiği, özellikle yükseköğretime geçiş şartları, öğretmen yetiştiren programların içeriklerinin düzenlemesi, okul deneyimi ile mesleki uygulama konularında düzenleme ve güncellemeler yapılması konusunda öneriler sunulmuştur.

Gün (2007)’ün “Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları” isimli yüksek lisans tezinde her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programları benzerlik ve farklılıkları bakımından karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda; İngiltere Sosyal Bilgiler Programının hedeflerinde yer alan yaratıcılık, eleştirel düşünme becerilerinin 1930’lardan itibaren programda yer aldığı; İngiltere’de Sosyal Bilgiler Programı kapsamında yer alan coğrafya, tarih ve vatandaşlık derslerinin farklı dersler şeklinde okutulduğu, konuların geniş kapsamlı olarak özellikle tarih ve coğrafyada İngiltere’nin dışındaki bölgelerde de ele alındığı gözlenmiştir. Ayrıca ders planlarında yer alan etkinlik ve planların seçiminin öğretmenlere bırakıldığı, ders planları, etkinlik ve materyal örneklerinin öğretmene yardımcı olmak amacıyla Eğitim Bakanlığı’nın merkezi ağ sitesinde yer verildiği görülmüştür. Öğretim yılı içinde yapılan sınavların sadece öğrencilerin planlanan

hedeflere ulaşıp ulaşmadığını belirleme amacı taşıdığı, yılsonu değerlendirmesinde ise öğrencilerin bir üst sınıfı hangi şubede okuyacağına karar verilmesinde kullanıldığı; üniversiteye giriş sınavlarında öğrencilerin beceri ve yeteneklerine uygun programları tercih ederek kendilerini başarılı buldukları alanlarda sınavlara girdiği de bulgulanmıştır.

Alkın (2007), “İngiltere ve Türkiye “de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması” isimli yüksek lisans tezinde iki ülkenin programlarında vatandaşlık eğitimi nasıl gerçekleştirdikleri konusunda karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır. Çalışmada; İngiltere’de vatandaşlık eğitimi programının çeşitli grup ve kurumların diğer ülkelerle de çalışarak programı çağın gereklerine uygun olarak yapılandırdıkları; vatandaşlık eğitiminde öğrenciye “toplumsal katılım, siyasi okuryazarlık, sosyal ve ahlaki sorumluluk,” kazandırmak hedeflendiği, İngiltere ve Türkiye’nin vatandaşlık eğitimine ilişkin kazanımlarının birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; İngiltere’de vatandaşlık eğitiminin 11 ve 16 yaş arası çocuklar için zorunlu iken Türkiye’de ise ara disiplin olarak verildiği; her iki ülkenin değerlendirme sistemlerinin farklı olduğu bulunmuştur. İngiltere’de dersle ilgili rapor hazırlanarak ailelerin bu değerlendirmeden haberdar edildiği, Türkiye’de bu derse ilişkin değerlendirmenin öğretmenin tercihine bırakıldığı, aile, okul ve toplum katılımı konusunda, resmi olarak oluşturulan imkânların her iki ülkede birbirinden farklı olduğu bönemle vurgulanmıştır.

Özdemir Uluç (2008) “İlköğretim Programında Çocuk Hakları” adlı doktora çalışmasında İlköğretim programlarında çocuk haklarına nasıl yer verildiği, zorunlu on ders ve örnek olarak seçilen iki seçimli ders programlarının içeriği, çocuk hakları eğitiminin kavramsal çerçevesinde uluslararası gelişmelerle karşılaştırarak incelemiştir. Araştırma sonucunda; çocuk hakları ile ilgili kazanımlar ve konu dağılımlarında, çocuğun yaşı ve gelişim durumlarının her zaman dikkate alınmadığı, çocuk hakları ile ilgili kazanımların derslere dağılımında bilimsel bir tutarlılık bulunmadığı görülmüştür. İlköğretimin tamamında zorunlu sosyal, tarihsel ve kültürel içerikli derslerde çocuk hakları ile ilgili olarak, % 54’ünü gelişme hakları, % 36’sını

katılma hakları, % 7'sini yaşama hakları ve % 3'ünü de korunma hakları ile ilgili olduğu bulunmuştur.

Merey (2012), Türkiye ve ABD Sosyal Bilgiler öğretim programlarındaki çocuk haklarıyla ilgili konulara etkinlik ve kazanım olarak ne düzeyde yer verildiği “İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programlarında Çocuk Hakları: Karşılaştırılmalı Bir Çalışma” başlığı altında bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda; Türkiye Sosyal Bilgiler öğretim programlarında Çocuk Hakları konusunda ABD Sosyal Bilgiler öğretim programlarından çok daha fazla yer verildiği, her iki ülke öğretim programındaki alt kategorilerin toplamlarına bakıldığında en yüksek oran katılım hakkı alt kategorileri olduğu bulunmuştur. Ayrıca yaşama ve gelişme hakkı ile ilgili alt kategorilerin en fazla Türkiye Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer aldığı, ancak programlarda katılım hakkı ile ilgili ifadelerin aksine öğretim programlarında çocukların yaşama ve gelişme hakkı ile ilgili ifadeler doğrudan çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Bu alt kategorilere ait kazanım ve etkinlik ifadeleri, çoğunlukla bu hakları çağrıştıracak düzeyde yer aldığı, çocuk hakları konusunda, Türkiye’de kullanılan ders kitaplarının ABD ders kitaplarından daha kapsamlı olduğu, ders kitaplarında da en çok yaşama hakkı, en az koruma hakkının yer aldığı belirtilmiştir.

Tekgöz (2017), “Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı İle Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi” adlı çalışmasında, söz konusu ülkelerin ilkökuller programları, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme durumları, benzer ve farklı yönlerini karşılaştırmıştır. Çalışmada; Almanya Baden-Württemberg eyaleti eğitim sistemi ve Türk eğitim sistemi hakkında bilgiler verilerek, programların felsefi bakış açıları incelenmiş bulgulara göre yorumlar yapılarak, sonuçlara göre öneriler getirilmiştir.

Karataş, Bademcioğlu ve Çelik (2017), Öğretmen Eğitimi Sistemlerinin Karşılaştırmalı Analizi adlı çalışmalarında; aralarında Türkiye’nin de bulunduğu, tüm kıtalardan 37 ülkenin mevcut öğretmen yetiştirme sistemleri, lisans eğitimine başlama şartları, eğitim süresi, staj ve mesleğe başlama koşullarını karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda; ele alınan ülkelerin ekonomik, kültürel ve sosyal

durumlarının, öğretmen yetiştirme amaçlarını farklı şekillerde etkilediğini, OECD ve PISA raporlarının üst sıralarında yer alan ülkelerdeki öğretmen yetiştirme eğitiminin daha kapsamlı olduğu ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

### **2.12.2.Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

Stevenson ve Baker (1991), “State Control of The Curriculum and Classroom Instruction” adlı çalışmasında, matematik öğretiminde 15 ülkenin eğitim sisteminde 2200’den fazla sınıfta müfredatla ilgi konuların, sınıfta öğretiminin ulusal ya da bölgesel düzeyde yürütülmesi arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda; öğretim programının kontrolünün ulusal düzeyde yapıldığında öğretmenlerin öğrettikleri matematik müfredatının genellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı; yerel kontrolün yürütüldüğü eğitim sistemlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin özelliklerine uygun olduğu gözlenmiştir. Kontrolün ulusal düzeyde gerçekleştirildiği eğitim sistemlerinde, yerel düzeyde kontrolün gerçekleştirildiği eğitim sistemlerinin aksine, sınıf öğretmenlerinin aynı matematik müfredatını öğrettikleri saptanmıştır.

Tight (1994) kültür ve dil bakımından ortak yönleri bulunan Kanada ve İngiltere’deki yarı zamanlı yüksek eğitimde; organizasyon, finans, program ve öğrenci özellikleri ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonunda; eğitim sistemleri, kurumlar, işverenler ve öğrenciler için erişimi genişletmek ve yükseköğretime kitlesel katılımı sağlamak için nispeten ucuz ve rahat bir araç olarak yarı zamanlı eğitimin gittikçe daha da önem kazandığını bulmuştur. Hem Kanada hem de İngiltere ve diğer İngilizce konuşulan ülkelerle ortak olarak, yarı zamanlı çalışmanın resmen tanınması, her iki ülkede de yarı zamanlı öğrenci sayılarını arttırmıştır. Çalışmada ayrıca aynı kültürel mirası paylaşan her iki ülkenin yolları zamanla ayrılarak, İngiltere’nin Avrupa Birliği ile kader birliği ettiği, Kanada’nın ise kendi yüksek eğitim sistemini geliştirdiğini, İngiliz araştırmacılar için, Kanada ile yapılacak çalışmaların daha faydalı sonuçlar ortaya çıkarabileceği önerilmiştir.

Osborn, Marilyn, Broadfoot, Planel ve Pollard (1997), Fransa ve İngiltere’deki dezavantajlı alanlarda çalışan ilköğretim öğretmenlerinin inanç, hedef ve öğretim yöntemlerinin, sosyal hizmetlerin, öğrencilere eğitim fırsatları sunma konusundaki

ikilemleri nasıl çözdükleri konusunda karşılaştırmalı bir analiz yapmışlardır. Araştırma sonunda; geleneksel olarak, cumhuriyetçi bir ideolojik geleneğinden etkilenen merkezi Fransız sistemi, herkes için eşit haklar ve eşit muamele politikası benimserken, İngiliz sistemi çocuğun algılanan ihtiyaçlarına göre farklı öğretim kavramını benimsemiştir. Ayrıca, son reformlardan önce yapılan araştırmalarda, şehirde çalışan öğretmenlerin iki ülkede de kendi kurdukları hedeflerde önemli farklılıklar bulunmuş, yakın zamandaki takip araştırmasında ise; değişen güçlü dış baskılar ışığında öğretmen değerlerinde merkezi önemini devam ettiğini göstermekteki gücü ortaya konmuştur.

Raffe, Brannen, Croxford ve Martin (1999) “Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The Case for ‘Home Internationals’ in Comparative Research” adlı çalışmalarında; Birleşik Krallık’taki dört eğitim sistemi arasındaki farklar genellikle karşılaştırmalı araştırmacılar tarafından sıkıntı olarak algılanmasına rağmen, makalede bunun aynı zamanda bir fırsat olduğu belirtilmektedir. Çalışmada söz konusu ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Ayrıca bu çalışmayla karşılaştırmalı eğitimin teorik tartışmalara potansiyel katkıları; eğitim araştırmalarının temel sorunlarına değinen dört sistem arasındaki belirli farklılıklar; yapılan uluslararası karşılaştırmaların pratik değeri; politika öğrenme potansiyelleri ve bunları yürütmenin göreceli kolaylığı sonuçları bulunmuştur.

Mason, Nakase ve Naoe (2000) ), “Craft education in lower secondary schools in England and Japan: A comparative study” adlı çalışmalarında; İngiltere ve Japonya’daki ortaokullarda zanaat eğitimini karşılaştırmalı olarak analizini yaparak, İngiliz ve Japon zanaat eğitiminin başarılı uygulamasını etkileyen kültürel kimlik ve bireysellik açısından etkilerini incelemişlerdir.

Dodds (2005), “British and French Evaluation of International Higher Education Issues: An Identical Political Reality?” adlı çalışmasında İngiliz Kalite Sağlama Bürosu (QAA/Quality Assurance Agency) ile Fransız Ulusal Değerlendirme Komitesi (CNE/Comité National de l’Evaluation) karşılaştırılmıştır. Her iki ülkede değerlendirmenin, yükseköğretime uluslararası nitelik kazandırmak için ulusal

stratejilerin bir unsuru olarak kabul edildiği, bu değerlendirme çalışmalarının bu ülkelerde yükseköğretim niteliğinin garantörü olarak kabul edildiği, farklılıkların, kurumsal bağlamda değerlendirme ve kamu politikasındaki rolünü değerlendirmiştir.

Andrews (2007) “The curricular importance of Mathematics: A comparison of English and Hungarian teachers' espoused beliefs” adlı çalışmasında, İngiliz ve Macar ğretmenlerin, mesleki motivasyonları, konuya özgü ğretim nedenleri, matematiğin programdaki önemine ait görüşlerini karşılaştırmıştır. Çalışma sonunda; genel olarak eğitim, özel olarak matematik eğitimi üzerine iyi-tanımlanmış ulusal görüş açısı ile uyumlu olarak iki grup arasında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. İngiliz ğretmenler matematiği, uygulanabilir sayılar ve okul dışındaki hayata hazırlanmak için bir araç olarak görme eğiliminde iken Macar ğretmenler ise; matematiği problem zme ve mantıklı düşünme olarak belirttikleri sonucuna ulaşmıştır.

Habashi, Driskill, Lang ve LeForce DeFalco (2010) Constitutional Analysis: A Proclamation of Children's Right to Protection, Provision, and Participation adlı çalışmalarında anayasaların ocukların Yaşama, Koruma ve Katılım Hakkı Açısından Birleşmiş Milletlere ye olan 179 ülkenin anayasalarını çocukların; koruma, yaşama ve katılım hakkı açısından karşılaştırmalı olarak incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; ulus devletlerin çocuklara karşı aktif haklara daha fazla yer verdiği, anayasalarda sırasıyla en çok yaşama hakkı, koruma hakkı ve katılım hakkına yer verildiği ortaya çıkarılmıştır.

Eurydice (2015) “Eğitimde Kaliteyi Belirlemek; Avrupa'da Okul Değerlendirmesine Politikalar ve Yaklaşımlar” adlı raporda; AB ye ülkeleri ile birlikte, İzlanda, Norveç, Makedonya ve Türkiye'nin; eğitim ve ğretim sistemlerinin temel yapı taş olan okullar incelenmiştir. Yapılan incelemenin, okulun personeli olmayan değerlendiriciler tarafından yürütülen dış değerlendirme ve çalışanlar tarafından yapılan i değerlendirme ile eğitim kalitesini artırmak ve gelişmeleri izlemek için okul değerlendirmeleri yapılmıştır. Raporda, ülkeye özgü açıklamalar ve Avrupa'daki okul değerlendirmesinin karşılaştırmalı bir incelemesi yer almıştır.

Literatürde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sadece uluslararası olması gerektiği ile ilgili bir zorunluluk bulunmamaktadır. Karşılaştırmalı eğitim

araştırmalarında ÷lkeleki farklı b÷lgelerde ve kademelerdeki okul t÷rleri arasında da karşılaştırma yapıldığında önemli sonuçlara ulaşılabilmektedir. Ancak karşılaştırmalı araştırmaların temeli, farklı ÷lke eğitim sistemlerindeki benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkarmak, bu sonuçları tartışarak önerilerde bulunmaktır.



## III. BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi ders programlarının ilkökul 4. Sınıf düzeyinde, belirlenen amaçlar doğrultusunda incelenerek benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmaya çalışıldığı bu araştırma nitel araştırma yöntemine göre desenlenmiş ve belge tarama modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda; genellikle veri toplama yöntemi olarak gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler kullanılır. Nitel araştırmalarda aynı zamanda, algı ve olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

#### 3.2 Veri Kaynakları

**Türkiye’de İlkokullarda okutulan İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programı (2017)**

İlkokul 4. sınıfları kapsayan bu program, TTKB’nin 02.05.2017 tarih ve 18 sayılı kararıyla kabul edilmiş, Temmuz-Ek 2017 – 2718 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanmıştır (MEB, 2017c). Dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ağ (web) sayfasından alınmış ve dokümanların orijinalliği kontrol edilmiştir. Bowen’e (2009) göre dokümanlar araştırmacıdan bağımsız bir şekilde kaydedilen görüntü ve metinlerden oluşmalıdır. Bu nedenle Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı web sayfasından alınan program ile ilgili dokümanlar araştırmada olduğu gibi kullanılmıştır.

#### **Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı (2015)**

Fransa’da 25 Haziran 2015 tarih ve 6 sayılı Resmi Gazetede güncellenerek, 2015 -2016 eğitim – öğretim döneminde uygulanmaya başlanan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 sınıfı dersi öğretim programı taranmıştır ( L’enseignement moral et civique, 2015). Çalışmada yararlanılan program Fransa Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sayfasından edinilmiştir.



### **Eurydice (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı)**

Avrupa Birliğinin eğitim politika ve uygulamaları hakkında, 38 ülkedeki Ulusal Birimlerin desteği ile erken çocukluk eğitiminden yükseköğrenime kadar örgün ve yaygın eğitimin tüm aşamalarında karşılaştırmalı göstergeler ve istatistiksel güncel bilgi sağlayarak Avrupa'daki eğitim sistemlerini geliştirmeye yardımcı olan eğitim ağıdır (Eurydice, 2017).

### **3.3. Verilerin Toplanma Yöntemi**

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında belge tarama yöntemi işe koşulmuştur. Belge tarama yöntemi, var olan kayıt ve belgelerin, belli bir amaca göre incelenmesi, kaynakların bulunması, okunması, not alınması ve değerlendirilme işlemlerini kapsayan bir veri toplama tekniği olarak karşımıza çıkmaktadır (Karasar, 2005). Kullanılacak dokümanların seçimi araştırmanın problemiyle ilgilidir ve araştırmada doğru dokümanlara ulaşmak önem taşımaktadır. Eğitim araştırmalarında ilgili ders kitapları, programlar, okul içi ve okul dışı yazışmalar, öğretmen el kitapları, ders ve ünite planları veri kaynakları olarak kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992).

Doküman inceleme yönteminde, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi ile Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi 4. sınıf ders programlarına ulaşılmıştır. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programının temini amacıyla Fransa Milli Eğitim Bakanlığı ile elektronik ortamda iletişim kurularak dokümanlar elde edilmiştir.

Çalışmada CM1 sınıf düzeyinin seçilmesinin nedeni, Türkiye'de İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin zorunlu olarak okutulduğu ilkökul 4. sınıf ile aynı düzeyde olmasıdır. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programı araştırmacı tarafından Fransızcadan Türkçeye çevrilmiş, bu çevirinin doğruluğu alan uzmanlarına kontrol ettirilerek görüş birliğine varılmıştır.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Bu çalışma, karşılaştırmalı eğitim araştırması olarak planlanmıştır. Karşılaştırmalı araştırmalarda, yatay ve dikey yaklaşım, problem çözme yaklaşımı,

örnek olay yaklaşımı, açıklayıcı, tanımlayıcı ve değerlendirici yaklaşım gibi farklı farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Demirel, 2000; Erdoğan, 2003).

Gerçekleştirilen bu araştırmada, söz konusu ülkelerin genel eğitim sistemleri hakkında bilgi sahibi olunması amacıyla tanımlayıcı yaklaşım yöntemi kullanılmıştır. Tanımlayıcı yaklaşımda konu ile ilgili alanyazın incelenerek, eğitim sistemleri arasındaki benzer ve farklı yönler karşılaştırılır (Ültanır, 2000).

Bu çalışmada; Türkiye Fransa eğitim sistemleri ile Türkiye’de uygulanmakta olan 4. sınıf İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi ders program ve Fransa CM1 sınıfı Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi ders programı; amaç, içerik, eğitim-öğretim süreci ve değerlendirme boyutlarında alt problemler çerçevesinde benzerlik ve farklılıklarına göre tanımlayıcı yaklaşımla analiz edilerek incelenmiştir.

## IV. BÖLÜM

### 4.BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. Türkiye ile Fransa Eğitim Sistemlerinde Genel Özellikler, Benzer ve Farklı Yönler

Bu bölümde; Türkiye ve Fransa Eğitim Sistemleri, Eurydice 2017 (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) verilerinden yararlanılarak genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Her iki eğitim sistemi amaç, yapı ve süreç bakımından, daha sonra Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programı ile Fransa CM1 düzeyi vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programları amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular verilerek değerlendirilmiştir.

##### 4.1.1. Türk Eğitim Sisteminde Amaç ve Politikalar

Türk Eğitim Sisteminin amaç ve politikaları, Anayasa, eğitim ve öğretim ile ilgili yasalar, hükümet programları, kalkınma plânları ve millî eğitim şûralarında alınan kararlara göre düzenlenmektedir.

Türk Millî Eğitimi Sistemini düzenleyen, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda; eğitim sistemini düzenleyen amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitimde kullanılan araç ve gereçler, eğitim-öğretimde devletin görev ve sorumlulukları ile ilgili temel hükümler bir bütünlük içerisinde ve sistemli bir şekilde eğitimi yönlendirmektedir. Bu kanunda Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğu: eğitim ve öğretim hizmetlerini devlet adına kanunlar çerçevesinde yürütmek, askeri okullar hariç gözetim ve denetimini sağlamak şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2017b).

Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamında açılacak her düzeydeki okul, Millî Eğitim Bakanlığının izni ve onaylaması ile açılabilir. Ayrıca, diğer bakanlıklar ile özel okul statüsünde bu kapsamda açılmış veya açılacak okulların derecelerinin belirlenmesi, askeri öğrenciler hariç olmak üzere Türk vatandaşlarının yurt dışında

eğitim-öğrenim ve uzmanlık eğitimi ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesi de Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluğundadır (MEB, 2017b).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarında Türk Milletinin bütün fertlerini (MEB, 1973):

- Anayasada ifadesini bulan tüm ilke ve prensipler doğrultusunda laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip, insan haklarına saygılı, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
- Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan Millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk eğitim sisteminde, bu genel amaçların gerçekleştirilebilmesi için bakanlığa bağlı her tür ve derecedeki okulların özel amaçları, kanunda belirtilen genel amaçlar ile millî eğitim temel ilkelerine uygun olarak tespit edilmesi gerekmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirlenen Türk Millî Eğitiminin temel ilkeleri (MEB, 1973);

- Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği ilkesi
- Bilimsellik
- Demokrasi eğitimi ilkesi
- Eğitim hakkı ilkesi
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları
- Fırsat ve imkân eşitliği ilkesi
- Genellik ve eşitlik ilkesi
- Karma eğitim ilkesi
- Lâiklik ilkesi
- Planlılık ilkesi
- Süreklilik ilkesi
- Her yerde eğitim ilkesi
- Okul ile ailenin iş birliği ilkesi
- Yönelme ilkesi

Türkiye’de eğitim hizmeti olarak yürütülen her türlü faaliyetin, 1739 sayılı kanunda belirtilen genel amaç ve temel ilkelere uygun olarak yürütülmesi, Millî Eğitim Bakanlığının izleme ve denetlemesine tabidir (Başaran, 1994).

Eğitimin her kademesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile tüm eğitim çalışanları, eğitim çalışmalarını bu ilkeler doğrultusunda yürütmek zorundadır. Eğitim faaliyetlerinin bu ilklere uygun bir şekilde yürütülmesinden eğitim yöneticileri ve okul müdürleri sorumludur. Yapılan bu çalışmaların nihai hedefi; her Türk vatandaşının dolayısıyla Türk toplumunun refah seviyesi ve mutluluğunu artırmak, millî birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel yönden kalkınmayı sağlamak ve Türk milletini çağdaş medeniyetin yapıcı, yaratıcı, seçkin bir üyesi olması amaçlanmaktadır (MEB, 1973).

#### **4.1.2. Fransız Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikaları**

Fransa’da 1789 devrimi kazanımlarıyla birlikte egemen olan siyasal ve toplumsal düşünce doğrultusunda eğitim; bireyin sosyal yaşamdaki rolünü üstlenmesi, kendi kendini yönetebilmesi ve haklarını kullanabilmesinin temel şartı ve temel bir hak olarak kabul edilmiştir. 24 Temmuz 1793 tarihinde kabul edilen anayasanın 22. maddesinde devletin görevi, “herkesin hakkı olan eğitimle toplumun genel kültürünü desteklemek ve öğretimi yurttaşın yeteneğine göre düzenlemek” şeklinde belirtilmiştir (Erden, 2015).

Fransa eğitim sistemi, 1882 Jules Ferry’den itibaren, 16 yaşına kadar zorunlu, parasız ve laik eğitim olmak üzere üç büyük ilkeden oluşturulmuştur. Fransa’da Eğitim ve öğretim hizmetleri, devletin Fransız halkına karşı bir görevi olarak kabul edildiği için temel bir hak olarak devlet güvencesi altına alınmıştır (education.gouv.fr, 2017).

Fransa’da 1989 yılında 89-486 nolu yasayla kabul edilen eğitimde yönlendirme kanununda belirlenen amaçlar (système éducatif français, 2017);

- Her öğrencinin kendi ile ilgili planlarını gerçekleştirmesine olanak sağlamak,
- Her genci istenilen düzeyde bir eğitime hazırlamak,
- Öğrencilerin yükseköğretime devam edebilmelerini sağlayacak biçimde diploma almaları için eşit olanaklar sunmak,
- Bireyleri yeni Avrupalılık ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmek,

Fransız eğitim sisteminin ilkeleri, 1789 devriminden esinlenerek, dördüncü, beşinci cumhuriyetler ile 4 Ekim 1958 Anayasası esasları ile 1881 ve 1889 yılları

arasında kabul edilen yasalara göre oluşturulmuştur: "Her düzeyde zorunlu ve özgür halk eğitimi devletin görevidir." Fransız eğitim sisteminin ilkeleri (Les grands principes du système éducatif, 2018) ;

- Eğitim özgürlüğü,
- Ücretsiz eğitim,
- Tarafsızlık,
- Laiklik,
- Zorunlu eğitimidir.

#### **4.1.3. Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Amaç ve Politikalar Bakımından Karşılaştırması**

Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin ulusallık yönünden ortak noktaları oldukça fazladır. Eğitim sistemleri benzerliğinin temel nedeni, her iki devletin üniter devlet yapısı, kamu yönetim sistemlerinin merkezi ve idare yapılarının benzer olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Türk eğitim sisteminin ana çerçevesini 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasası oluşturmaktadır. Fransa Eğitim Sistemi, 1882 Jules Ferry döneminde yapılan düzenlemelerle, 16 yaşına kadar zorunlu, parasız ve laik eğitim olmak üzere üç büyük ilke üzerinde şekillenmiştir.

Her iki ülkenin eğitim sistemlerinin genel amaçları incelendiğinde; Türk eğitim sistemi genel amaçlarında, öğrencinin iyi bir yurttaş olmasını sağlayacak, temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıklar kazanması, millî ahlak anlayışının benimsetilmesi, ilgi, yeti ve yeteneklerini geliştirecek eğitim ve öğretimle, hayata ve bir üst öğrenime hazırlanması hedeflemektedir. Fransa eğitim sistemi genel amaçlarında ise öğrencinin okulda başarılı olmak için ihtiyaç duyulan tüm bilgi, beceri, değer ve tutumlar, geleceğin vatandaşlarına kazandırılması hedeflemektedir. Her iki ülkede de öğrencinin çok yönlü gelişimine, farkındalık ve yaratıcılık gibi becerilere vurgu yapıldığı görülmektedir.

Fransa Eğitim Sistemi genel amaçlarında en çok vurgulanan kavramlardan biri de demokrasidir. Anaokulundan liseye kadar her öğrenci haklarının, görev ve sorumluluklarının farkında olan vatandaşları hedefleyen yurttaş yolculuğu kitapçığı (Le parcours citoyen) ve öğrencilerin cumhuriyetin değerleri ve vatandaşlık yükümlülükleri, kişisel taahhütler gibi beklentileri bir araya getiren vatandaşlık kitapçığı (le livret de citoyenneté) ile takip edilmektedir. Türk Eğitim Sisteminde bu çalışmaların karşılığı somut olarak yer almamakla birlikte zorunlu eğitim içerisinde

derslerin hedefleri arasında; ülkesine karşı görev ve sorumluluklarının farkında; duygusal, zihinsel, ahlaki ve ruhsal yönden gelişmiş bir kişilik yapısı için gerekli bilgi ve becerilerle donanmış bireyler yetiştirme çabasına vurgu yapılmaktadır.

Fransa eğitim sisteminde, 1980'lerde eğitim sisteminin idaresinde yetki dağılımı sürecinin başlangıcından sonra yerel yönetimler, sistemin maddi operasyonunu (inşaat ve çevre yönetimi) sağlamak için yönetişimde okul binalarının bakımı, öğrenci taşıma ve eğitim materyali sağlanmasında önemli bir rol üstlenmeye başlamıştır.

Eğitim politikalarının belirlenmesi açısından Türkiye ve Fransa birbirine oldukça benzemektedir. Her iki ülkede de devlet eğitim yönetiminde; müfredatın ayrıntılarını tüm eğitim düzeylerinde tanımlar; öğretmenlerin işe kabul prosedürlerini organize eder, içeriği belirler, kamu görevlisi olan öğretmenleri işe alır, onlara hizmet içi eğitim verir; eğitim sisteminin kalitesini kontrol etmekten sorumlu müfettişleri görevlendirir ve eğitir.

Her iki ülkede de hazırlanan kalkınma planları eğitim planlamalarını da etkilemektedir. Her iki ülkede de eğitim sisteminin finansmanı devlet tarafından sağlanmaktadır. Fransa'da eğitim finansmanına yerel yetkililer, haneler ve şirketler de katılırken Türkiye'de eğitim finansmanına, il özel idaresi bütçesinden tahsis edilen ödenek, yabancı kredi, kişisel ve kurumsal bağışlar ile okul-aile birliğinden gelirleri katkı sağlamaktadır

**Tablo 3: Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Amaç ve İlke Boyutunda Karşılaştırılması**

	Türkiye	Fransa
Benzerlikler	<ul style="list-style-type: none"><li>-Laik eğitim</li><li>-18 yaşa kadar zorunlu eğitim,</li><li>-Parasız eğitim</li><li>-Fırsat eşitliği</li><li>-Bireysel yeteneklerin geliştirilmesi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Laik eğitim</li><li>-16 yaşa kadar zorunlu eğitim,</li><li>-Parasız eğitim</li><li>-Fırsat eşitliği</li><li>-Bireysel yeteneklerin geliştirilmesi</li></ul>
Farklılıklar	<ul style="list-style-type: none"><li>-Milli değerlere ve Atatürk ilkelerine vurgu</li><li>-Vurgu yok</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Fransa eğitim sisteminde, bireyleri yeni "Avrupalılık" ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmek</li><li>-Kendi kültürünün yanı sıra diğer kültürleri de tanıma</li></ul>

(Erden, 2015)

Tablo 3'te görüldüğü gibi Türkiye ve Fransa eğitim sistemleri genel amaçlarında yer alan benzer ve farklı özellikleri incelediğimizde: Türk Eğitim Sistemi genel amaçlarında milli değerler ve Atatürk İlkelerine vurgu yapıldığı ancak Fransa Eğitim Sistemi genel amaçlarında buna benzer bir vurgu yer almamıştır. Fransa eğitim sisteminde ise, bireyleri "Avrupalılık" ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmeyi amaçlayan evrensel değerler bulunmaktadır.

Fransa'nın çok kültürlü bir yapıya sahip olması, her türlü ayrımcılık ve dışlama ile mücadele ederek eşit fırsatlar sunması, öğrencinin kurallara, kendine ve başkalarına karşı saygı, dayanışma deneyimi kazandırması için müfredat içeriği ve önerilen yöntemler, öğrencileri insan hakları ve demokrasi ilkeleri üzerinde düşünmeye teşvik etmektedir. Türk eğitim sistemi genel amaçlarında millilik vurgusu ön plana çıkmakta, çok kültürlülük konusunda bu şekilde bir vurguya rastlanmamaktadır.

Her iki ülkede laik, zorunlu, parasız eğitim, fırsat eşitliği ve bireysel yeteneklerin geliştirilmesi ilkeleri yönüyle birbirine benzemektedir.

#### **4.1.4. Türk Eğitim Sisteminin Yapılanması**

Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı ve görevleri, 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiştir. Bu kararnamede Millî Eğitim Bakanlığının görevleri şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 2011);

- Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedenî, zihnî, ahlaki, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek. Öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek.
- Eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve denetlemek, ortaya çıkan yeni hizmet modellerine göre güncelleyerek geliştirmek.
- Eğitim sistemini yeniliklere açık, dinamik, ekonomik ve toplumsal gelişimin gerekleriyle uyumlu biçimde güncel teknik ve modeller ışığında tasarlamak ve geliştirmek.
- Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.



- Kız öğrencilerin, özürhüherin ve toplumun özel ilgi bekleyen diğer kesimlerinin eğitime katılımını yaygınlaştıracak politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- Özel yetenek sahibi kişilerin bu niteliklerini koruyucu ve geliştirici özel eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak ve uygulanmasını koordine etmek.
- Yükseköğretim kurumlan dışındaki eğitim ve öğretim kurumlarını açmak, açılmasına izin vermek ve denetlemek.
- Yurtdışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla işbirliği içinde yürütmek.
- Yükseköğretim dışında kalan ve diğer kurum ve kuruluşlarca açılan örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak.
- Türk Silahlı Kuvvetlerine bağlı ortaöğretim kurumlarının program ve denklik derecelerinin belirlenmesi ile yönetmeliklerinin hazırlanmasında işbirliğinde bulunmak.
- Yükseköğretimin millî eğitim politikası bütünlüğü içinde yürütülmesini sağlamak için, 4.11.1981 tarihli ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Bakanlığa verilmiş olan görev ve sorumlulukları yerine getirmek.
- Mevzuatla Bakanlığa verilen diğer görev ve hizmetleri yapmak.

652 sayılı Kanun Hükmündeki Kararnamede Milli Eğitim Bakanlığı, merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarından oluşmuştur. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 81 il milli eğitim müdürlüğü ile 957 ilçe milli eğitim müdürlüğü bulunmaktadır. Bakanlık yurtdışı teşkilatı, 34 ülkede 31 eğitim müşavirliği ile 25 eğitim ataşeliği olmak üzere 56 temsilcilikte hizmet vermektedir (MEB, 2011). Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi ile oluşturulan 9 kuruldan biri olan Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı, bakanlık ile ilgili politika önerileri yapmak, stratejik ve uzun vadeli vizyonlar geliştirmek üzere kurulmuştur (Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri, 2018).

Milli eğitim bakanı yasayla kendisine verilen iş ve işlemlerden cumhurbaşkanına karşı sorumludur. Bakan görevlerini yerine getirirken anayasaya, kanunlara, hükümet programında ve bakanlar kurulu tarafından belirlenen politika ve stratejilere uygun olarak yönetmekle yükümlüdür.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görevleri; bakanlığa bilimsel konularda danışmanlık ve karar organı olarak, eğitimle ilgili konularda bakana yardımcı olmak, görüş bildirmek, eğitimle ilgili sorunları tespiti ve çözümleri konularında araştırmalar yapmak veya yaptırmaktır (MEB, 2011).

Millî Eğitim Şûrası, bakanlığın en yüksek danışma kurulu organı olarak Türk Millî Eğitim Sistemi'ni geliştirme, niteliğini yükseltme, eğitim ve öğretim ile ilgili konularda incelemeler yaparak tavsiye niteliğinde kararlar alan organdır.

Yükseköğretim ve Yurt Dışı Eğitim Genel Müdürlüğü eğitim ve öğretim hizmetlerini 32 ülkede, 53 temsilciliği aracılığıyla sürdürmektedir. Yükseköğretimle ilgili görevlerinin yanı sıra; yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları ile bakanlığa bağlı okul ve kurumların eğitim-öğretim ile ilgili hizmetlerini yürütmek, öğrenim çağı içerisinde yurda dönen öğrencilerin eğitim sistemine uyumlarını sağlama konusunda gerekli tedbirleri almaktır (MEB, 2011).

Türk eğitim sisteminde denetim ve değerlendirme, Milli eğitim bakanlığı merkez teşkilatı içerisinde yer alan Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile il milli eğitim müdürlüğü teşkilatlarında yer alan Maarif Müfettişleri Başkanlığı tarafından kanunda belirtilen usul ve esaslar doğrultusunda yerine getirilmektedir. İl Maarif Müfettişi ve Maarif Müfettişi yardımcıları, il sınırları içerisindeki her türlü eğitim-öğretim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri görevleri arasında yer alan denetim, rehberlik, işbaşında yetiştirme, inceleme, değerlendirme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevlidir. 14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan kanunda, maarif müfettişlerinin derste denetim yapması kaldırılmıştır. Bu kanunun kabulü sonrasında öğretmen denetimi, maarif müfettişleri tarafından fiilen yapılmamakta; denetim görevi okul müdürleri tarafından yürütülmektedir (MEB, 2017d).

Millî Eğitim Bakanlığı eğitim-öğretim hizmetlerini merkez dışında, il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri sorumluluğunda yürütülen eğitim hizmetleri, eğitim-öğretim, yönetim, personel, araştırma-plânlama-istatistik, bütçe-yatırım, teftiş-rehberlik-soruşturma, sivil savunma hizmetleri olarak sürdürülmektedir. Merkez ve taşrada tüm milli eğitim müdürlüklerinde eğitim hizmetinin özelliklerine göre, çeşitli şube, büro ile sürekli kurul ve komisyonlar oluşturulur. Bu alt yönetim birimleri, bağımsız olarak kurulabildiği gibi il ve ilçeye tahsis edilen şube müdürü kadrosu sayısına göre birleştirilebilir. Tüm ilçe millî eğitim müdürlükleri, yürütülen görev ve hizmetler bakımından, bağlı bulunduğu il millî eğitim müdürlüklerine karşı sorumludur (MEB, 2011).

Türk Eğitim sistemi, 6287 sayılı Kanuna göre örgün ve yaygın eğitim kademelerinden oluşmaktadır (MEB, 1973). Türk Eğitim Sisteminde öğretim kademeleri; okul öncesi, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır.

### **Okulöncesi eğitim**

İlkokul çağına henüz gelmemiş 3-5 yaş arası (36-66 aylık) çocukların eğitimini kapsar. Okulöncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel duygusal gelişiminin sağlanması ve iyi alışkanlıklar kazanarak ilkokula hazır olmasını, dezavantajlı çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir eğitim-öğretim ortamı sağlanmasını, Anadilin doğru, akıcı ve güzel konuşulmasını sağlamaktır (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Okulöncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kuruldukları gibi, gerekli görülen yerlerde ilkokullara bağlı ana sınıfları şeklinde veya ihtiyaç duyulan hallerde, kamu kurumları, belediyeler, üniversiteler gibi benzer kurumlarda da ilgili mevzuat çerçevesinde okul öncesi kurum açılabilir. Okulöncesi eğitim kurumlarında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 25.09.2013 tarih ve 133 sayılı kararına göre okul öncesi eğitim programı uygulanmaktadır (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

### **İlköğretim**

Süreleri 4 yıl olan ilkokul ve ortaokullardan oluşur. 6-14 yaş aralığındaki, bütün bireyler için zorunlu olan eğitim-öğretim dönemini kapsar. Devlet okullarında ücretsiz olan ilkokul, dört yıllık eğitim ve haftalık 30 ders saatinden oluşur. Devlet okullarında öğrenciler adres kayıt sistemine göre en yakın okulla ilişkilendirilerek kayıt edilir. Bu okullarda dersler, sınıf öğretmeni tarafından ancak ikinci sınıftan itibaren İngilizce, dördüncü sınıfta da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenleri ile birlikte devam etmektedir (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Ortaokul, ilkokuldan sonra adres kayıt sistemine göre kayıt edilerek 4 yıl süreyle devam edilen öğretim kurumudur. İmam hatip ortaokullarında adres kayıt sistemi aranmamaktadır. Ortaokullarda dersler branş öğretmenleri tarafından yürütülür.

Ortaokullar seviyesinde dersler lise eğitimine hazırlayacak şekilde öğrencilerin gelişim, yetenek ve tercihlerine göre zorunlu ve seçmeli derslerden haftalık 35 ders saatinden oluşur. Ortaokulda seçmeli dersler dil ve anlatım, dini ve ahlaki değerler, fen bilimleri, yabancı dil, sanat, spor ve sosyal bilimler alanlarında belirlenen derslerden seçilmektedir. Öğrenciler istediği alanlardan, istediği dersleri haftada altı saat olmak üzere seçebilmektedir (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017).

İlköğretimin amacı; her Türk çocuğunu ilgi, beceri ve yetenekleri doğrultusunda, milli ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesi için gerekli temel bilgi, davranış ve alışkanlıklar kazandırılarak, bir üst eğitime ve hayata iyi bir yurttaş olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır (Başaran, 1994).

### **Ortaöğretim**

Ortaokuldan sonra açık öğretim liseleri dışında dört yıl zorunlu olarak devam edilen genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarını kapsayan, 15-18 yaş aralığındaki öğrencilere bir meslek kazandırma veya yükseköğretime hazırlamayı amaçlayan eğitim kademesidir. Liseyi bitirenlere lise diploması verilir (MEB, 2017b).

Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ortaöğretimin amaçları;

1. Bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanımak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak,

2. Öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, yetenek ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime, hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır.

Bu görevler yerine getirilirken öğrencilerin istek ve yetenekleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge sağlanır (MEB, 2017b).

Sınavla öğrenci alan fen liseleri, anadolu liseleri, sosyal bilimler liseleri, anadolu imam hatip ve mesleki ve teknik anadolu liselerinin alacağı öğrenci sayısı bakanlık tarafından belirlenmekte, sınava katılmayan öğrenciler adres sistemine göre tercih ettiği liselerden birine yerleştirilmektedir (Liselere Geçiş Sistemi ve Yerleştirme Kılavuzu, 2018).

Ortaöğretim kapsamındaki eğitim kurumlarında; Bakanlıkça uygun görülen ders çizelgeleri ve öğretim programlarıyla öğrenciler hayata, bir mesleğe ve yükseköğretime hazırlanır. Liselerde okulun özelliğine göre hangi derslerin haftada kaç saat takip edileceği programlarda belirtilir. Öğrencilerin ilgi, istek ve yetenekleri

yanında bireysel farklılıklarına göre düzenlenen öğretim programları öğrencilerin yönelecekleri alanın özelliklerine, okul ve program türlerine uygun olarak ortak dersler, alan ve dal dersleri ile seçmeli derslerden oluşturulur (MEB, 2017b).

## **Yükseköğretim**

Türk yükseköğretim sistemi ortaöğretimden sonra en az iki yıl devam edilen programlar uygulayan tüm örgün ve yaygın yükseköğretim kurumlarından oluşmaktadır. Yükseköğretim sisteminde üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri, vakıf meslek yüksekokulları ile üniversite dışı diğer yükseköğretim kurumları yer alır. Yükseköğretimde ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere dört farklı eğitim basamağı bulunmaktadır. Bu basamaklardan ön lisans ve lisans programları liseye dayalı olarak öğrenci kabul etmektedir. Ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenci olabilmek için lise diploması ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan sınavda başarılı olmak gerekmektedir (Eurydice, 2018).

Ön lisans, lise eğitiminden sonra en az iki yıl (dört yarıyıl), fakülte ve yüksekokullarda verilen lisans eğitimi ise en az dört yıl (sekiz yarıyıl) devam eden bir öğretim süresini kapsamaktadır.

Tezli yüksek lisans programıyla öğrenciler; bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bilgiye erişme, derleme, yorumlama ve değerlendirme yeteneği kazanır. Program en az yedi ders, toplamda yirmi bir krediden az olmamak üzere, bir seminer dersi ile tez hazırlanmasından oluşur. Yüksek lisans programının süresi iki yıl (dört yarıyıl) olup, program en fazla üç yılda (altı yarıyıl) tamamlanması gerekir. Yüksek lisans eğitimi başarıyla tamamlayan çalıştığı alanda bilim uzmanı unvanı kazanır (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Üniversite eğitiminin son basamağı doktora eğitimidir. Yüksek lisans eğitiminden sonra iki yıl ders ve iki yılda tez hazırlama olmak üzere en az dört yıllık eğitim süresinden oluşur. Lisansüstü eğitimler üniversitelerin eğitim bilimleri, fen bilimleri, sosyal bilimler ve sağlık bilimleri enstitüleri aracılığıyla yürütülür. Doktora eğitimi başarıyla tamamlayan her bireye doktora diploması verilir (Yükseköğretim Kanunu, 1981).

Yükseköğretimin amaçları, 4 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı yasanın 4. Maddesinde şu şekilde ifade edilmiştir.

“Türk Devletinin ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütün olarak, refah ve mutluluğunu artırmak amacıyla; ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak ve hızlandıracak programlar uygulayarak, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline gelmesini sağlamak ve yükseköğretim kurumları olarak yüksek düzeyde bilimsel çalışma ve araştırma yapmak, bilgi ve teknoloji üretmek, bilim verilerini yaymak, ulusal alanda gelişme ve kalkınmaya destek olmak, yurt içi ve yurt dışı kurumlarla iş birliği yapmak suretiyle bilim dünyasının seçkin bir üyesi haline gelmek, evrensel ve çağdaş gelişmeye katkıda bulunmak yer almaktadır “(Yükseköğretim Kanunu, 1981).

### **Yaygın Eğitim**

Türk Eğitim Sistemi’nde millî eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, örgün eğitimle beraber veya ayrıca yürütülen, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş veya tamamlamış ya da herhangi bir kademesinde bulunan istekli her bireye örgün eğitimin yanında veya dışında sunulan eğitim faaliyetleridir (MEB, 2017b).

Yaygın eğitim; vatandaşların temel bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanında bir meslek kazandırmayı amaçlamaktadır. Hedef kitlesi yetişkinler ve okul dışındakilerden oluşan yaygın eğitime kitle, yetişkin, toplum eğitimi veya hayat boyu eğitim de denilmektedir. Yaygın eğitim hizmeti alan bireylerin yaşı, cinsiyeti, eğitim seviyesi, öğrenme isteği gibi özellikleri değişkenlik göstermektedir (Eurydice, 2018).

Türk Eğitim Sisteminde örgün eğitim kurumlarının yanında ya da dışında düzenlenen tüm eğitim faaliyetleri yaygın eğitim hizmetleri içinde değerlendirilmektedir. Bu kapsamda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel dershaneler, motorlu taşıt sürücüleri kursu, özel etüt eğitim merkezleri, çeşitli kurslar, ile özel özel eğitim okulu hizmetleri yaygın eğitim hizmeti olarak kabul edilmektedir (MEB, 1973).

### **Özel Eğitim**

Türk Eğitim Sistemi’nde özel eğitim hizmetleri; Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak kapasitelerini maksimum düzeyde kullanabilmeleri, bir üst öğrenime, mesleğe ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını amaçlamaktadır. Türkiye’de işitme, görme, ortopedik, zihinsel engelliler gibi özel

eğitime ihtiyaçı olan bireyler için özel eğitim veya kaynaştırma sınıfları veya mevcuttur (zel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

#### **4.1.5. Fransız Eğitimin Sisteminin Yapılanması**

Fransız eğitim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı ile Yüksek ğretim, Araştırma ve İnovasyon Bakanlığı tarafından merkezi düzeyde düzenlenir. 1945'te Eğitim Bakanlığı oluşturulmuştur. 1980'lerde eğitim sistemi yönetiminin demi merkezileştirilmesiyle, yerel yönetimler, eğitim yönetiminde; okul binaları inşaatı ve bakımı, okul taşımacılığı, eğitim materyallerinin sağlanması gibi konularda giderek daha önemli görevler olarak, sistemin işleyişine katkı sağlamaktadır. Ortaokullara devlet tarafından verilen bütçelerin yönetiminde ve aynı zamanda ulusal hedeflere ulaşmak için benimsenecek eğitim stratejilerinin tanımlanmasında manevra alanına sahiptir (Erden, 2015).

Milli Eğitim Bakanı, tüm eğitim konuları ve düzeyleri ile ilgili detaylı bir ğretim program hazırlayarak okulöncesi, ilkokul ve ortaöğretimde uygular. Zorunlu eğitim boyunca çocuklar ve genç yetişkinler için sanat ve kültür eğitimi geliştirmek için diğer ilgili bakanlarla birlikte çalışır. ğretmenleri kullanacakları yöntemlerde serbest bırakarak eğitim ve ğretim için yol gösterici ilkeleri belirler. Hkmetin fırsat eşitliği ve ayrımcılığı karşı mücadele politikasının tanımına ve uygulanmasına, ilgili diğer bakanlarla birlikte, hükümet politikasının geliştirilmesi ve uygulanmasını sağlar (relatif aux attributions du ministre de l'ducation nationale, 2017).

Yüksek ğretim Araştırma ve İnovasyon Bakanının görevleri, Hkmetin yükseköğrenim geliştirme politikasını hazırlamak ve uygulamak, diğer bakanlarla işbirliği içinde hükümetin araştırma ve teknoloji ve uzay politikasını uygulamak ve öneriler geliştirmektir. Hkmetin, "Araştırma ve yükseköğretimde" misyonu çerçevesinde, devlet tarafından tahsis edilen kaynakların ve araçların tahsisine ilişkin kararları hazırlamak, bu amaçla, diğer bakanlıkların araştırma fonları için tekliflerini sunmaktır. Ayrıca, gelecek için yatırımlar programının tanımı ve uygulamasında yer almak, bilim ve teknolojinin tanıtımına, bilimsel, teknolojik ve endüstriyel kültürün yayılması, diğer bakanlarla birlikte, hükümetin toplumda ve ekonomideki dijital

kullanımların geliştirilmesi ve yayılması politikasının geliştirilmesi ve uygulanmasına katılmaktır (relatif aux attributions du ministre de l'éducation nationale, 2017).

Yükseköğretim sisteminde üniversiteler, idari ve mali açıdan özerk bir yapıya sahiptir. Bu hak, hükümet tarafından uygulanan bir sözleşme politikası ile sağlanmaktadır

Milli Eğitim Bakanı, görevlerini yerine getirirken yardımına ihtiyaç duyduğu birimler:

1.Genel birimler: Milli Eğitim Genel Teftişi (Inspection Générale de l'Education Nationale, IGEN ) ve Milli Eğitim ve Araştırma Yönetimi Teftişi (Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, IGAENR)

2. Bakanlığın merkezi yönetimini oluşturan bir grup bölüm, hizmet birimi ve ofisler

3. Sendika ve bağımsız örgütler (örnek, yüksek eğitim konseyi..)

Yükseköğretim Araştırma ve İnovasyon Bakanı görevini yerine getirebilmek için Araştırma ve Yenilik Bölümü, Yüksek Eğitim Bölümü, Kütüphaneler Bölümü, İnternet Kullanımı Delegasyonu ve Kabine Bürosu birimleri ile çalışır.

Eğitimden sorumlu bakanlıklar, 17 Mayıs 2006'da kabul edilen yasanın 1. maddesi ile belirtilen genel sekreterlik, IGAENR, eğitim ombudsmanlığı, savunma ve güvenlik birimleri ile kamu enstitülerinin denetiminden de sorumludur(Erden, 2015).

Fransa Milli Eğitim Bakanının, eğitim politikalarının belirlenmesi, planlanması ve yönetim konularında birlikte çalıştığı kurul ve komisyonlar da vardır. Bu kurullardan en önemlisi, okulların denetimi ve eğitim sisteminin geliştirilmesinin yanı sıra bakana da danışmalık yapan Denetleme Üst Kuruludur. Eğitimde iç danışma birimi olarak görev yapan eğitim yüksek konseyi ile ulusal program konseyi bulunmaktadır (Erdem, 2015).

Eğitim Yüksek Konseyi: Milli Eğitim Bakanı veya temsilcisinin başkanlık yaptığı, eğitim ve öğretimle ilgili ulusal düzeydeki sorunlarda bakanlığa danışmanlık görevi yapmaktadır. Bu konseyde öğrenci ve veli temsilcisi, bölgesel ve kültürel temsilciler, sosyal birliklerden temsilcilerle birlikte 95 üyeden oluşur.



Ulusal Program Konseyi: Yetki alanında yükseköğretim ve ilgili okullar bulunmaktadır. Konsey; okullar arasında uyumu sağlamak, uygulanacak program, yöntemler, konuların gruplanması, disiplinler arası konular, konuların seviyelere göre dağılımı ve eğitimle ilgili düzenlemeleri yapmakla sorumludur (relative aux libertés et responsabilités locales, 2004 ).

Fransa Milli Eğitim Bakanlığı dış idari bölgelerde, bakanlık politika ve uygulamalarını akademiler (académies) aracılığı ile yürütür. Fransa'da 26'sı büyükşehir 4'ü deniz aşırı olmak üzere 30 akademi bulunmaktadır. Akademileri, Cumhurbaşkanının atadığı rektörler yönetir. Rektör, sorumluluğu alanındaki tüm eğitim kurumlarından sorumludur (Eurydice, 2017a).

İllerde eğitim yönetimi ve denetimi, milli eğitim bakanının tavsiyesi, cumhurbaşkanının onayı ile atanan akademi müfettişleri (Inspecteur d'académie) sorumluluğunda sürdürülür. Akademi müfettişleri, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki tüm eğitim kurumlarından sorumludur. Akademi hiyerarşik düzen; rektör, bölüm başkanları, akademi müfettişleri ve akademi müfettiş yardımcıları şeklinde sıralanmaktadır (Eurydice, 2017a).

Milli Eğitim Müfettişlerinin, yönetsel ve pedagojik olmak üzere iki görevleri vardır. Yönetsel sorumlulukları, ilköğretimde, sınıfların açılması, kapatılması için karar vermek, ihtiyaç duyulan kadrolarının ilanını yapmak, okul personelini yönetmek ve okulları teftiş etmektir. Sorumluluğu alanında bulunan her okulun yeni yıla hazırlanması ve bölümün okul ağını belirlemede görevleri arasındadır. Milli Eğitim Müfettişlerinin pedagojik sorumlulukları ise; ilköğretimde yenilikçi deneyimleri destekleyerek, öğretmenlere ve okul yönetimine bilgi paylaşımı ve liderlik rolleri de bulunmaktadır. Ayrıca ders programlarının uygulanmasını sağlamak ve haftalık ders çizelgelerini düzenlemek te görevleri arasındadır (Eurydice, 2017a).

Fransa eğitim sistemi genel olarak okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimin olduğu dört basamaktan oluşmaktadır (Eurydice, 2017a).

### **Okulöncesi Eğitim**

Fransa'da okulöncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte, ilkokul çağına gelmemiş 2/3-5 yaş arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Beş yaşındaki

çocukların tamamı okulöncesi eğitimden yararlanmaktadır. 2-6 yaşları arasındaki okul öncesi çocuklara sahip olan velilerin devlet destekli okul öncesi eğitim isteme hakları vardır. Okulöncesi eğitimde iki yaşındaki çocuklar için verilen hizmet yaygın olmamakla birlikte üç yaşındaki çocuklar için ailelerin isteğine göre evlerine yakın olan bakım okulları (école maternelle) veya anaokullarına (classe enfantine) yerleştirilmektedir (Erdoğan, 1998).

Anaokulu veya okul öncesi (Ecoles Maternelles), 2 yaşından 6 yaşına kadar öğrenciler alır ve bunları ilkokullara giriş için hazırlar. Fransa anaokulları müfredatı sadece oyun değil, okuma ve yazma, aritmetik ve bazen bir yabancı dil, sanatsal ve yaratıcı faaliyetleri içermektedir. Anaokulunda, "les petits", "les moyens" ve "les grands" olmak üzere üç sınıf vardır. Anaokulları öncesinde, özel ve kamu kuruluşlarının kreş adı verilen eğitim kurumları da bulunmaktadır. Kreşler, çocukların anaokuluna başlayana kadar gidebildikleri bakım merkezleridir (MEN, 2011).

2005 yılında kabul edilen okulun geleceği için taslak yasa tasarısında okul öncesi eğitimin amacı, ilkokullarda verilecek temel eğitime çocukları hazırlamak ve toplum kurallarını çocuklara öğretmektir (Eurydice, 2017).

### **İlkokul**

İlkokul, 6-10 yaşları arasında çocukların devam ettiği ve zorunlu olan okuldur. İlköğretim iki döneme ayrılmıştır. Temel öğrenme becerileri dönemi iki yıldır; Becerileri geliştirme dönemi ise, üç yıldır. Temel öğrenme becerileri döneminde konuşma, yazma ve hesap yapma becerileri geliştirilir. Becerileri geliştirme döneminde de bu beceriler entelektüel araçlara dönüştürülür. İlkokulun sonunda ortak bir temel oluşturulur (Eurydice, 2017a).

Fransa Eğitim Sistemi'nde zorunlu eğitim; 5 yıl süreli ilköğretim ile 5 yıl süreli ortaöğretimi kapsamaktadır. Ortaöğretimin ilk dört 4 yılı (college) ortaokulda, zorunlu eğitimin son 1 yılı ise liselerde (lycée) tamamlanmaktadır (education.gouv.fr, 2018).

Fransa'da ilkokullar belediyeler tarafından açılır. İlkokul, hazırlık dönemi (CP) birinci sınıf; başlangıç dönemi, ilkokul ikinci ve üçüncü sınıflara (CE1 ve CE2); orta dönem ise ilkokul dört ve beşinci sınıflar (CM1, CM2) seviyesinde eğitim yapmaktadır. İlkokulu başarıyla tamamlayan öğrenciler, sınavsız ve adres bölgesine uygun olan ortaöğretime devam etme hakkı kazanır (education.gouv.fr, 2018).

İlköğretim; ortak kültürün yapılandırılmasını, vatandaşlık sorumluluğu ve ortak değerlerin edinilmesini amaçlamaktadır (Eurydice, 2017). Dersler, haftalık olarak günde en fazla 6 saat olarak düzenlenmiştir. Öğretmen; ulusal programlar tarafından tanımlanan bilgi ve becerileri, öğrencilerin ihtiyacı ve öğrencinin kazanması gereken becerileri dikkate alarak öğretimi planlar (Eurydice, 2017a).

Eğitim sistemide her öğrencinin akademik sonuçlarının yer aldığı, aile ve okul arasında bir bağ oluşturan bir okul kitapçığı (le livret scolaire) vardır (Le Systeme Educatif Français, 2017).

### **Ortaöğretim/ Ortaokul-lise**

Fransa Eğitim Sistemi'nde ortaöğretim iki kademeye ayrılmaktadır. Birinci kademe ortaokul seviyesinde dört yıl, ikinci kademe ise lise eğitimi düzeyinde üç yıl devam etmektedir. Dört yıl devam eden birinci devre ile ikinci devrenin ilk yılı zorunlu eğitim kapsamına girmektedir (education.gouv.fr, 2018).

Kolej eğitimi sonunda öğrenciler öğretim yılı içinde ya da yılsonu sınavlarında elde ettikleri başarılarına göre “diplome national du brevet “ diye adlandırılan ortaokul diploması almaya hak kazanırlar. Dört yıl süreli ortaokul (college) eğitimi genel, teknik ve dengi meslek eğitimi okullarına bir hazırlık amacıyla yapılır. Öğrenciler zorunlu eğitim kapsamında yer alan lise eğitimine sınavsız olarak devam etme hakkına sahiptir (education.gouv.fr, 2018).

Fransa'da, genel ve meslek liselerinde yapılan eğitim, ortaöğretimin son üç yılını kapsamaktadır. Lise eğitiminin amacı, öğrencileri baccalauréat (veya bac) sınavına hazırlamaktır. Üç sınıf (10-12 sınıflar) seconde, première ve terminale olarak adlandırılır.

Genel ve teknik liseler üç yıl devam eder. Üç yılın sonunda başarılı olan öğrenciler lise bitirme sınavı veya olgunluk sınavı olarak isimlendirilen baccalauréat sınavına hazırlanır. Genel ve teknik lise eğitimi sonunda kazanılan diplomalar öğrencilere yükseköğretime devam etme hakkı kazandırır. Meslek eğitiminin birinci aşaması, iki yıl süreli meslek okulları eğitimi sonunda, Mesleki Eğitim Diploması (Brevet d'Etudes Professionnelles, BEP) veya Mesleki Yeterlik Diploması (Certificat d'Aptitude Professionnelle, CAP) diplomaları verilmektedir. Teknik lise diploması

(baccalauréat professionnel) için iki yıl daha eğitime devam ederek sınavlara girmeye hak kazanılır (education.gouv.fr, 2018).

Ortaöğretimin amaçları öğrenciye, bireysel yeteneklerine uygun iyi bir yöneltme ile toplumsal ve kültürel engelleri ortadan kaldırmak için gerekli genel kültür ve temel bilgileri kazandırarak, çeşitli seçim imkanları vermek, bir üst öğretim kademesine geçiş imkanları sunmaktır (education.gouv.fr, 2018).

### **Yükseköğretim**

Fransa’da yükseköğretim, lise sonrası farklı bakanlıklara bağlı kurumlardan oluşur. Bu kurumlar Ulusal Yüksek Öğretim ve Araştırma Konseyi (Conseil National de L’enseignement Supérieur et de le Recherche; CNESER)’ne danıştıktan sonra kararname ile oluşturulur. Yükseköğretim kurumları idari, mali, pedagojik ve bilimsel açılardan özerk bir yapıya sahiptir. Yükseköğretim lise diplomasından (baccalauréat) sonra 3 yıl süreli lisans programları, 2 yıl devam eden yüksek lisans programları ile 3 yıl devam eden doktora programlarını kapsamaktadır (Fransız Yükseköğretim Sistemi, 2018).

Fransa’da yükseköğretim, üniversiteler, classes préparatoires Grandes Ecoles (elit okullar)’e kabul için hazırlık sınıfları, Grandes Ecoles ve Sections de Techniciens Supérieurs (ileri meslek kursları) ve en az iki yıl eğitim veren eğitim kurumlarını kapsamaktadır. Fransa’da Yükseköğretim ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora olmak üzere 4 basamaktan oluşmaktadır (Fransız Yükseköğretim Sistemi, 2018).

Üniversitelerde, Instituts Universitaires de Technologie (IUT) ve Instituts Universitaires Professionnalisés (IUP) gibi fakülteler bulunur. Üniversite eğitimindeki derece yapısı, iki yıl devam eden eğitimden sonra verilen DEUG (Diplôme d’études universitaires générales) ara derecesi, üç yıl devam eden eğitim sonunda verilen lisans derecesi, lisans eğitiminden sonra bir yıl daha devam edildiğinde kazanılan maîtrise derecesi şeklindedir (Gürüz, 2003).

1984 yılında yürürlüğe giren yasada yükseköğretimin amacı, öğrencilere gerekli bilgilerle birlikte bir meslek seçmeyi, yönlendirmeyi, dengeleyici ve tamamlayıcı bir eğitim sağlamaktır. Ayrıca toplumsal, kültürel ve sportif faaliyetlere imkân sağlayarak, öğrencileri ilgi, yetenek ve becerisi olan alanlara yönlendirmektedir (Eurydice, 2017a).

## **Özel Eğitim**

Fransa’da özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler, akranları ile aynı sınıflarda eğitim görmeleri esastır. Bu programı takip edemeyecek durumda olan ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için okullarda bulunan özel sınıflarda ya da yarı zamanlı veya tam zamanlı eğitim ve rehabilitasyon hizmeti sağlayan özel okullarda eğitim alma imkanı sunulur (Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, 2018).

## **Yaygın Eğitim**

Fransa’da yaygın eğitim uygulamaları 9 Temmuz 1970’de hükümet ve işçi sendikaları arasında imzalanan bir sözleşmeyle başlatılmıştır (Türkoğlu, 1983). Sürekli eğitim uygulamaları, akşam kursları, sosyal ilerleme ve geliştirme kurslarının yanı sıra üniversitelerin açmış oldukları değişik meslek edindirme kursları, ulusal uzaktan eğitim merkezinin düzenlediği kurslar, sanat ve meslekler milli konservatuvarı ve bağlı merkezlerin açtığı kurslar şeklinde yapılmaktadır.

Fransız eğitim sistemi yaygın eğitim anlayışında, insan yaşantısının her döneminde eğitim olgusuyla karşı karşıya kalınmasının kaçınılmaz olduğu, yaş ve eğitim seviyesi gözetmeden eğitim amaçlı yapılan etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Education non formelle et informelle, 2005).

### **4.1.6. Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Yapılanma Bakımından Karşılaştırması**

Türkiye ve Fransa eğitim sistemleri yapı boyutunda; Türkiye’de eğitimden sadece Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu iken, Fransa’da ise eğitimden Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Araştırma ve İnovasyon Bakanlığı olmak üzere sorumlu iki bakanlık bulunmaktadır.

Her iki ülke eğitim sistemi merkezi bir yapıya sahiptir. Ancak Fransa; 1980’lerin başlarında, yerel toplulukların ağırlığını güçlendiren becerilerin âdemi merkezileştirilmesi çalışmalarına başlamıştır. 1980’li yıllarda yürürlüğe giren bir dizi yerel yönetim yasası ile eğitim sisteminin yerelleşmesinde önemli adımlar atılarak, yerel yönetimlerin yetkileri ve sorumlulukları artırılmıştır. Bununla birlikte, devlet kamu hizmetinin işleyişinin ve eğitimin tutarlılığının garantörlüğünü sürdürmektedir.

Türkiye ve Fransa'nın eğitim sistemlerine genel olarak baktığımızda her ikisinde de okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve yükseköğretim basamaklarına sahip oldukları görülmektedir. Türkiye'de ilköğretim 6-14 yaşları arasını, Fransa'da ise 6-15 yaşları arasını kapsamaktadır. Türkiye'de 4 yıllık ilkokul ile 4 yıllık ortaokulun birleştirilmesi sonucu 8 yıllık bir ilköğretim süreci oluşturulmuştur.

Türkiye'de okulöncesi eğitim 3-5 yaş aralığındaki çocukların eğitimini kapsamakta olup, 6-9 yaş arası çocuklar ilkokula, 10-13 yaş arası çocuklar ortaokula, 14-18 yaş arası çocuklar liseye devam ederek 6-18 yaş aralığında zorunlu olan 12 yıllık eğitimi tamamlamaktadır. Öğrenciler 18 yaşından sonra yükseköğretime devam edebilmektedir.

Fransa'da okulöncesi eğitim 3-5, ilkokul 6-11, ortaöğretim birinci kademe 11-15 ve ortaöğretim ikinci devre 15-16 yaşları aralığını kapsamaktadır. Öğrenciler yükseköğretime 18 yaşından itibaren devam edebilmektedir.

Okulöncesi eğitimi amaçlarında; ilkokula hazırlık, toplumun yaşam kurallarını öğretmek amaçlarında benzerlik bulunmaktadır. İlkokulun amaçlarında; öğrencileri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda iyi bir vatandaş olmaları için gerekli temel bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, iyi ve ahlaklı vatandaş olmalarını sağlamak gibi amaçlar ile ortaöğretim ve yükseköğretimin amaçlarında her iki ülkede de bir üst öğrenime, meslek kazanmaya ve hayata hazırlanma gibi benzer amaçlar bulunmaktadır.

Türkiye'de ilköğretimden sonra diploma verilmez iken Fransa'da ortaöğretim birinci kademedен sonra diploma verilmektedir. Fransa'da ortaöğretim birinci kademenin Türkiye'deki ilköğretim ikinci kademeye denk olması nedeniyle diploma verilmesi açısından bir farklılık olduğu söylenebilir. Türkiye'de ilköğretim 8 yıl, Fransa'daki ilkokul (süresi 5 yıl + ortaokul (süresi 4 yıl) toplam süresiyle karşılaştırıldığında Fransa'nın 1 yıl daha fazla eğitim süresine sahip olmasının farklılık olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Türkiye'de ortaöğretim lise ve dengi okulları kapsarken, Fransa'da ortaöğretim iki kademedен oluşmaktadır. Fransa'da ortaöğretim birinci kademedе ortaokul (kolej), ikinci kademedе lise ve dengi okullar yer almaktadır. Türkiye'deki ortaöğretim

kurumları ile Fransa'daki ortaöğretim ikinci kademedeki ortaöğretim kurumları yapı bakımından benzerlik gösterirken, süre bakımından farklı olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye ile Fransa'nın yükseköğretim süreleri karşılaştırıldığında, AB'de yükseköğretimde önerilen Bologna Süreci hedefleri doğrultusunda yapılan uyumlulaşma çalışmaları neticesinde ön lisans (Türkiye 2, Fransa 2 yıl) ve yüksek lisans (Türkiye 2, Fransa 2 yıl) düzeyinde süre bakımından benzerlik vardır. Lisans (Türkiye 4, Fransa 3 yıl), ve doktora (Türkiye 4, Fransa 3 yıl) düzeylerinde farklılık gösterdiği söylenebilir.

Türkiye'deki yaygın eğitim hizmetleri halk eğitim ve çıraklık eğitim merkezleri ile pratik kız sanat okulları aracılığı ile yürütülürken, Fransa'da benzer hizmetler üniversiteler, ulusal uzaktan eğitim merkezi, sanat ve meslek milli konservatuarları tarafından yürütülmektedir.

Her iki ülkede de zorunlu eğitim 6 yaşında başlamaktadır. Fransa'da zorunlu eğitim süresi 16 yaşında sona ererken, Türkiye'de ise 18 yaşında sona ermektedir. Zorunlu eğitim Fransa'da 10 yıl, Türkiye'de ise 12 yıl devam etmektedir. Zorunlu eğitim süresi Türkiye'de Fransa'dan 2 yıl daha fazla devam etmektedir.

**Tablo 4: Türkiye Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Yapı Bakımından Karşılaştırılması**

	Türkiye	Fransa
<b>Benzerlikler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Sistem Merkeziyetçi</li><li>-Millilik vurgusu ön plandadır.</li><li>-Ortaokul 4 yıldır.</li><li>-Bakanlıkların yapılanması,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Sistem Merkeziyetçi</li><li>-Millilik vurgusu ön plandadır.</li><li>-Kolej (ortaokul) 4 yıldır</li><li>-Bakanlıkların yapılanması,</li></ul>
<b>Farklılıklar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Eğitimden sorumlu tek bakanlık; Milli Eğitim Bakanlığıdır.</li><li>-İl sistemi uygulanmaktadır.</li><li>-Milli eğitim müdürü ilden sorumludur.</li><li>-Denetimi okul müdürü yapmaktadır.</li><li>-Milli Eğitim ile üniversite arasında resmi bir bağ bulunmamaktadır.</li><li>-Yerel yönetimlerin eğitimde yetkisi bulunmamaktadır.</li><li>-İlkokul 4 yıldır.</li><li>-Ortaöğretim tek devredir. (4 yıl)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Eğitimden sorumlu iki bakanlık;</li><li>-Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığıdır.</li><li>-Bölge sistemi uygulanmaktadır.</li><li>-Rektör bölgeden sorumludur.</li><li>-Denetimi müfettişler yapmaktadır</li><li>-Rektör, aynı zamanda eğitim bölgesinin yetkilisidir.</li><li>-Yerel yönetimler eğitimde etkilidir.</li><li>-İlkokul beş yıldır.</li><li>-Ortaöğretim iki devreden oluşmaktadır.</li></ul>

(Erden, 2015)

Tablo 4'te Türkiye Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sistemi yapı boyutunda benzer ve farklı yönleri karşılaştırılmıştır.

Merkezi yönetim sistemini benimseyen her iki ülkede de eğitim politikasını milli eğitim bakanlıkları belirlemektedir.

Fransa eğitim sistemindeki rektörlük uygulaması, görev alanı ve sorumlulukları bakımından Türk Eğitim Sistemi'nden oldukça farklıdır. Fransa'da eğitim bölgelerinde üst düzey sorumlu olarak rektörler görev almaktadır. Böylelikle yükseköğretim eğitim sisteminin yönetim basamağı içine katılmıştır.

Türk Eğitim Sistemi benimsediği merkezi yapıyı, yerel düzeyde merkez teşkilatına bağlı il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak Fransa'da yerel yönetimlere yetkiler verilerek bir devlet temsilcisinin kontrolü altında, belirli bir özerklik kararından ve kendi bütçesinden yararlanarak yerel bir demokrasinin ortaya çıkmasını teşvik etmektedir. Türkiye'de ise merkezi yönetim yetkilerinin bir kısmını taşra teşkilatlarına yetki aktarımı şeklinde yapılmaktadır.

Fransa Eğitim Sisteminde, yerel yönetimlere verilen yetkilerle, ilkokulların yapım ve bakım işi belediyelere, kolejlerin yapım ve bakım işi il yönetimlerine, lise, özel eğitim ve mesleki eğitim kurumlarının yapımı ise bölge yerel yönetimlerince yapılması karmaşaya neden olmaktadır. Müfredatın hazırlanması, derslerin düzenlenmesi, öğretim personelinin aylıkları ve üniversiteler devletin sorumluluğundadır (Eurydice, 2017a).

Türk Eğitim Sistemi'nde de programlar merkezden yapılır. Okulların yapım, bakım ve onarımı milli eğitim bakanlığı tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitime destek amacıyla özel kuruluşlar, belediyeler ve yurttaşlar da okul yaptırabilmektedir.

#### **4.1.7. Türk Eğitim Sisteminin Süreç Boyutu**

Türkiye'de eğitim politikalarını belirleyen kurum Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı ve görevleri 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile belirlenmiştir. Eğitim sisteminin, yasalara ve milli eğitimin amaçlarına uygun olarak yürütülmesinden Milli Eğitim Bakanı sorumludur. Eğitimde tüm program ve yönetmelikler bakanlık merkez teşkilatı tarafından düzenlenmektedir belirlenir (MEB, 2017a).



Türk eğitim sisteminin planlanması ve finansmanı konularında sorumluluk hükümet ve Milli Eğitim Bakanlığına aittir. Zorunlu eğitimde ders kitapları her öğrenciye, bakanlık tarafından ücretsiz olarak dağıtılmaktadır. Türkiye’de eğitimin harcamaları, birçok kaynaktan sağlanmaktadır. Bu gelirler; merkezi ve il özel idare bütçesinden ayrılan kaynaklar, çeşitli fon ve eğitim hizmetleri vergisi, eğitime katkı payı, döner sermaye işletmelerinden sağlanan gelirler, halk ve kuruluşların eğitime katkıları, bağışlar, Millî Eğitim Vakfı gelirleri ve okul yaptırma, yaşatma ve öğrenci koruma dernekleri gelirlerinden oluşmaktadır (Tuzcu, 2004).

Lise veya dengi okullardan mezun olan öğrenciler, üniversite sınavlarına girmeye hak kazanırlar. Yükseköğretim Kurulu (YÖK), Millî Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yaparak aday öğrencilerin yükseköğretime geçiş şartları belirlenir (MEB, 2017a).

Ülkemizde üniversite sayısı son yıllarda hızla artmaktadır. 2005 yılına kadar kurulan toplam 93 üniversitenin, 25’ini vakıf üniversiteleri oluşturmuştur. 2016-2017 öğretim yılında hızla artan üniversite sayısı; 72’si vakıf, 129’u devlet üniversiteleri olmak üzere üniversite sayısı 201’e ulaşmıştır (YÖK, 2018).

Eğitim kurumlarında ders yılı süresi en az 180 iş günüdür. Ders yılının başlaması, yarıyıl ile yaz tatilinin başlangıç ve bitiş tarihleri, Bakanlık tarafından her öğretim yılı için düzenlenen çalışma takvimiyle belirlenir. Bu tarihler çerçevesinde hazırlanan il çalışma takvimi, il millî eğitim müdürlüğünün önerisi ve valilik onayı ile uygulamaya konulur (MEB, 2017d). İlkokullarda bir haftada 30, ortaokullarda bir haftada 35 ders saati yapılmaktadır.

Okullarda eğitim ve öğretim haftada beş iş günü olarak verilmektedir. İlköğretimde bir ders saati 40 dakikadır. Teneffüsler için verilen süre en az 10 dakika olması gerekmektedir. Ortaokullarda dersler, öğretmenler kurulu kararı ile blok ders şeklinde yapılabilir. Ancak her blok ders, iki ders saati süresinden fazla olamaz. Normal öğretim yapılan okullarda öğle arasında yemek ve dinlenme için en az 40, en fazla 90 dakika süre verilir. Bu süre okul yönetimi tarafından okul çevresinin şartlarına göre düzenlenerek, millî eğitim müdürlüğüne bilgi verilir. İkili öğretim yapan okullarda sabahçı ve öğlenci öğrenci grupların ders başlangıç ve bitiş saatleri arasında

en fazla 30 dakika verilir. Yatılı bölge ortaokullarında günlük iki ders saati etüt yapılmaktadır (MEB, 2017d).

Merkezi olarak ilgili birimler veya Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlatılarak bakan onayı ile yürürlüğe konulan öğretim programları tüm okullarda aynı seviyelerde aynı programlar uygulanır. İlköğretimde derslerin Türkçe okutulması esastır. Öğretim programları, gerektiğinde ve ihtiyaç duyulduğunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve ilgili birimler tarafından düzenli olarak gözden geçirilerek güncellenir (MEB, 2017d).

Programlarda dersler, zorunlu ve seçmeli dersler olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. İlköğretim okullarında ders ve ders saatleri sınıf esasına göre düzenlenmektedir. Seçmeli dersler öğrencilerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda, velisinin de yönlendirmesiyle öğrenciler tarafından seçilir. İlköğretim okullarında uygulanan eğitim ve öğretim programları, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylandıktan sonra yürürlüğe girer (MEB, 2017d).

İlkokullarda haftalık ders saati 1. Sınıflarda 26 saat zorunlu, 4 saat serbest etkinlikler, 2 ve 3. Sınıflarda 28 saat zorunlu, 2 saat serbest etkinlikler, 4. sınıfta ise 30 saat zorunlu derslerden toplam 30 saat olarak uygulanmaktadır. Ortaokulda haftalık ders saati 29 saat zorunlu, 6 saat seçmeli toplam 35 saat, imam-hatip ortaokullarında haftalık ders saati 5. 6.ve 7. sınıflarda 34 saat zorunlu, 2 saat seçmeli, 8. sınıflarda ise 35 saat zorunlu 1 saat seçmeli olmak üzere toplam 36 saattir (MEB, 2017d).

#### **4.1.8. Fransız Eğitimin Sisteminin Süreç Boyutu**

Fransız Eğitim Sistemi'nde, eğitim sisteminin işleyişinden Milli Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim ve Araştırma Bakanlığı sorumludur. Tüm eğitim çalışanlarının ücretleri devlet tarafından ödenir. Eğitim ile ilgili yönetmelik ve programlar merkezi olarak düzenlenmektedir (Eurydice, 2017b).

Bakanlık düzeyinde yetkili olan Genel Teftiş kurulu'nda yer alan müfettişler, bakanlık ile ülke genelindeki tüm okullar arasında koordinasyonu sağlayan yüksek kademeli memurlar grubudur. Müfettişler okulları ziyaret ederek bakana bilgi verirler (Eurydice, 2017b).

Rektör, üniversite dekanları arasından bakanlık tarafından belirlendikten sonra cumhurbaşkanının onayıyla atanır. Rektör, akademi sınırları içindeki birkaç bölgeden (département) oluşan tüm okulların üst amiridir. Rektörlüğün yetki ve sorumlulukları; bölgesindeki idari görevlere adayların ataması, sınav komisyonu üyelerinin belirlenmesi, sınavlara ve akademik konseye başkanlık etmektir (Eurydice, 2017b).

İlköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde genel yönetim rektör tarafından yürütülmektedir. Rektör, bölgesinde verilen eğitimin yasalara uygun olmasından ve eğitimle ilgili verdiği kararların uygulanmasından, akademideki iş ve işleyişten bakana karşı sorumludur. (Eurydice, 2017b).

Okulların süreç boyutunda; okulun yönetimi, okullara kayıt, okul gününün/haftasının/yılıının süresi, sınıf büyüklüğü, başöğretmenlik, okul özerkliği ve öğretmen eğitimi yer almaktadır. Okul yönetiminde genel sorumluluk yerel ve merkezi yönetim arasında paylaşılmaktadır. Yerel yönetimlerde belediyeler ilkokullardan, il yönetimi kolejlerden ve bölge yönetimi ise liselerden sorumludur. Okul öncesi ve ilkokulların yönetiminde okul müdürü, okul konseyi ve milli eğitim müfettişlerinin önemli sorumlulukları bulunmaktadır (Eurydice, 2017b).

Okul Konseyi: 1976 yılından itibaren okul öncesi ve ilkokullarda okulun sorunlarıyla ilgilenen yapıdır. Okul konseyi, okulun öğretmenlerinden, veli temsilcilerinden, belediye başkanı ya da belediye yönetiminden seçilmiş üyelerden oluşur. 1990 yılından sonra konseyde, okulun ihtiyaçları ile ilgili finans sağlanması, okul binasının kullanımı, okulun yönetimi, okulun haftalık ders saatleri ve giriş çıkış saatlerinin planlanması, eğitim, spor ve kültürel aktivitelerin belirlenmesi ile ilgili kararlar verilir. Ayrıca konseyde ders programlarının hedeflerine ulaşması için çevredeki kaynakların etkili bir şekilde kullanılması için sosyal faaliyetleri içeren projelerde onaylanır (Eurydice, 2017b).

Okul çalışma takvimi, bakanlıktaki yükseköğretim ve araştırma bölümü tarafından belirlenir. Okullar, Eylülün ilk haftası başlar, ilk gün öğretmenler işbaşı yapar, 2. gün ise, öğrenciler ders başı yapar. Haziran ayının son haftası ya da Temmuz ayının ilk haftasında yaz tatili başlar. Okul yılı en az 36 haftadan oluşur. Okullar haftada 4 veya 4,5 gün açıktır; Çarşamba öğleden sonraları ders yapılmamaktadır. Ders saatlerinin katı bir yapısı yoktur. İllkokullarda haftalık ders saati en fazla 24 saattir.

Dersler sabah 8 veya 9 da başlar, akşam ise 4 veya 5'te sona erer. Öğle arası, 1,5 - 2 saat dinlenme ve yemek arası molası verilir. Ortaöğretimde haftada 25,5-30 saat ders yapılmaktadır (Eurydice, 2017b).

Kolejlerde haftalık ders saatleri 24 - 28,5 saat aralığında değişmekte, sınıflar arttıkça ders saatleri de artmaktadır. Genel ve teknoloji liselerinde 27-32 saat, meslek liselerinde en fazla 35 saat ders yapılmaktadır. Ders süresi 55 dakikadır. Haftada, çarşamba yarım gün olmak üzere 9 yarım gün ders yapılmaktadır (Eurydice, 2017b).

#### 4.1.9. Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Süreç Bakımından Karşılaştırması

Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sistemi, eğitim öğretim sistemi, amaç ve politikalar, idari yapılanma ve yönetim süreçleri bakımından karşılaştırıldığında ulaşılan bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5: Türk Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sisteminin Süreç Bakımından Karşılaştırılması**

	Türkiye	Fransa
<b>Benzerlikler</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Program ve yasal düzenlemeler merkezden yapılmaktadır.</li><li>- Okul kayıtları bölge ve sokak esasına göre yapılmaktadır.</li><li>- Yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınav ( TYT, AYT ) vardır.</li><li>-Okullarda 180 işgünü vardır.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Program ve yasal düzenlemeler merkezden yapılmaktadır.</li><li>- Okul kayıtları bölge esasına göre yapılmaktadır.</li><li>- Yükseköğretime geçişte Bakalorya sınavı yapılmaktadır.</li><li>- Okullarda 180 işgünü vardır.</li></ul>
<b>Farklılıklar</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- İl milli eğitim müdürünü vali atar.</li><li>- Ortaöğretim tek devreden oluşmaktadır.</li><li>- Zorunlu eğitim çağı 6-18 yaş aralığındadır.</li><li>- Meslek eğitimi, meslek liselerinde verilmektedir.</li><li>- İlkokullarda haftalık ders saati sayısı 30'dur.</li><li>- Ortaokullarda haftalık ders saati sayısı 35'tir.</li><li>- Okullar beş gün açıktır.</li><li>- Okul yönetiminde yer alan kurullarda sadece öğretmenin katılımı vardır.</li><li>- Özel okullar öğretmenlerin ücretlerini kendileri, öderler.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Rektörü Cumhurbaşkanı atar.</li><li>- Ortaöğretim iki devreden oluşmaktadır.</li><li>- Zorunlu eğitim çağı 6-16 yaş aralığındadır.</li><li>- Meslek eğitimi tüm okullarda yapılmaktadır.</li><li>- İlkokulda haftalık ders saati sayısı 24'dür.</li><li>- Ortaokullarda haftalık ders saati sayısı 24-28,5 ders saat aralığındadır.</li><li>- Okullar 4,5 gün açıktır.</li><li>- Okul yönetimlerinde geniş katılımlı kurullar vardır.</li><li>-Özel okullarda öğretmenlerin ücreti devlet tarafından ödenir.</li></ul>

(Erden, 2015)

Tablo 5'te Türkiye Eğitim Sistemi ile Fransa Eğitim Sistemi süreç boyutunda karşılaştırılmıştır.

Türk ve Fransa eğitim sistemleri süreç bakımından bir takım farklı uygulamalara sahiptir. Fransa'da da tüm programlar ve yasal düzenlemeler bakanlıkça merkezi

olarak, eğitim kurumlarının denetimi de müfettişler tarafından yapılmaktadır. Rektör her iki devlette de cumhurbaşkanı tarafından atanmaktadır. Ancak Fransa'dan farklı olarak Türkiye eğitim sisteminde rektörler sadece üniversitelerden sorumludur.

Fransa'da zorunlu eğitim 1956 yılından itibaren 10 yıla çıkarılmıştır. Fransa okul sisteminde öğrenciler; 3-5 yaş arası çocuklar okulöncesi, 6-10 yaş ilkököl, 11 yaşından 18 yaşına kadar ortaöğretim ve 18 yaşından itibaren yükseköğretim olarak devam eder. Fransa'da meslek eğitimi kolej eğitimi içinde de yapılmaktadır (Préparatoires à l'enseignement Professionnel, 2017).

Türk Eğitim Sistemi'nde zorunlu eğitim 12 yıldır. İlkokulda sınıf, ortaokulda branş öğretimi yapılan bir yapı şeklinde oluşturulmuştur. Ortaöğretim, Türk Eğitim Sisteminde de çeşitlilik göstermektedir. Ancak meslek eğitimi Türk Eğitim Sisteminde genel liselerde yapılmamaktadır. Ortaöğretim en az dört yıldır.

Fransa'da zorunlu eğitim 6-16 yaşları arasında 10 yıl devam etmektedir. Zorunlu eğitim içerisinde 5 yıl süreli ilkököl ile yine 5 yıl süreli ortaöğretim yer alır. Ortaöğretimin 4 yıllık bölümü ortaokullarda, son 1 yıllık bölümü ise liselerde tamamlanır.

Türk eğitim sisteminde ilköğretimde kayıtlar, adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre oluşturulan bölge ve sokaklar temel alınarak yapılmaktadır. Kayıtlar elektronik ortamda e-okul üzerinden öğrenci nüfus bilgilerinin ilgili okullara otomatik olarak gönderilmesiyle gerçekleştirilmektedir. Özel okul ve imam hatip ortaokulları kayıtları isteğe göre yapılmaktadır.

Fransa eğitim sisteminde de okullara kayıtlar bölge kayıt sistemine göre yapılmaktadır. Özel okullar için de genel yaklaşım aynıdır. Okul yönetiminde yer alan kurullara öğrenci ve veli temsilcileri de katılmaktadır. Bir öğretim yılı 36 hafta devam etmektedir. Okullarda öğretim çarşamba sabahı dahil olmak üzere 9 yarım gün çerçevesinde yapılır. Okulöncesi ve ilköğretim seviyesinde dersler haftada 24 ders olarak yapılır. Ortaöğretim seviyesinde ise 25,5-30 saat ders yapılmaktadır.

Okul yönetimi ile ilgili olarak kurullara katılım, Fransa'da oldukça kapsamlı olarak yapılmaktadır. Fransa'da okul yönetimi kurullarına veliler, öğrenciler de katılmaktadır. Türkiye'de bir öğretim yılının en az 180 gün olması esastır. Okullarda eğitim hafta içi gerçekleştirilir. İlkokullarda haftalık ders saati 30, ortaokullarda

haftalık ders saati 35'tir. Liselerde ise haftalık ders saati okul türlerine göre 40 ders saatine kadar çıkabilmektedir.

Yükseköğretime geçişte her iki ülkede ortak sınavlar yapılmaktadır. Türkiye'de yükseköğretime geçişte TYT ve AYT adı verilirken iki aşamalı sınav uygulanmaktadır. Fransa'da ise yükseköğretime geçişte bakalorya sınavları yapılmaktadır.

#### **4.2. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarında Kazanımlar**

Eğitim ve öğretim programlarının esasını teşkil eden öğelerden "hedef" boyutu "bireyleri niçin eğitiyoruz? Sorusuna cevap arama çabasıdır. Hedefler öğretme-öğrenme sürecinin ulaşması gereken noktaya planlı bir şekilde nasıl ulaşılabileceği; yönlendirme, öğrenme-öğretme işleminin gerçekleşmesi ve ölçme işlemlerine rehberlik etmesi açısından önemli görülmektedir (Ertürk, 1982). Hedefler genel itibariyle uzak, genel ve özel hedefler olmak üzere üç başlıkta toplanmaktadır. Uzak hedefler; politik felsefeyi yansıtır ve genel hedefleri izler. Özel hedefler ise, belli bir disiplin ve çalışma alanında öğrenciye kazandırılması ön görülen bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi istendik özellikleri ve bir bakıma hedeflerin dikey sıralamasını belirlemektedir (Demirel, 2005).

Hedef, programın en etkili ve en önemli unsuru olarak görülmektedir. Bu kavram, öğrencinin öğretim sonunda hangi davranışları kazanacağını, neler yapabileceğini tanımlayan ifadelerdir (Fidan ve Erden, 1998). Programın hedefleri belirlenirken toplumun ekonomik, politik, kültürel, dini yapısı, çevresel şartları, ülkenin yetiştirmek istediği insan modeli ve milli eğitimin temel amaçları esas alınmaktadır (Danju, 2017). Bu anlamda Sönmez'e göre (2005) programın hedefleri belirlenirken dikkat edilmesi ve cevap aranması gereken soruları şu şekilde sıralayabiliriz;

1. Seçilen hedefler toplumun kültürel ve dini yapısına uygun mudur?
2. Hedefler toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?
3. Hedefler ülkenin yetiştirmek istediği insan modeline uygun mudur?
4. Hedefler Milli Eğitim felsefesine uymakta mıdır?

Hedefler genellikle bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç kategoride ele alınmaktadır (Anderson, 2003). Bilişsel alandaki hedefler, öğrencilerin daha çok bilgiye dayalı öğrenmelerinin belirtildiği alandır. Öğrencilerin kavramların anlamını ve mantığını bilerek tanımlaması, işlenen dersleri tekrarlayabilmesi ve ezberden söyleyebilmesi, bilişsel alan hedeflerine örnek olarak verilebilir. Duyuşsal alandaki hedefler, öğrencilerin tutum geliştirmeye yönelik öğrenmelerinin belirtildiği alandır. Bireyde çalışma alışkanlığı oluşturma, bayrak ve vatan sevgisi, ders çalışmaktan zevk alma gibi davranışlar duyuşsal alan hedeflerine örnek olarak verilebilir. Psikomotor alanındaki hedefler, öğrencilerin organ ve kaslarını iyi kullanma, vücut koordinasyonunu gerektiren becerilerin kazandırılmasına yönelik öğrenmeleri içeren alandır. Makas ile bir resmi düzgün kesmek, beden eğitiminde takla atabilmek, laboratuvar araçlarını kullanma psikomotor alan hedeflerine örnektir (Erden ve Fidan, 1998; Sözer, 2003).

#### **4.2.1. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı Kazanımları**

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde öğrencilere kavramsal bilgiler, insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri de kazandırarak bu bilgi ve değerleri bir yaşam biçimi ve kültür hâline getirmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018a).

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda (MEB, 2018a);

- İnsani değerleri benimseyen,
- Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
- Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
- İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözetken,
- İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
- Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşa arayan,
- Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
- Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,
- Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
- Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçları gerçekleştirmek için 6 ünite de 29 kazanım belirlenmiştir. İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin genel hedefleri altında verilen 29 genel hedeften, 26 hedef bilişsel alandadır. Üç hedef ise duyuşsal ağırlıklıdır. Psiko motor/ Devinişsel alanında hedef bulunmamaktadır.

**Tablo 6: Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı 4. Sınıf Kazanımları**

Üniteler	Türkiye Vatandaşlık Eğitimi	Bilişsel	Duyuşsal	Devinişsel
1. Ünite: İnsan Olmak	Y4.1.1. İnsan olmanın niteliklerini açıklar.	*		
	Y4.1.2. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.	*		
	Y4.1.3. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir.	*		
	Y4.1.4. Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar.	*		
2. Ünite: Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	Y4.2.1. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.	*		
	Y4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar.	*		
	Y4.2.3. Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır.	*		
	Y4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.	*		
	Y4.2.5. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir.	*		
	Y4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir.		*	
	Y4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir.	*		
3. Ünite: Adalet ve Eşitlik	Y4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.		*	
	Y4.3.2. Adalet ve eşitlik kavramlarını birbirleriyle ilişkili olarak açıklar.	*		
	Y4.3.3. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir.	*		
	Y4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırır.	*		
	Y4.3.5. Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.	*		
4. Ünite: Uzlaşma	Y4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.	*		
	Y4.4.2. Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.	*		
	Y4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma yolları arar.	*		
	Y4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaşma durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır.	*		
5. Ünite: Kurallara	Y4.5.1. Kural kavramını sorgular.	*		
	Y4.5.2. Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir.	*		



Üniteler	Türkiye Vatandaşlık Eğitimi	Bilişsel	Duyuşsal	Devinişsel
	Y4.5.4. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşama olan katkısını değerlendirir.	*		
	Y4.5.3. Kuralların uygulanmasına katkı sağlar.		*	
6. Ünite: Birlikte Yaşama Kültürü	Y4.6.1. Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir.	*		
	Y4.6.2. Birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu kavrar.	*		
	Y4.6.3. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar.	*		
	Y4.6.4. Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar.	*		
	Y4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.	*		

Tablo 6'yı incelediğimizde özellikle dikkati çeken, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi eğitimi dersinin genel hedefleri altında verilen 29 genel hedeften, 26 hedef bilişsel alanda olduğu görülmektedir. Üç hedef ise duyuşsal ağırlıklıdır. psiko motor alanında hedef bulunmamaktadır.

#### 4.2.2. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımları

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, öğrencilerin kişisel ve sosyal yaşamlarındaki sorumluluklarının yavaş yavaş farkına varmalarını sağlayan yarguların geliştirilmesi olan Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, bireylerde bir kültürün ve eleştirel bir ruhun kazandırılmasını amaçlamaktadır. Bu öğretim değerler bilgi ve uygulamaları ifade eder (Enseignements primaire et secondaire, 2015).

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, aynı zamanda, Cumhuriyetin ve demokrasinin temelini oluşturan değerlerin işleyişini, öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir. Ortak değerlerin temeli, insan onuru, özgürlük, eşitlik, cinsiyet ayrımcılığına karşı değildir. Fransız cumhuriyetinin anayasal değerleri, 1789 İnsan Hakları ve Yurttaşlık Bildirgesi'nde ve 1946 Anayasasının başlangıcında yer alan Fransız Cumhuriyetinin anayasal değerlerini, dayanışmayı, laikliği, adaleti, saygıyı ve her türlü ayrımcılığı reddetmektir (Eduscol, 2017).

Program, dört boyutta ve temalar halinde yurttaşlık (sivil kültür) ve ahlak unsurlarını vurgulamaktadır:

- Duyarlılık: Ahlaki bir vicdan edinmeyi amaçlayan ifadeyle ilgili bir çalışma, tanımlama, sözcük içindeki ortam ve duyguların tartışılması.
- Kural ve yasa: birlikte yaşama kurallarının anlamını öğrenme,

- Yargı: her insanın hayatında karşılaştığı ahlaki seçimleri anlama ve tartışma,
- Taahhüt: özerklik, işbirliği ve diğerlerine karşı sorumluluk duygusunu vurgulayarak bu öğretiyi uygulamaya koyma (Eduscol, 2017)

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 (4. Sınıf) kazanımları 4 tema altında 19 kazanım belirlenmiştir. Kazanımların 10 tanesi bilişsel, 9 kazanım ise duyuşsal hedeflerdir. Doğrudan devinişsel hedef bulunmamaktadır.

**Tablo 7: CM1 (4. Sınıf) Sınıfı Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı kazanımları**

Temalar	Fransa Vatandaşlık Eğitimi	Bilişsel	Duyuşsal	Devinişsel
1. Tema: Duyarlılık (kendi ve diğerleri)	1/a - Duygu ve hislerin durumlara ve farklı konulara dayalı olarak ayrılması ve düzenlenmesi: edebi metinler, sanat eserleri, gündem belgeleri, sınıf yaşamı hakkında tartışmalar.	*		
	1/b - İfadeye göre uyarlanan kelime dağarcığının pekiştirilmesi.	*		
	2/a - Diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek.		*	
	2/b - Dil ve tutum açısından diğerlerine karşı saygı göstermek.		*	
	3/a- Cumhuriyet sembollerinin anlamının anlaşılması.	*		
	3/b - İşbirliği yapmak.		*	
2. Tema: Yasa ve kural (başkalarıyla yaşama ilkeleri)	1/a - Hak ve yükümlülük kavramlarının anlaşılması, bunların kabul edilmesi ve uygulanması.	*		
	1/b - Tüm diğerlerine saygı duyulması ve özellikle kadın ve erkek eşitlik ilkelerinin uygulanması.		*	
	2/a- Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin ilke ve değerlerini tanıma.	*		
	2/b - Fransa Cumhuriyetinin kuruluş anlaşmalarının tanınması.	*		
3. Tema: Karar (kendimizi ve başkalarını düşünün)	1/a- Bir tartışmada, bir münazarada veya bir diyalogda yer almak: başkalarının karşısında söz almak, diğerlerini dinlemek, bir bakış açısını oluşturmak, sunmak ve gerekçelendirmek.	*	*	
	1/b- Diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak kendi bakış açısını vurgulamak.	*		
	1/c- Laikliğin herkese düşüncesini özgürce ifade etme konusunda eşit haklar tanıdığı ve herkesin hakkına saygı duyulmasını gerektirdiğini anlamak.	*	*	
	1/d- Bilgisayar ve İnternet kullanımının toplumsal sorunları konusunda farkındalık ve elde edilen sonuçlara karşı kritik bir tutumun sergilenmesi.		*	
	2/- Kendi ilgi alanının genel ilgi alanından ayırt edilmesi.	*		
4. Tema: Taahhüt (bireysel ve toplu olarak hareket etme)	1/a - Bir toplu projenin gerçekleştirilmesinde yer almak (sınıf, okul, ilçe, ulusal proje...).		*	
	1/b - Kendi seçim ve eylemlerini açıklayabilmek.	*		
	2/a - Bir gruba katılmak ve bu grupta yerini almak.		*	
	2/b - Basit kelimelerle kardeşliği ve dayanışmayı anlatmak.	*		

Tablo 7'yi incelediğimizde Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi CM1 (4. Sınıf) kazanımlarının 4 tema altında 19 kazanım olduğu görülmektedir. Kazanımların 10

tanesi bilişsel, 9 kazanım ise duyuşsal hedeflerdir. Doğrudan devinişsel hedef bulunmamaktadır.

#### **4.2.3. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa CM1 Düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımlarının Karşılaştırılması**

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programındaki hedeflerle ilgili olarak önce Türk Milli Eğitiminin Temel Hedef ve İlkeleri, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel kanunundan aynen alınmıştır. Bunları İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 5. maddesinde yer alan ilköğretimin hedefleri izlemiştir (MEB, 2018a).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi 1980 yılına kadar ulusal çerçeveye odaklanırken bu tarihten sonra Avrupa ve küresel boyutlara açılmıştır. Avrupa vatandaşlığının bazı bakış açıları dışında içerik, çocuğun yakın çevresiyle daha sınırlı olduğu, ancak Avrupa entegrasyonu ve küresel ölçekte politik ve sosyal konular (insan ve çocuk hakları, çevre), uluslararası kuruluşlar ve organizasyonların rolü vb. konular okul müfredatında daha fazla yer bulmuştur (Bozec, 2015; Citron, 2008).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi içeriği Avrupa birliği değerleri, Fransa Anayasası ve evrensel değerler çerçevesinde hazırlanmıştır. Her iki ülkenin vatandaşlık eğitimi dersinin kazanımları incelendiğinde kazanımların bilgi düzeyinin üzerinde, kavrama, karşılaştırma ve uygulama düzeyinde olduğu söylenebilir. Ayrıca kazanımların vatandaşlık eğitimi dersinin genel amaçlarına uygun olduğu da söylenebilir.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi gibi Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı da, bireyin edindiği bilgiyi anlamlandırarak, bilgiyi kendisinin yapılandığı yapılandırmacı eğitim yaklaşımını yansıtmaktadır. Bu bağlamda program hedefleri, her iki ülke programında da öğrencilerin doğrudan gözlenebilen davranışlarıyla birlikte dolaylı olarak gözlenebilen tutum, değerler ve becerilerini de kapsayan kazanımlar şeklinde düzenlendiği söylenebilir.

Fransa'da okullarında öğrenci, demokrasiyi daha fazla uygulama alanı bularak, fikirlerini özgürce ifade edebildiği öğrenci konseyleri gibi çeşitli etkinlikler yapılmaktadır. Vatandaşlık eğitimi kapsamında öğrenciler, demokratik yaşam için

gerekli olan kurallar ve değerleri kazanma, katılım konusunda seçim yapma ve fikirlerini özgürce söyleyebilme hakkına sahip oldukları anlayışı, okulda bir dizi aktivite olarak yürütülen öğrenci konseyleri aracılığıyla benimsetilmeye çalışılmaktadır. Türkiye'deki okul meclisleri çalışmalarını bu kapsamda değerlendirerek benzerlik olduğu söylenebilir.

Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında kazanım ifadeleri öğrenciye yönelik olarak “bilir, tanır, kavrar, açıklar, farkına varır, yerine getirir” gibi öğrencilerin doğrudan gözlenebilir davranışlarının yanı sıra, bilgi, beceri, tutum ve değerleri içeren ifadeler öğretmenin ya da okulun yapacakları değil, öğrencinin kazanması istenen özellikler şeklinde yazılmıştır.

Fransa'da uygulanan programın daha çok öğrencileri düşündürmeye, hayatın içinden gerçek olaylara yorum ve karşılaştırmalar yaptırarak, yeteneklerini fark etmesine, eleştirel düşünme, sorgulama ve sorumluluk kazandırmaya yönelik bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu durum kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Bu bağlamda söz konusu amaç ifadelerinin yerinde bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

**Tablo 8: Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa CM1 Düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımlarının Benzerlikler Açısından Karşılaştırılması.**

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"><li>- İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir,</li><li>- Haklarına kendi yaşamından örnekler verir,</li><li>- Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder,</li><li>- İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar,</li><li>- Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır,</li><li>- Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği ya da kısıtlandığı - durumlarda hissettiklerini ifade eder,</li><li>- Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir,</li><li>- Hak ve özgürlüklere saygı gösterir,</li><li>- Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir,</li><li>- İnsanların farklılıklarına saygı gösterir,</li><li>- Adalet ve eşitlik kavramlarını birbirleriyle ilişkili olarak açıklar,</li><li>- İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir,</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Duygu ve hislerin durumlara ve farklı konulara dayalı olarak ayrılması ve düzenlenmesi: edebi metinler, sanat eserleri, gündem belgeleri, sınıf yaşamı hakkında tartışmalar,</li><li>- Diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek,</li><li>- Dil ve tutum açısından diğerlerine karşı saygı göstermek,</li><li>- İşbirliği yapmak,</li><li>- Hak ve yükümlülük kavramlarının anlaşılması, bunların kabul edilmesi ve uygulanması,</li><li>- Tüm diğerlerine saygı duyulması ve özellikle kadın ve erkek eşitlik ilkelerinin uygulanması,</li><li>- Diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak - kendi bakış açısını vurgulamak,</li><li>- Kendi ilgi alanının genel ilgi alanından ayırt edilmesi,</li></ul>

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırır,</li> <li>- Adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar,</li> <li>- İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar,</li> <li>- Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır,</li> <li>- Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma yollarını arar,</li> <li>- Anlaşmazlık ve uzlaşma durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır,</li> <li>- Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bir toplu projenin gerçekleştirilmesinde yer almak (sınıf, okul, ilçe, ulusal proje,,,),</li> <li>-Bir gruba katılmak ve bu grupta yerini almak,</li> <li>- Basit kelimelerle kardeşliği ve dayanışmayı anlatmak,</li> </ul>

Tablo 8'i incelediğimizde Fransa vatandaşlık ve ahlak eğitimi kazanımlarında yer alan duygu ve hisler, farklılıkları kabul etme, nezaket, işbirliği, hak ve yükümlülük, başkalarına saygı, kadın ve erkek eşitliği, diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak kendi bakış açısını vurgulama, kendi ilgi alanını genel ilgi alanından ayırt etme, bir toplu projede yer alma, bir gruba katılma, kardeşlik ve dayanışma konularındaki kazanımlardır. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi kazanımları ile benzer veya yakın anlamda olduğu bulunmuştur.

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi kazanımlarında yer alan, temel haklar, hak, özgürlük, sorumluluk, hak ve özgürlüklere saygı, birlikte yaşama, farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik, adil ya da eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duygular, anlaşmazlıkların nedenleri ve uzlaşma ile ilgili kazanımların Fransa vatandaşlık ve ahlak eğitimi kazanımlarıyla benzer veya yakın anlamda olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 9: Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa CMI Düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Kazanımlarının Farklılıklar Açısından Karşılaştırılması**

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- İnsan olmanın niteliklerini açıklar,</li> <li>- Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar,</li> <li>- Kural kavramını sorgular,</li> <li>- Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir,</li> <li>- Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşama olan katkısını değerlendirir,</li> <li>- Kuralların uygulanmasına katkı sağlar,</li> <li>- Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir,</li> <li>- Birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu kavrar,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İfadeye göre uyarlanan kelime dağarcığının pekiştirilmesi,</li> <li>- Cumhuriyet sembollerinin anlamının anlaşılması,</li> <li>- Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin ilke ve değerlerini tanıma,</li> <li>- Fransa Cumhuriyeti'nin kuruluş anlaşmalarının tanınması,</li> <li>- Bir tartışmada, bir münazarada veya bir diyalogda yer almak: başkalarının karşısında söz almak, diğerlerini dinlemek, bir bakış açısını oluşturmak, sunmak ve gerekçelendirmek,</li> </ul>

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar,</li> <li>- Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Laikliğin, herkese düşüncesini özgürce ifade etme konusunda eşit haklar tanıdığı ve herkesin hakkına saygı duyulmasını gerektirdiğini anlamak,</li> <li>- Bilgisayar ve İnternet kullanımının toplumsal sorunları konusunda farkındalık ve elde edilen sonuçlara karşı kritik bir tutumun sergilenmesi,</li> <li>-Kendi seçim ve eylemlerini açıklayabilmek,</li> </ul>

Tablo 9’u incelediğimizde Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi kazanımlarında yer alan, kelime dağarcığının pekiştirilmesi, saygı, dil ve tutum, nezaket, cumhuriyet sembolleri, işbirliği, kadın ve erkek eşitliği, Fransa Cumhuriyeti ve Avrupa Birliğinin ilke ve değerleri, Fransa Cumhuriyeti’nin kuruluş anlaşmaları, tartışma, münazara bir bakış açısını oluşturma, laiklik, bilgisayar ve internet kullanımı, kardeşlik ve dayanışma” kavramlarına; Türkiye’deki ilköğretim Vatandaşlık Eğitimi kazanımlarına doğrudan değinilmemiştir. Aynı zamanda birlikte, temel ve vazgeçilmez haklar, hak, özgürlük ve sorumluluk, birlikte yaşama kültürü, farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik, uzlaş, kural, toplumsal ahenk ve birlikte yaşama, vatan, millet meclisi, devletin yurttaşlarına karşı sorumlulukları, yurttaş olmanın sorumlulukları gibi temel hak ve özgürlükler ise Türkiye’de vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alırken; Fransa’da Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi kazanımlarında yer almamıştır.

Fransa’da CM1 sınıfı vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer alan “alay, taciz, zorbalık, ırkçılık, çok kültürlü toplum, medya, aktif vatandaş, küresel vatandaş” kavramlarına; Türkiye’deki ilköğretim vatandaşlık eğitimi kazanımlarında hiç değinilmemiştir. Öte yandan Türkiye’de vatandaşlık eğitimi kazanımlarında, toplumsal ahenk ve birlikte yaşama, vatan, millet meclisi, devletin yurttaşlara karşı sorumlulukları, yurttaş olmanın sorumlulukları yer alırken; Fransa’da vatandaşlık eğitimi kazanımlarında yer almadığı tespit edilmiştir.

#### **4.3. Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programlarının İçerik Bakımından Değerlendirilmesi**

İçerik, kazandırılması hedeflenen davranışları kazandıracak şekilde, ünite ve konularının düzenlenmesi için bir araçtır. Öncelikle varılmak istenen hedef ve

kazandırılacak davranışlar belirlenerek, bu amaca ulaşmamıza yardımcı olacak şekilde içerik düzenlenmelidir (Sönmez, 1997). Programda içerik “Ne öğretelim?” sorusunun cevabıdır. İçerik seçiminde kavramsal çerçeve, temel konular, fikirler ve farklı örneklerin verilmesi söz konusudur. İçerik seçiminde, bilimsellik, geçerlilik-güvenilirlik, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, faydalı olma, öğrenilebilirlik, sosyal gerçeklerle tutarlılık gibi kriterleri dikkate almak gerekmektedir (Küçükahmet, 2003).

İçerik seçiminde genel olarak, konu ve alan uzmanlarının bilgi ve gerçeğe bakış açıları yani felsefi görüşleri etkili olmaktadır. Bununla beraber içerik seçimine rehberlik edecek öğrenilebilirlik, ilgi çekicilik, kullanılabilirlik, anlamlılık, geçerlilik, dayanıklılık, uygulanabilirlik gibi bazı kriterler bulunmaktadır. İçeriğin organizasyonu öğrenmenin özelliklerini dikkate almayı gerektiren karmaşık bir süreç olarak en az içeriğin seçimi kadar önemlidir (Erdem, 1992).

İçerik düzenlemesinde, güncel, bilimsel, sanatsal yanı ile felsefi temeli olan, bilgiyle örüntülenmiş, öğrencinin hazır bulunuşluluk seviyesine uygun, kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı ve tutarlı bir şekilde olmasına dikkat edilmelidir. Bu ilkelerle beraber içerikte soyutlama, düzey, şema, vardama, materyal örgütleme, alıştırmaya, görsel, düzen, değişik öğrenme-öğretme etkinlikleri ve içerik düzenleme ilkelerine de uygun olması gerekmektedir (Sönmez, 2005). İçerikte konuların özelliğine göre ve birbirinin ön koşulu olmasını sağlayacak şekilde sıralanarak, hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır (Demirel, 2005).

#### **4.3.1. Türkiye Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı İçerik Durumu**

2017-2018 eğitim-öğretim yılında güncellenerek ilkokulların 4 sınıfında uygulanmaya başlanan "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersinde, "insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi" ile ilgili kavramlar hakkında bilgiyi aktarmak yerine daha çok temel değerlerin kazandırılmasına öncelik verilmesi amaçlanmaktadır.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Ders programı; “İnsan Olmak”, “Hak, Özgürlük ve Sorumluluk”, “Adalet ve Eşitlik”, “Uzlaşma”, “Kurallar” ve “Birlikte

Yaşama” olmak üzere 6 üniteden oluşmaktadır. Programda ilgili üniteler ve açıklamalarda (MEB, 2018a);

1. Ünite; insanı diğer canlılardan ayıran benzer ve farklı yanlarının olduğu, insanı farklı kılan değerler ve insan haklarının herkesi kapsadığı, çocuk ile yetişkin arasındaki farklar, çocuk hakları ve insan hakları konuları üzerinde durulmaktadır.

2. Ünite; insanın kendine, çevresine ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarının olduğu, haksızlığa uğrayan ve özgürlükleri kısıtlanan veya elinden alınan insanların duygu ve hislerine duyarlı davranmanın önemi, önerilen çözümlerin demokratik, uzlaşmaya dönük ve şiddetten uzak olması gerektiği açıklanmaktadır. Ayrıca, sorunların çözümünde izlenmesi gereken yol ile başvurulabilecek kurum ve kuruluşlar, haklar ve özgürlükler konusunda özenli olma, kısıtlandığı veya ihlal edildiği durumların muhtemel sonuçları ve empati hakkında bilgi verilmektedir.

3. Ünite; insanlar arasında görülen farklılıklar normal bir durum kabul edilerek, ayrımcılığa sebep olmaması, farklılıkların bazen çocuk hakları, kadın hakları, engelli hakları gibi farklı haklara sahip olmayı gerektirdiği, adalet ve eşitlik, pozitif ayrımcılık konuları, eşitliğin kurallar ve yasalar ile güvence altına alındığı konularına yer verilmektedir.

4. Ünite; anlaşmazlıklar hayatın bir parçası ve zaman zaman yaşanması tabii olduğu, herkesin aynı anda haklı yada haksız olamayacağı, uzlaşmanın bireysel yaşamdan çok, toplumsal yaşam ile ilgili olduğu, fikirlerin gerekçe ve kanıtlara dayalı olarak savunulması ve bu süreçte sabırlı olma, açık fikirlilik, empati, saygı, güven, iş birliği, her durumda hak ve özgürlüklere saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

5. Ünite; kuralların neden var olduğu, zaman içerisinde değişebileceği, birey, toplum, devlet ilişkisinin kurallarla düzenlendiği, hukukun üstünlüğü, kurallara uyulmadığında uygulanacak yaptırımlar ve kurallara uymak ve uyulmasını takip etmek bir vatandaşlık görev ve sorumluluğu olarak açıklanmaktadır.

6. Ünite; vatanın yalnızca bir mekân değil; yaşayış tarzı, paylaşılan değerler ve ortak kültür ile anlam bulduğu, mülteci ve haymatlos (vatansız) kavramları, kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmaları, aktif yurttaşlık, devlete ve diğer yurttaşlara karşı sorumlulukların neler olduğuna değinilmektedir.



İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nda insani, millî ve manevî, evrensel değerlerle birlikte adalet, açık fikirlilik, dostluk, arkadaşlık, paylaşma, eşitlik, sevgi, saygı, duyarlılık, sabır, güven, sorumluluk, özgürlük, cumhuriyet ve değerleri, aile birliğine önem verme gibi değerlere de doğrudan veya konu içeriklerinde yer verilmiştir (MEB, 2018a).

#### **4.3.2.Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı İçerik Durumu**

Fransa Eğitim Sisteminde Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nde amaç, gelecekteki vatandaşın hümanist değerleri, dayanışmayı, saygıyı ve sorumluluğu anlama, saygı duyma ve paylaşmasına izin veren ahlaki bir vicdan edinmesini sağlamaktır. Bu ders aracılığı ile öğretilen ahlak: cumhuriyet ile ilgili bilgiler, cumhuriyetin değerlerinin benimsenmesi, kurallara saygı, diğerleri, hakları ve mülkiyeti ile yakından ilişkili olması nedeniyle bir yurttaşlık ahlakıdır. Aynı zamanda, vicdan özgürlüğünü onaylayan mezhepsel inançlara ve düşünce çoğulculuğuna saygılı, eleştirel akla dayalı laik bir ahlakıdır. Ders aracılığı ile gelecekte vatandaş olarak hak ve görevlerinin bilincinde, demokratik hayata ve toplumda birlikte yaşamaya mümkün olan en iyi şekilde katılmaya hazırlamaktır (Eduscol, 2017).

İlkokulda Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, cumhuriyetin değer ve sembollerini benimseyerek, insanlığın bütünlüğü, kural ve yasaların önemi, her çeşit ayrımcılığın reddi ve ulusal dayanışma konularını içermektedir.

2015-2016 eğitim öğretim yılında güncellenerek uygulanmaya başlanan Vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi; CM1 düzeyinde dört ana temadan oluşmakta ve zorunlu eğitim süresince her eğitim kademesinde uygulanmaktadır (Programme D'enseignement Moral Et Civique, 2015);

- Duyarlılık: (hislerinizi ve diğerlerininkini anlama,)
- Kurallar ve Haklar: (yasal haklarınızı ve toplum kurallarını anlama,)
- Eleştirel Düşünme (rasyonel kararlar alma)
- Sosyal Sorumluluk (sorumlu bir topluluğa üye olmayı öğrenme)

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, bu dört temaya uygun olarak hazırlanan içerik aracılığıyla, bölünmez, seküler, demokratik ve sosyal bir cumhuriyette birlikte yaşama

yeteneğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçlara ulaşmak için dört ilkeyi uygular (Enseignements primaire et secondaire, 2013);

- Özerklik ilkesi: Kendini ve başkalarını düşünmek ve harekete geçmek ve kişinin pozisyonlarını ve seçimlerini tartışmak

- Disiplin ilkesi: Bireysel ve kolektif normların meşruiyetini ve davranışları yöneten kuralları anlamak, saygı göstermek ve onlara göre hareket etmek.

- Özgürlüklerin bir arada bulunma ilkesi: Görüşlerin, inançların ve yaşam biçimlerinin çoğulculuğunu tanımak.

- Vatandaşlar topluluğunun prensibi: Sosyal ve politik bağlar oluşturmaktır

Vatandaşlık ve Ahlak eğitimi bilgi, beceri ve aktif uygulamalara dayanan, ahlaki bir vicdanın oluşumu, kurallar ve hukukun rollerinin anlaşılması, eleştirel yargının uygulanması ve bağlılık/aidiyet boyutlarıyla, birlikte yaşama ve cumhuriyetin değerlerini geleceğin vatandaşlarına iletmek için, anaokulundan başlayarak liseye kadar sürekli ve aşamalı olarak inşa edilmektedir (Académie de Rennes, 2015).

Duyarlılık: (hislerinizi ve diğerlerininkini anlama temasında); duyguları paylaşma ve ifade etme, ırkçılığı reddetme, taciz ve tacize karşı mücadele, farklılıklara saygı gösterme ve empati becerisi kazanma, kültür ve dinlerin çeşitliliğini anlama ve hoşgörülü olma, cumhuriyetin sembollerini ve değerlerini tanıma konuları yer almaktadır (Académie de Rennes, 2015).

Kurallar ve Haklar: (yasal haklarınızı ve toplum kurallarını anlama temasında; demokratik bir toplumda kurallara ve yasalara uymanın gerekçelerini anlama, kadın ve erkek eşitliği, eşit haklar ve ayrımcılık kavramı, cumhuriyetin ve Avrupa Birliği'nin ilke ve değerlerini tanıma, yasanın temeli ve büyük haklar deklarasyonları, ulusal ve Avrupa vatandaşlığı kavramı ve konuları yer almaktadır (Académie de Rennes, 2015).

Eleştirel Düşünme (rasyonel kararlar alma) temasında: Ahlaki yargının ölçütleri (iyi ve kötü, doğru ve yanlış), laikliğin, herkesin yargılama özgürlüğünü özgürce kullanma hakkı olduğunu ve başkalarına bu hakka saygı duymasını talep ettiğini anlama, eleştirel yargı (bilgi işleme ve medya eğitimi), Tuic' tüzüğü ile bağlantılı olarak dijital kullanımının sorumluluğu konuları yer almaktadır (Académie de Rennes, 2015).

Sosyal Sorumluluk (sorumlu bir topluluğa üye olmayı öğrenme) temasında; kolektif bir projede yer alarak okul ve kurumda sorumlulukları üstlenmek, başkalarına yardım etmek, bireyin çevre, sağlık alanındaki sorumluluğu, demokratik hayata katılmak, dayanışma içinde, yalnız ve gruplar halinde hareket etme konuları ele alınmaktadır (Académie de Rennes, 2015).

#### **4.3.3. Türkiye Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programının İçerik Bakımından Karşılaştırılması**

Fransa'da Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, Türkiye'de Yurttaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi gibi farklı isimlerle adlandırılmış olsa da içerik olarak birbirine benzemektedir. Ancak Fransa Vatandaşlık Eğitiminde içerik belirlenirken temalar altında, cumhuriyetin ilke ve değerlerinin öğrenimini vurgulamak, yurttaşlık eğitiminde ulusal ve Avrupa vatandaşlığı, adalet, eşitlik, ayrımcılık gibi yıllarca çalışılan temalarda yeni programda diğer derslerle bütünleştirici bir yaklaşım izlenmesi amaçlandığı görülmektedir (Boztec, 2016).

Türkiye Yurttaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi programı, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayalı olarak, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde, özgün ve hayatla bağlantılıdır. Programda bireyin ait olduğu toplumun değerleri ile birlikte, evrensel değerleri benimseyerek, vatanına bağlı, bilim ve teknolojiyi yaşam tarzı haline getirmek için gereken bilgi ve birikime sahip bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Öğrencilerin programda izleyeceği farklı disiplinlere kendi kişiliğini ortaya çıkaracak hedeflerden öte, izlenecek yolu gösteren içeriklerle hazırlandığı belirtilmektedir. (MEB, 2018a).

Her iki programda yer alan konuların dağılımı, birey, insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi olmak üzere dört ana grupta toplanmaktadır. Aşağıda yer alan tablo incelendiğinde, vatandaşlık ve ahlak eğitimi dersi öğretim programı ile vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders programlarının üniteler ve temalar şeklinde yapılandırılmış olduğu görülmektedir.

**Tablo 10: Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında Tema ve Üniteler**

Türkiye	Fransa
1.Ünite: İnsan Olmak	1. Tema: Duyarlılık (kendi ve diğerleri)
2.Ünite: Hak, Özgürlük ve Sorumluluk	2. Tema: Yasa ve kural (başkalarıyla yaşama ilkeleri)
3.Ünite: Adalet ve Eşitlik	3. Tema: Karar (kendinizi ve başkalarını düşünün)
4. Ünite: Uzlaş	4. Tema: Taahhüt (bireysel ve toplu olarak hareket etme)
5. Ünite: Kurallar	
6. Ünite: Birlikte Yaşama Kültürü	

Tablo 10’da görüldüğü gibi Türkiye Vatandaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi programında içerik ünite temeline göre düzenlenmiştir. Üniteler öğrencinin yaşamındaki birey, toplum, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaş, kurallar ve birlikte yaşama kültürü gibi temel konulardan seçilmiştir. Temalar şeklinde düzenlenen Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programında, duyarlılık; kendi ve diğerleri, yasa ve kural; başkalarıyla yaşama ilkeleri, yargı; kendini ve başkalarını düşünme ve taahhüt; temasında, bireysel ve toplu olarak hareket etmek şeklinde düzenlenmiştir.

Türkiye İnsan hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ile Fransa CM1 düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi’nde yer alan ünite ve temalarda konular;

**Tablo 11: Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitiminde Tema ve Ünite Konuları**

Türkiye	Fransa
<p><b>1. Ünite İnsan Olmak</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. İnsan Olmak</li> <li>2. Doğuştan Gelen Haklarımız</li> <li>3. Haklarım</li> <li>4. Çocukluk ve Yetişkinlik</li> </ol> <p><b>2. Ünite Hak, Özgürlük ve Sorumluluk</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk</li> <li>2. İnsan Olmanın Sorumluluğu</li> <li>3. Hak ve Özgürlüklerin Kullanılması</li> <li>4. Hak ve Özgürlük İhlali</li> <li>5. Hak Arayışı</li> <li>6. Hak ve Özgürlüklere Saygı</li> <li>7. Birlikte Yaşama Kültürü</li> </ol> <p><b>3. Ünite Adalet ve Eşitlik</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Farklılıklara Saygı</li> <li>2. Adalet ve Eşitlik</li> <li>3. İnsanlar Eşittir.</li> <li>4. Adalet ve Eşitlik Sağlanmalı</li> <li>5. Adil Davranılmazsa</li> </ol> <p><b>4. Ünite Uzlaş</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anlaşmazlıkların Nedenleri</li> <li>2. Uzlaş Gerektiren ve Gerektirmeyen Durumlar</li> </ol>	<p><b>Duyarlılık</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Duyguları ve duyguları paylaşın ve ifade edin</li> <li>2. Irkçılığı Reddet</li> <li>3. Taciz ve tacize karşı mücadele</li> <li>4. Farklılıklara saygı gösterin</li> <li>5. Kültür ve dinlerin çeşitliliğini anlamak</li> <li>6. Cumhuriyetin sembollerini paylaşın</li> </ol> <p><b>Yasa ve kural</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>7. Kurallara uymanın farklı bağlamlarını bilir etmek</li> <li>8. Kızlar ve erkekler arasındaki eşitliği teşvik etmek</li> <li>9. Ayrımcılığa karşı mücadele: sakatlık ve cinsiyetçilik</li> <li>10. Cumhuriyetin değerlerini paylaşın</li> <li>11. Kurumların işleyişini bilir</li> <li>12. Fransız ve Avrupalı vatandaşları hissetmek</li> </ol> <p><b>Karar</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Adil ve adil olmayanları tanıma</li> <li>14. Laiklik ilkesini paylaşın</li> <li>15. Kritik yargıda bulunma</li> <li>16. Dijital kullanım için sorumluluk almak</li> </ol>

Türkiye	Fransa
3. Uzlaşma Yolları 4. Anlaşmazlık ve Uzlaşma <b>5. Ünite Kuralları</b> 1. Kurallar. 2. Kurallar ve Özgürlükler 3. Kurallar ve Toplumsal Ahenk 4. Kurallara Uyarım <b>6. Ünite Birlikte Yaşama Kültürü</b> 1. Yurdumuz 2. Düzenleyici Kurumlar 3. Devletin Sorumlulukları 4. Yurttaş Olmanın Sorumlulukları 5. Birlikte Yaşama Kültürü	17. Kişinin kişisel ilgisini kolektif çıkarılardan ayırt etmek <b>Taahhüt</b> 18. Kolektif bir projede yer almak 19. Başkalarına yardım etmek 20. Çevrenin hizmetine bağlılık 21. Demokratik hayata katılmak 22. Dayanışma

Tablo 11’de görüldüğü gibi, Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında “İçerik, dört tema altında 22 konu başlığından oluşmuştur. Fransa’da uygulanmakta olan vatandaşlık programında her amaç doğrultusunda yazılmış konular bulunmaktadır. Söz konusu liste, programın kazanımlarını tamamlayan konu içeriğini ifade etmektedir. Ayrıca Türkiye programında öğretmenlerin hazırlamak zorunda olduğu günlük planlar, Fransa’da öğretmenlerin kullandığı kılavuz kitaplar mevcuttur. Dolayısıyla öğretmenlere rehberlik etmek ve dersle ilgili neler yapılacağına ilişkin sınırları göstermesi adına oldukça uygun bir anlayışla düzenlendiği söylenebilir. Bu açıdan amaçlarla içeriğin tutarlı ve öğrencilerde ilgi, merak ve heves uyandıracak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Fransa Yurttaşlık ve Ahlak Eğitimi programı yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanmıştır. Türkiye İnsan Hakları ve Yurttaşlık Eğitimi programı da aynı şekilde bireysel farklılıkları dikkate alarak değer ve beceri kazandırmayı hedefleyen basit, anlaşılır ve sarmal bir yapıda hazırlanmıştır. Kazanımlar ve açıklamalarda ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkilendirilebilecek nitelikte düzenlendiği söylenebilir. Ayrıca program üst bilişsel becerileri kullanmaya yönlendirerek, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı, önceki öğrenmelerle ilişkilendirildiği, gerçek hayatla değer, beceri ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleştiği bulunmuştur.

Fransa Yurttaşlık ve Ahlak Eğitiminde, bilgi, beceri ve kültürün ortak temelini oluşturan, anayasada yer alan temel değerler ve ilkelerin aktarılması için tartışma kültürü, empati gelişimi, kanun ve kurallar, medya ve güncel olaylara bakış gibi

konularla hak ve sorumluluklarının farkında, duyarlı, aktif bireyler yetiştirmek hedeflediği ifade edilmektedir.

Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi eğitimi programı üniteler şeklinde altı üniteye, 29 konudan oluşturulmuştur. Program içeriğinde, kavramsal bilgilerle beraber; insan hakları, vatandaşlık ve demokrasi konularında temel değerler yer almaktadır. Program aracılığı ile öğrencilere kazandırılacak bilgi ve değerler, bir hayat tarzı ve kültür hâline getirmeleri amaçlandığı belirtilmektedir. İçerik olarak, haklarını öğrenerek, talep etmeyi, etik davranmayı, evrensel değerleri göz önüne alarak insan merkezli, etkin, barış, uzlaşma, çoğulculuk, birlikte yaşama kültürü, farklılık, hukukun üstünlüğü gibi konuların öne çıktığı bulunmuştur.

Ayrıca; her iki ülkede benimsenen yapılandırmacı yaklaşım, ders içeriklerinin düzenlenmesinde öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına, yorumlamasına ve geliştirmesine fırsat verecek şekilde basitten karmaşığa, kolaydan zora ve bütünden parçaya doğru bir sıralama ile aşamalılık ilkelerine uygun düzenlendiği söylenebilir. Konulara hazırlık ve değerlendirme soruları öğrencileri, araştırma, ön bilgilerini kullanma ve fikirlerini paylaşmasına fırsat vererek kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmasına fırsat vermektedir. Genel olarak her iki programın içerik öğeleri, eğitim programlarının içerik düzenleme ilkeleri ile bu sınıf seviyesindeki öğrenciler için uygun bir şekilde düzenlendiği söylenebilir.

Her iki ülke programında yer alan benzer ve farklı konular aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 12: Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitiminde Benzer Konular**

Benzer Konular	
Türkiye	Fransa
1. Farklılıklara saygı	1. Farklılıklara saygı gösterme
2. Adalet ve eşitlik	2. Kültür ve dinlerin çeşitliliğini anlama
3. Adalet ve eşitlik sağlanmalı	3. Kurallara uymanın farklı bağlamlarını bilme
4. Adil davranılmazsa	4. Kızlar ve erkekler arasındaki eşitliği teşvik etmek
5. Kurallar ve özgürlükler	5. Ayrımcılığa karşı mücadele: sakatlık ve cinsiyetçilik
6. Kurallar ve toplumsal ahenk	6. Kurumların işleyişini bilme
7. Kurallara uyarım	

Benzer Konular	
Türkiye	Fransa
8. Düzenleyici kurumlar	7. Adil ve adil olmayanları tanıma
9. Yurttaş olmanın sorumlulukları	8. Başkalarına yardım etme
10. Birlikte yaşama kültürü	9. Demokratik hayata katılma

Tablo 12’yi incelediğimizde, her iki ülke programında yer alan konular isim isim olmasa da hedef, kazanım ve içerik, olarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Örneğin Türkiye vatandaşlık programında yer alan “Birlikte yaşama kültürü” Fransa vatandaşlık programında yer alan “Demokratik hayata katılma” konuları benzerlik içermektedir. Aynı isim altında veya içerik olarak birbirine yakın olan, farklılıklara saygı, adalet, eşitlik, kurallar, özgürlükler, toplumsal ahenk, düzenleyici kurumlar, yurttaş olmanın sorumlulukları, birlikte yaşama kültürü, yardımlaşma ve demokratik hayata katılma konularının benzer olduğu görülmektedir.

**Tablo 13: Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitiminde Farklı Konular**

Farklı Konular	
Türkiye	Fransa
1. İnsan olmak	1. Duyguları paylaşma ve ifade etme
2. Doğuştan gelen haklarımız	2. Irkçılığı reddetme
3. Haklarım	3. Taciz ve tacize karşı mücadele
4. Çocukluk ve yetişkinlik	4. Farklılıklara saygı gösterme
5. Hak, özgürlük ve sorumluluk	5. Kültür ve dinlerin çeşitliliğini anlama
6. İnsan olmanın sorumluluğu	6. Cumhuriyetin sembollerini paylaşma
7. Hak ve özgürlüklerin kullanılması	7. Cumhuriyetin değerlerini paylaşma
8. Hak ve özgürlük ihlali	8. Fransa ve Avrupa vatandaşlığı
9. Hak arayışı	9. Laiklik ilkesini paylaşma
10. Hak ve özgürlüklere saygı	10. Kritik yargıda bulunma
11. Anlaşmazlıkların nedenleri	11. Medya ve internet
12. Uzlaşı gerektiren ve gerektirmeyen durumlar	12. Kişinin kişisel ilgisini ortak çıkarlardan ayırt etme
13. Uzlaşı yolları	13. Ortak bir projede yer alma
14. Anlaşmazlık ve uzlaşma	14. Çevrenin hizmetine bağlılık
15. Yurdumuz	15. Dayanışma
16. Devletin sorumlulukları	

Tablo 13'ü incelediğimizde, her iki ülke programında yer alan farklı konular görülmektedir. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında, insan olmak, haklarımız, hak, özgürlük ve sorumluluk, hak ve özgürlüklerin kullanılması, hak ve özgürlük ihlali, hak arayışı, hak ve özgürlüklere saygı, anlaşmazlıkların nedenleri, uzlaşma, yurdumuz, devletin sorumlulukları, konularının farklı olduğu, Fransa vatandaşlık programında yer almadığı görülmektedir.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında, duyguları paylaşma ve ifade etme, ırkçılığı reddetme, taciz ve tacize karşı mücadele, farklılıklara saygı, kültür ve dinlerin çeşitliliğini anlama, cumhuriyetin sembolleri, cumhuriyetin değerleri, Fransa ve Avrupa vatandaşlığı, laiklik, eleştirel yargı, medya ve internet, kişinin kişisel ilgisini kolektif çıkarılardan ayırt etme, kolektif bir projede yer almak, çevre, dayanışma konularının farklı olduğu görülmektedir.

#### **4.4. Türkiye Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Eğitim Durumları**

Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin, eğitim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmaları için izlenmesi gereken strateji, model, yöntem - teknik ve kullanılması gereken öğretim materyallerine eğitim durumları denir (Fidan ve Erden, 1998). Başka bir deyişle, eğitim durumları öğrencilere, önceden belirlenen davranışların kazandırılması için düzenlenmiş öğrenme yaşantıları sürecidir (Demirel, 2010).

Sönmez (2015) Öğretim programında belirlenen hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için hedefe uygun,

- Öğrenme-öğretme strateji, yöntem ve tekniklerin kullanılması,
- Araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması,
- Yeterli zamanın verilmesi,
- Sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesi,
- Öğrenciye sevgiyle davranılması ve yüreklendirilmesi,
- Uygun akıl yürütme süreçlerinin kullanılması;
- Biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirme yapılmalıdır.



Eğitim durumlarının dzenlenmesinde en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenin donanımlı ve kabiliyetli olması, içeriği öğrencilerin gelişim seviyesine göre sunması, öğrencinin sosyo-ekonomik durumunu dikkate alması önemlidir. Bunlarla beraber okulun çevresi ve sınıf ortamı gibi etmenleri iyi bir şekilde tahlil etmesi ve buna yönelik çalışmalar yapması, gerektiğinde şartlara ve ortama uygun öğretme tekniklerini kullanması son derece önemlidir (Erden ve Fidan, 1998).

Eğitim durumu, bir döngü halinde her uygulama sonunda mutlaka değerlendirilmelidir. Değerlendirme sonuçlarına göre, ulaşılan hedeflerde durum korunmalı, ulaşılamayan hedefler yeniden ele alınmalı, son aşamada değerlendirme işlemleri yeniden tekrarlanmalıdır. Bu süreç sürekli sürdürülmelidir; çünkü olmuş bitmiş bir eğitim durumu söz konusu olmayabilir. Sistem yaklaşımında işlemler bölümü, eğitim durumudur (Sönmez, 2015).

#### **4.4.1.Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programında Eğitim Durumları**

Türk eğitim sisteminde öğretim programları, Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlandığı belirtilmektedir (MEB, 1973).

Programlar aracılığı ile sürdürülen eğitim ve öğretim faaliyetleri, zorunlu eğitim kademelerinde birbirini tamamlayacak şekilde gerçekleştirmek istediği amaçlar (MEB, 2018a):

1-Okul öncesi eğitim sonunda, öğrencilerin bireysel gelişimlerini dikkate alarak, zihinsel bedensel ve duygusal bakımdan sağlıklı bir şekilde gelişmelerini desteklemek.

2-İlkokulun sonunda, bireylerin gelişim seviyelerine ve kişiliklerine göre ahlaki yönden gelişmiş, yeteneklerinin farkında, disiplinli ve öz güvenli, günlük yaşamında ihtiyaç duyacağı temel yetenek ve sosyal becerilerle beraber, estetik duyarlılığı kazandırmak ve edindiği kazanımları etkili bir şekilde kullanarak pozitif ve iyimser bireyler olmalarını sağlamak.

3-Ortaokulun sonunda öğrenciler, daha önce kazanılan bilgi, beceri ve tutumları geliştirerek, toplumun kutsal değerlerini benimseyerek, sorumluluklarının ve

haklarının farkında olan, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ile öğretim programlardaki disiplinlerde belirlenen tutum, beceri ve davranışları gösteren bireyler olmalarını sağlamak.

4- Zorunlu eğitimin sonunda, önceki eğitim kademelerinde kazanılan bilgi, beceri ve tutumları geliştirerek, toplumun kutsal değerlerini benimseyerek içselleştirmiş, üreten ve etkin bireyler olarak ülkemizin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında katkıda bulunmaya, bir mesleğe, üst öğretime ve hayata hazır olmak.

Türk Eğitim Sistemi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen yetkinliklerle, bilgi ve becerileri edinerek davranış haline getirmiş, karakterli bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda hazırlanan ilgili yönetmelikte, bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde sahip olmaları gereken, beceri ve yetkinlikler;

- Anadilde iletişim,
- Yabancı dillerde iletişim,
- Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler,
- Dijital yetkinlik,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,
- İnisiyatif alma ve girişimcilik,
- Kültürel farkındalık ve ifade şeklinde belirlenmiştir.

Öğretim programları tasarım ilkelerinden biri de, gelişmenin bir noktada sona ermeyerek, birey yaşadığı sürece devam ettiği, bir başka deyişle hayat boyu sürdüğü ilkesinden hareketle, genelden özele, somuttan soyuta doğru hazırlanmıştır. Öğretim programları, kalıtımsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmaktadır (Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik, 2015).

Türkiye’de zorunlu eğitim kapsamındaki eğitim kurumlarının öğretim programları merkezi olarak hazırlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilgili birimlerce hazırlanan programlar, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylandıktan sonra okullarda kullanılabilir. Öğretim programları, günün şartlarına göre, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile ilgili birimler tarafından gözden geçirilerek, düzenli olarak güncellenmektedir. İlköğretimde dersler Türkçe olarak okutulmaktadır (MEB, 2017d).

Öğretmenlerin sınıflarda yararlanmak için hazırladıkları derslerle ilgili öğretim materyallerinin sorumluluğu öğretmendedir. Ders materyalleri ayrıca bir değerlendirme ve seçime tabi tutulmadan okullarda kullanılabilir. Ders kitabı dışındaki diğer ders araç ve gereçleri, Anayasa, eğitimle ilgili yasa ve yönetmeliklere, Millî Eğitimin Temel Amaçlarına uygun olması gerekmektedir. Tüm resmi okullarda kullanılan ders materyalleri ile ilgili çalışmaları araştırma, hazırlama veya hazırlatma, satın alma ve onaylama Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB)'nın görevidir (MEB, 1973).

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı tüm resmi kurumlarda öğretim programları bakanlıkça belirlenmektedir. Tüm öğretmenler kendi dersleri ile ilgili programın gerektirdiği hazırlıkları yapmak öğretmenin sorumluluğundadır. Bunu dışında öğretmen yöntem, öğrenme materyalleri, sınav, ödev ve proje ile ilgili uygulamalara, sürecin nasıl değerlendirileceğine de programlar çerçevesinde karar verir. Ayrıca bu konularda zümre öğretmenleri ortak kararlar alabilmektedir (Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2012).

Devlet okullarında ünitelendirilmiş yıllık ve günlük plan yapılması gerekmektedir. Öğretmenler tarafından, gireceği derslerle ilgili hazırlanan ünite planı ve kılavuz kitabı olmayan dersler için hazırlanan günlük planlar, okul müdürüne onaylatılmalıdır. Bakanlıkça hazırlanan öğretim programları, öğretmenlere kılavuzluk edecek rehber niteliği taşımaktadır (MEB, 2017d).

Öğretim programlarında; dersle ilgili olarak genel amaçlar, üniteler, ünite kazanımları ve konu başlıkları yer almaktadır. Ayrıca programlarda, etkinlik örnekleri, süreç düzenleme ve değerlendirme örnekleri ile açıklamalara da yer verilmektedir. Ders kitapları; yönetmelikte belirlenen kriterlere göre yazılması, öğretmenler için yol gösterici olmaktadır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanan ders kitapları, zorunlu eğitim kapsamındaki tüm okullarda, öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, 2012).

Günümüzde Türkiye'de son yıllarda bilgi teknolojisi altyapısında yapılan yatırımlar sayesinde, neredeyse her okuldan tüm öğretmen ve öğrenciler, internet aracılığıyla etkileşimli tahtaya erişebilmektedir. 2017 yılı mayıs sonu verilerine göre,

FATİH projesi çalışmalarıyla 914.342 internet ağ yapısı, 3,152 ortaöğretim kurumunda da fiber internet ağ altyapısı tamamlanmıştır. Bu kapsamda eğitim öğretim süreçlerinde, bilgi teknolojisi araçlarından etkileşimli tahta ve tablet aktif bir şekilde kullanıma sunulmuştur (MEB, 2017d).

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında; İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin kavramlar birbirleriyle ilişkilendirilerek, konular ve kavramlar ele alınırken öğrencilerin genel seviyelerine uygun terimler, örnek ve etkinlikler seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca devlet, millet, vatan ve bayrak birliğinin birlikte yaşama kültürünü oluşturduğu, öğretmenlerin, öğrencilere rol model olması gerektiği, konularla ilgili uluslararası sözleşme ve bildirgeler temel alınarak, özellikle sosyal bilgiler dersi konuları ile ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018a).

#### **4.4.2.Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programı Eğitim Durumları**

Fransa'da uygulanmakta olan milli müfredat ve öğretim programları tüm öğretmenler ve okullar için zorunludur. Okulun Geleceği için Rehberlik ve Planlama Yasası'nda öğretmenlerin uygulanacak yöntemler hakkında eğitimsel özgürlüğe sahip olduğu ancak öğretilecek hedefler ve içerik bakımından müfredata uymak zorunda olduğu belirtilmektedir (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2005).

11 Temmuz 2006 tarihli, “bilgi ve becerilerin ortak temelleri” adlı kararname ile eğitim kurallarının değiştirilmesi konusunda yürürlüğe giren bir yasayla, her Fransız vatandaşının okulda öğrenmesi gereken temel beceriler yeniden tanımlanmıştır. Yasaya göre; her öğrencinin zorunlu eğitimin sonunda, eğitimine devam ederek başarıyla tamamlaması, kişisel ve mesleki yaşam kurması ve toplumsal yaşama katkıda bulunması için öğrenmesi gereken tüm bilgi ve becerileri kazanması hedeflenmektedir. Fransa Milli Eğitim Bakanlığı, ders programları aracılığı ile zorunlu öğretim sonuna kadar öğrencilere kazandırmayı hedeflediği beceriler (Eduscol, 2018c);

- Fransız dilinin ustalığı,

- Yabancı bir modern dil uygulaması,
- Matematiğin ve bilimsel ve teknolojik kültürün ana bileşenleri,
- Olağan bilgi ve iletişim tekniklerinin ustalığı,
- Hümanist kültür,
- Sosyal ve sivil beceriler,
- Özerklik ve inisiyatif,

Her ana beceri, temel bilgi, çeşitli durumlarda uygulanacak kapasiteler ve yaşam boyunca ihtiyaç duyulan tutumların bir bileşimi olarak tasarlanmıştır. Bu "ortak temel beceriler", tüm okul seviyeleri ve üniversite müfredat programlarının hazırlanmasında da referans kabul edilmektedir. Bu temel beceriler, anaokulundan zorunlu eğitimin sonuna kadar artarak devam etmektedir. Her bir yetenek çeşitli konuların katkısını gerektirir ve karşılıklı olarak bir konu çeşitli becerilerin kazanılmasına katkıda bulunur. Zorunlu eğitim süresince gerçekleştirilen eğitim ve öğretim faaliyetleri bu hedeflerin kazanılmasında rol oynar (Socle Commun de Connaissances et de Compétences, 2006).

Fransız Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin rolü, öğrencilerin Ulusal Müfredat 'ta belirlenen hedeflere ulaşmada, bireysel özelliklerine ve özel ihtiyaçlarına uygun yöntemleri seçerek ilerlemelerine yardımcı olmaktır. Öğretmenlerin görevi, ulusal hedefler temelinde öğrencilerin başarılı olabilmeleri için gereken eğitim durumlarını hazırlamaları ve uygulamaları gerektiği belirtilmektedir (Eurydice, 2017c).

Her öğrencinin kullandığı bireysel okul malzemeleri, aileleri tarafından sağlanmaktadır. Kamuya açık okullarda okul kitapları devlet tarafından ödünç olarak verilmektedir. Her öğrenci, kırtasiye ya da yazı malzemesi için gerekli olan küçük okul araçlarının tamamı ya da bir kısmı, bu genellikle olmasa da belediye tarafından temin edilmektedir (Eurydice, 2017c).

Her okulda Eylül 2013'ten itibaren oluşturulan okul konseyinin görevi, ilk ve orta öğretim okulu arasındaki öğretim ve eğitim sürekliliğini geliştirmektir. İlk ve orta öğretim okul personelini sektör işbirliğinde ve değişim etkinliklerinde, öğrencilere ortak bilgi, beceri ve kültürü edinmelerine yardımcı olacak ortak dersler ve öğretim projeleri sunmakla görevlidir. Öğretmenler, okul kitaplarını ve araçlarını, özel yayıncılar tarafından yapılan teklifleri, okul konseyine danıştıktan sonra seçim yapabilmektedir. Eğitim ile ilgili belgelerin, öğretim ve belgesel kaynakların Eğitim

Bakanlığı tarafından kontrol edilen bir kamu eğitim kurumu (CNDP olan Ulusal Belgeler Pedagojik Merkezi) tarafından eğitim camiasına sunulmaktadır (Eurydice, 2017c).

Cumhuriyet okulunun yeniden altyapısının düzenlenmesi ve programlanması, 8 Temmuz 2013 tarih ve 595 sayılı yasayla kabul edilerek, Eylül 2016'da yürürlüğe giren yeni müfredatla ortak bilgi, beceri ve kültür temeli oluşturulmuştur. Kolej müfredatı, her bir döngü için, izlenmesi gereken yöntemlerin yanı sıra edinilmesi gereken temel bilgi ve becerileri tanımlar. Öğretmenler her öğrencinin öğrenme hızını dikkate alan öğretimlerini düzenleyerek ulusal çerçeveyi oluştururlar. Ayrıca kolejlerde müfredatın ötesinde ulusal düzeyde önerilen öğretim yöntemleri bulunmamaktadır (d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 2013).

İlkokulun aksine, kolejde öğrencilere ödev verilebilmektedir. Bunun dışında büyük öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere kişiselleştirilmiş destek için 6. sınıfta 3; 5. sınıfta, 4 ve 3. sınıfta haftada 4 saat bireysel destek verilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin entelektüel gelişimini teşvik için, ders saatleri dışında tamamlayıcı özel destek sağlanmaktadır (d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république, 2013).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programında düzenlenmiş tartışma, ahlaki ikilem, öğrenci konseyi, değerlerin açıklığa kavuşturulması, rol oynama gibi yöntemleri içeren etkinlik ve pedagojik uygulamaları önermektedir. Konulara ve öğrenci seviyesine göre uygulanacak yöntemlerle öğrencilerin insani değerleri, dayanışma ve saygıyı sağlayan ahlaki bir vicdan edinir (Eduscol, 2018a).

Vatandaşlık ve Ahlak eğitimi, kuralların neden ve nasıl geliştiğini, okul içi ve dışındaki kuralları bilmeyi amaçlar. Basit ahlaki ikilemlerle, karşı karşıya kalan öğrenci, adalet ve adaletsizliğe yansıyan düşüncelerle ahlaki yargı kültürüne karşı duyarlılık geliştirir. Düzenlenmiş tartışma ile kişisel bir bakış açısı ve duygularını ifade etme, eleştirel düşünme, yargıları formüle etme becerisi kazanır. Özel çıkarlarını toplumun genel çıkarlarından ayırt etmeyi öğrenir. İnternet ve medya kullanımında sorumluluğunun farkında olur (MEN, 2013).

Vatandaşlık ve Ahlak eğitiminde kazandırılacak değerlerin öğrenciler tarafından benimsenmesini sağlamak ve başarıya ulaşmak için yöntem önemlidir. Hedeflenen yetkinlikler, yavaş yavaş edinilen ve farklı pedagojik yaklaşımları bir araya getiren iyilik ve bilgi birikimi ile ilgilidir. Bu sebeple aşağıdaki üç uygulama birbirini desteklemelidir (Eduscol, 2015b).

- Öğretmenler ve okulun diğer çalışanları, adalet, sorumluluk, özgürlük, eşitlik, dayanışma, hoşgörü, ayrımcılığın reddi, laiklik, saygı, haysiyet ve kardeşlik gibi ahlaki ve toplumsal değerleri hareketleriyle somutlaştırmalıdır.
- Özel eğitim faaliyetleri: Düzenlenmiş tartışma, ahlaki ikilem, öğrenci konseyi, değerlerin açıklığa kavuşturulması yöntemi, rol oynama vb. Bunlar, öğrencilere ahlaki yargılarını oluşturma fırsatı veren sorulara ve ikilemlere yol açan gerçek veya kurgusal durumlara dayanmaktadır.
- Katılımcı uygulamalarla (öğrenci konseyleri) demokrasi, sorumluluk ve kişisel ve kolektif bağlılığı teşvik eden ve empati, işbirliği ve karşılıklı yardımlaşmayı harekete geçiren sanatsal ve kültürel işbirliği projeleri ile bilgi, ve becerinin pratiğini edinme hem cumhuriyetçi vatandaşlık alışkanlığı hem de ilkelerin benimsenmesi ile ilgilidir.

Programda öğretmenlerden, laiklik ve modern insanın ahlaki boyutunun anlaşılması için vatandaşlık eğitimi alanında farklı kültürlerden, günlük yaşam durumlarından ve eğitimsel taahhütlerinden yararlanarak farklı kaynakları harekete geçirmeleri gerektiği önerilmektedir.

#### **4.4.3. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarında Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması**

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programında bireyin, içinde yaşadığı topluma ve vatanına içten bir duyguyla bağlanarak, bilim ve teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabilmek için gerekli yeterlilikleri kazanmış, kendi değerlerini unutmadan, geniş bir dünya ailesine ait olduğunun farkında bireyler yetiştirmek hedeflendiği belirtilmektedir (MEB, 2018a).

Fransa Vatandaşlık Eğitimi Programı eğitim durumları (Eurydice) Avrupa Bilişim Ağı'nda, Yurttaşlık eğitimi aracılığıyla, öğrenciler toplumun değerlerini, Fransa Cumhuriyeti ve Avrupa Birliği'nin sembollerinin önemini, özellikle İnsan Hakları ve Vatandaşlık Bildirgesi'ni tanımlamak ve anlamak şeklinde açıklanmaktadır (Eurydice, 2017a).

Buna göre amaç; her iki ülkede de vatandaşlık eğitimi aracılığı ile çağın gerektirdiği hedeflere ulaşmak ve gelecekte istenen insan modelini yetiştirmeyi hedeflemektedir. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programı öğrenme sürecinde, benimsenen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda öğretmenlerden, öğrencinin düşünme, araştırma yapma ve sorun çözme becerilerini geliştirecek yöntem ve tekniklerin işe koşulması gerektiği belirtilmektedir.

Türkiye’de vatandaşlık eğitimi dersinde, hazırlık soruları, öğrencilere konular ile ilgili sorular sorarak, konular ve kavramlar arasındaki ilişkilerin tartışılması, öğrencilere araştırma ve keşifler yapması için fırsatlar sağladığı için strateji olarak buluş yoluyla öğretim stratejisi kullanıldığı söylenebilir.

Fransa eğitim sistemi öğretim sürecinde, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsendiği için, öğrenciyi merkeze alarak, sürece dâhil edildiği, öğretmenin öğrenciye sadece rehberlik görevi üstlendiği uygulama ve etkinlikler ön planda tutulduğu görülmektedir. Bu durumda hem Türkiye hem de Fransa’nın öğretim süreçleri bakımından eğitim anlayışlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak eğitiminde, düzenlenmiş tartışma, ahlaki ikilem, öğrenci konseyi, değerlerin açıklığa kavuşturulması, rol oynama teknikleri ile öğrencilere, ahlaki yargılarını oluşturma fırsatı veren etkinlik ve pedagojik uygulamalar önerilmektedir (Eduscol, 2018a).

Her iki ülke programında benimsenen öğretim anlayışında; öğrencinin ilgi, istek, beceri ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenmeyi öğretmek için düzenlenen öğretim yaşantıları şeklinde uygulandığı için öğrenci merkezli öğretim anlayışının benimsendiği söylenilebilir. Yine her iki program açıklamalarında öğretmenin; öğrencileri yönlendirme, önerilerde bulunma, gerektiğinde açıklama yapma, fikir verme, rehber olma gibi yükümlülüklerinin yanında öğrencilerin gelişimlerini gözlemlemesi gerektiği belirtilmektedir.

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi ders programında amaç, bilgiyi öğretmekten ziyade, öğrencinin karşılaştığı problemleri çözebilmesine yardımcı olacak bir araç olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden bilginin, öğrenci tarafından kendi



kendine yapılandırması önemsenmektedir. Her iki ülke programında zorunlu öğretimin sonuna kadar öğrencilerde çeşitli beceri ve yetkinliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Programlarda Fransa’da 7 Türkiye’de 8 temel beceri kazandırılması öngörülmektedir.

**Tablo 14: Türkiye ve Fransa’da Zorunlu Eğitim Sürecinde Kazandırılması Gereken Beceriler**

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"> <li>Anadilde iletişim</li> <li>Yabancı dillerde iletişim</li> <li>Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler</li> <li>Dijital yetkinlik</li> <li>Öğrenmeyi öğrenme</li> <li>Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler,</li> <li>İnisiyatif alma ve girişimcilik,</li> <li>Kültürel farkındalık ve ifade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fransız dilinin ustalığı</li> <li>Yabancı bir modern dil uygulaması</li> <li>Matematiğin ve bilimsel ve teknolojik kültürün ana bileşenleri</li> <li>Olağan bilgi ve iletişim tekniklerinin ustalığı</li> <li>Hümanist kültür</li> <li>Sosyal ve sivil beceriler</li> <li>Özerklik ve inisiyatif,</li> </ul>

Tablo 14’ü incelediğimizde, zorunlu eğitim sürecinde kazandırılması gereken beceriler, her iki ülkede de ana dilde iletişim, yabancı bir modern dil uygulaması, matematiğin ve bilimsel ve teknolojik kültürün ana bileşenleri, olağan bilgi ve iletişim tekniklerinin ustalığı, sosyal ve sivil beceriler, özerklik ve inisiyatif alma becerisidir. Kazandırılması gereken ve her iki ülkede tüm programların temel çerçevesini oluşturan yeterlilikler neredeyse aynıdır. Farklı olan tek yetkinlik, Türkiye Yurttaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Programı’nda “Öğrenmeyi Öğrenme” becerisi, Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programında ise “Hümanist Kültür” dür. Programlardaki benzerliğin sebebi Fransa’nın Avrupa birliği ülkesi olması, Türkiye’nin ise AB katılım ortaklığı imzalaması sonucunda yapılan uyum çalışmaları çerçevesinde eğitimde yaptığı reformlardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Her iki ülkede de hedef beceriler detaylı olarak tanımlanmaktadır. Programlarda yer alan bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasına, ders içi etkinliklere örnek olabilecek çeşitli uygulamalar hakkında bilgi verilmektedir.

**Tablo 15: Türkiye ve Fransa’da Bilgi, Beceri ve Kavramların Kazandırılmasında Kullanılabilecek, Yöntemler**

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Görsel okuma</li> <li>• Soru-cevap</li> <li>• Tartışma</li> <li>• Çıkarımda Bulunma</li> <li>• Beyin fırtınası</li> <li>• Gözlem</li> <li>• Karşılaştırma</li> <li>• Hatırlama</li> <li>• Tahmin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Düzenlenmiş Tartışma,</li> <li>• Ahlaki ikilem,</li> <li>• Öğrenci konseyi,</li> <li>• Değerlerin açıklığa kavuşturulması yöntemi,</li> <li>• Rol oynama</li> </ul>

Tablo 15’i incelediğimizde, bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasında kullanılacak yöntemler, Türkiye vatandaşlık eğitimi programında yöntem olarak soru-cevap, gözlem, tartışma, görsel okuma, çıkarımda bulunma, beyin fırtınası, karşılaştırma, hatırlama ve tahmin tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir.

Fransa vatandaşlık eğitimi programında düzenlenmiş tartışma, ahlaki ikilem, öğrenci konseyi, değerlerin açıklığa kavuşturulması yöntemi ve rol oynama tekniği kullanılmaktadır.

Her iki ülkenin vatandaşlık eğitiminde derslerde kullanılan yöntemler, öğrenci merkezli, öğrenci seviyesine uygun öğrenme-öğretme, yöntem-teknikleri kullanılarak, araştırma ve istekli öğrenmeye imkan veren yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının benimsendiği yöntemler kullanıldığı görülmektedir.

Her iki ülkenin vatandaşlık eğitim durumları ve önerilen yöntem ve tekniklerle, ulusal ve evrensel değerleri benimsemiş, toplumdaki değerlere saygılı, topluma aktif olarak katılabilen, vatandaşlık hak ve sorumluluklarını bilen ve kullanan, anlaşmazlıkları uzlaşma ile çözen, işbirliği ve iletişim becerisi kazanmış, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmek hedeflendiği söylenebilir.

Programlarda eğitim durumlarıyla birlikte değerlendirilebilecek, değerler eğitimi de yer almaktadır.

**Tablo 16: Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı İle Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programlarında Kazandırılacak Değerler**

Türkiye	Fransa
<ul style="list-style-type: none"><li>• Açık fikirlilik,</li><li>• Adalet,</li><li>• Arkadaşlık,</li><li>• Dostluk,</li><li>• Eşitlik,</li><li>• Paylaşma,</li><li>• Sevgi,</li><li>• Aile birliğine önem verme,</li><li>• Duyarlılık,</li><li>• Güven,</li><li>• Sabır,</li><li>• Sorumluluk,</li><li>• Saygı,</li><li>• Özgürlük</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Özgürlük,</li><li>• Eşitlik,</li><li>• Kardeşlik,</li><li>• Laiklik,</li><li>• Dayanışma,</li><li>• Adalet ruhu,</li><li>• Saygı</li><li>• Her türlü ayrımcılığın reddi</li></ul>

Tablo 16'yı incelediğimizde Vatandaşlık Eğitimi ile Türkiye'de kazandırılacak değerler, açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı ve özgürlüktür.

Fransa vatandaşlık eğitiminde ise, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik, dayanışma, adalet ruhu, saygı, her türlü ayrımcılığın reddidir. Bu değerlerden özgürlük, eşitlik, adalet, saygı ortak değerlerdir. Fransa vatandaşlık eğitiminde kardeşlik, laiklik, dayanışma ve her türlü ayrımcılığın reddi farklı değerlerdir. Türkiye'de ise, açık fikirlilik, arkadaşlık, dostluk, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk farklı değerlerdir.

Her iki ülke vatandaşlık eğitimi programında da bu değerlerin nasıl kazandırılacağına dair açıklamalara yer verilmektedir. Programların öğrenciyle karşılaşması günlük ders planları ile mümkün olmaktadır. Türkiye'deki vatandaşlık eğitimi dersi işlenirken günlük plan yapmak zorunludur. Fransa'da böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır.

#### **4.5. Türkiye Yurttaşlık İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarında Değerlendirme**

Literatürde ölçme ve değerlendirme kavramları üzerine çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Turgut (1997), ölçme işlemlerini hem gözlemleri kolaylaştıran, hem de gözlemlerin duyarlılığını arttıran işlemler olarak tanımlamıştır. Turgut'a göre bir bilim dalı, daha kesin olmayı hedefliyorsa ve bir uygulamada mutlak verilere dayanması gerekiyorsa ölçme işlemlerini kullanması zorunludur.

Binbaşıoğlu, (1983) ölçmenin, nesnelerin özelliklerinin ortaya konması olarak görmüştür. Bu ölçümde esas olan rakamlaştırma ve ölçüleni rakamlarla zihinde belirginleştirmedir. Benzeri bir tanımlamaya Erkuş (2006)'da katılmaktadır. Ona göre ölçme, nesne veya bireylerin ilgilenilen özelliklerinin derecesini sayı, simge veya sıfatlarla gösterme/eşleştirme işlemi ve sürecidir. Ölçme dolaylı ve doğrudan olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Bir niteliğin doğrudan uygun bir birimle kıyaslanmasına doğrudan ölçme, bir özelliğin başka bir değişken aracılığıyla ölçülmesi ise dolaylı ölçmedir (Semerci, 2008).

Değerlendirme, iki şeyin karşılaştırılarak, ölçümler sonucunda bir anlam çıkarmak için, ölçülen nesnelere ilgili bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2008). Örnek olarak, öğrencinin sınavda aldığı not bir ölçümün sonucu iken, nota göre öğrencinin başarılı veya başarısız olduğunu söylemek değerlendirmedir. Buna benzer başka bir tanımda ise ölçme, bir tanımlama işlemi, değerlendirme ise, bir yargıya varma ve ölçme işlemi sonucunda elde edilen verinin bir ölçütü karşılaştırılmasıdır Demirel (2002). Bir başka deyişle, ölçülen nesne veya niteliğin özellikleri hakkında yargılama ya da karar verme işlemidir. Ölçme ve değerlendirme sonucunda, hedeflenen amaçlara ne derece ulaşıldığını göstermektedir (Turgut, 1997).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretim faaliyeti sonunda öğrenmenin etkililiği ve eğitimle ilgili verilerin toplanarak yorumlanmasını içeren aşamalı, sistemli bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Tekin, 2008). Bu süreçte ölçme ve değerlendirmenin, öğrencilerden beklenen gelişimi sağlaması için destekleyici, doğru, duyarlı ve uygun ölçme araçlarını kullanmak gerekmektedir (Yaşar, 2014).

Ölçme ve değerlendirme ile ilgili olan sınama durumları; öğrencinin kazanması gereken hedefleri ne ölçüde kazandığını, beklenen yeterlilikte kazanması için, eğitim sisteminde ne tür değişiklikler yapmamız gerektiğini kapsamaktadır (Sönmez, 2005). Değerlendirme ise hem gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında karşılaştırma yapmamızı sağlar hem de gelecekte yapılacak etkinliklere kılavuzluk eder. Anlam bakımından farklı, birbiriyle ilişkili olan ölçme ve değerlendirme kavramı açıklanırken her ikisi de açıklanmalıdır. Ölçme; yapılan bir gözlem ve izleme sonucunun sayı veya bir sembolle gösterilirken, değerlendirme; ölçme sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılmış ifadesidir (Belet, 1999: 26).

#### **4.5.1. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programında Değerlendirme**

Türkiye, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi değerlendirme sürecinde, alternatif ölçme ve değerlendirme araçları ile ürünün değil sürecin ölçülmesi vurgulanmaktadır. Benimsen süreç temelli değerlendirme ile ilgili olarak ders programında, kullanılabilecek araç ve yöntemler açısından gerekli açıklama ve örnekler sunulmuştur. MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin beşinci bölümünde ve güncellenen programdan sonra yayınlanan ölçme ve değerlendirme konularındaki genelgede, ölçme ve değerlendirilme konusunda yönlendirme ve açıklamalar yer almaktadır (MEB, 2018a).

2018 yılında güncellenen İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Programında, her insanın farklı olduğunu, öğretim programlarında da ölçme ve değerlendirme sürecinde standart hale getirilmiş herkese uygun, herkes için geçerli olabilecek sınavların insan tabiatına aykırı olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, mümkün olduğunca çeşitli ve esnek bir anlayışla hareket edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19.01.2018 tarih ve 18 sayılı kararı ile kabul edilen İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili genel açıklama ve tavsiyelerde bulunmaktadır. Açıklamalardan sonra, öğrenci başarılarının değerlendirilmesi okulun özelliğine göre yazılı değerlendirme ile beraber alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından proje,

performans çalışması ve topluma hizmet faaliyetleri kapsamında seminer, konferans gibi çalışmalarla değerlendirme yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Öğrenciler, performans çalışmalarını yılda en az iki, proje çalışması olarak ise herhangi bir dersten en az bir proje hazırlaması gerektiği ifade edilmektedir.

Türkiye, İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında, ölçme ve değerlendirmenin; birey, eğitim düzeyi, dersin içeriği, sosyal ortam, okulun imkânları gibi birçok iç ve dış dinamikten etkilendiği dikkate alınarak etkili, özgün ve yaratıcı bir ölçme ve değerlendirme uygulamasının öncelikle öğretmenlerden beklendiği ifade edilmektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu, ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının hedefleri, eğitim durumları, değerlendirme süreci ile uyum sağlaması, ayrıca ölçme sürecinde kullanılacak araç ve yöntemler için gereken teknik ve akademik standartlara uyulması gerektiği belirtilmektedir.

Eğitim “bilme (düşünce)”, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için verilir; bu sebeple tek başına bilgiyi ölçmek yeterli değildir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla bilgi, beceri, öğrenci tutumları dikkate alınarak gerçekleştirilmelidir. Öğrencilerin, ölçme ve değerlendirilmelerindeki ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikler zaman içinde değişebileceği dikkate alınarak, bir defa ölçmek yerine süreçteki değişimleri, bireysel farklılıkları da dikkate alarak, sadece sonuçlarla değil, izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde dikkate alan ölçümler kullanmak esastır (MEB, 2018a).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)’nin 20 ve 21. maddesinde, öğrenci başarılarının, yazılı sınavlar dışında, proje, performans ödevleri, derse katılım, ders içi performans durumlarından alınan notlara göre tespit edilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

2018 yılında yenilenen programların ölçme ve değerlendirme yaklaşımında, geleneksel ölçme araçlarıyla beraber, ürünün değil süreci değerlendirmeye yönelik, proje, öz değerlendirme formları, bireysel ve grup etkinlikleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri önerilmektedir (MEB, 2005).

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)'nin 22. maddesine göre, 4. sınıftan itibaren ortaokulun sonuna kadar, her yarıyılıda yapılacak yazılı değerlendirme haftalık ders saati sayısına göre belirlenir. Haftalık ders saati sayısı üçten az olan derslerde iki, üç ve üç saatten fazla olan derslerde ise üç sınav yapılır. Öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde sınavlarla birlikte proje, performans ödevi, ders içi durumlarına göre değerlendirilir. Dönem sonu notu belirlenmesinde, yarıyıl boyunca öğrencilerin proje çalışmaları, performans ödevleri ve ders içi performanslarına göre alınan puanların, ayrı ayrı ortalamaları ile yazılı değerlendirmelerden alınan puanların ortalamasının nota çevrilmesi ile belirlenir. Kendi içinde ilköğretimde 1-3 ve 4-8. sınıflarda kazanımlara göre farklılık gösteren bu değerlendirme yapısı anlamlıdır. Vatandaşlık ve insan hakları ara disiplini kazanımlarının sınıf atladıkça öğrenme zorluğu artmadığı için bu değerlendirme yapısı, bu ara disiplin için anlam ifade etmemektedir (Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

Türkiye İnsan hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, yazılı sınavlarla beraber proje ve performans çalışmaları, topluma hizmet etkinlikleri kapsamında seminer ve konferans yapılmaktadır. Öğrenci her dönemde en az bir performans çalışması ile aktif ders yılında en az bir dersten proje hazırlama görevini yerine getirmek zorundadır. Sınıftaki çalışmaların günlük olarak değerlendirmek için günlük ödev, alıştırmaya, kısa sınav, kontrol listesi, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemleri de kullanılmaktadır. (MEB, 2018a).

#### **4.5.2. Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programında Değerlendirme**

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nde değerlendirme, öğretmenlerin sorumluluğunda, öğretme ve öğrenme faaliyetinin ayrılmaz bir parçası olarak yürütülmektedir. Değerlendirme, hem becerilerin aşamalı olarak kazanılması sürecinin bir parçası, hem de öğrencilerin bireysel başarı düzeyi ve ilerlemelerini fark etmelerine izin vererek öğrenmenin etkililiğini geliştirmeyi amaçlamaktadır (Eduscol, 2015a).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programında değerlendirme, programın hedeflediği bilgi ve becerilerin değerlendirilmesiyle beraber önceki öğrenmelerin de

değerlendirilmesine izin vermektedir. Değerlendirmede, programlarda belirtilen hedefler, öğretmen, öğrenci ve ailelerine, derslerle ilgili bilgi, beceri ve kazanımlarda, her öğrencinin ilerleme derecesini değerlendirmek için gerekli ölçütleri sağlamaktadır (Eduscol, 2015a).

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirilmesi, zorunlu eğitim süresince hedeflenen, öğretim konularına ilişkin bilginin, bireysel ve ortak tutumların değerlendirilmesine göre şekillendirilmektedir. Bu değerlendirme şekli öğrencinin geçti, kaldı, başarılı, başarısız gibi kararlarla, öğrencinin başarı düzeyini belirleyen özetleyici bir değerlendirme olmadığı için pedagojik öğrenme bağlamında eğitici ve olumludur (Eduscol, 2015a).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirilmesi, her döngünün özelliklerine, öğretim konularına ilişkin bilginin değerlendirilmesi bireysel ve ortak tutumların değerlendirilmesine göre modüle edilmiş bir şekilde ifade edilir. Bu durumda, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirilmesi özellikle (Eduscol, 2015a);

- Öz değerlendirme ve birlikte değerlendirme de dâhil olmak üzere değerlendirme sürecine katılan öğrencilerin hedeflenen öğrenimlere katılmaları;
- Değerlendirmenin sürekliliği, bir yandan döngülerdeki müfredat çerçevesi, diğer yandan zorunlu eğitimdeki Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirilme yöntemlerinin pedagojik ekipler tarafından döngüsel olarak veya öğretim konseyleri çalışmalarında toplu olarak kararlaştırılması ve bir döngüden diğerine uyumlu hale getirmesi gerekmektedir.

Bireysel ve ortak bilgi ve tutumlarını yansıtan bir değerlendirme ilkesine göre, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirilmesinde portfolyo dosyaları ile bilgi ve beceri değerlendirme tablosu olmak üzere iki farklı değerlendirme aracı tercih edilmektedir (Eduscol, 2015a).

Portfolyo, öğrenci tarafından bireysel olarak oluşturulan bir dosyadır. Gerekli olan dil becerileri ile ilgili olarak, özellikle 2. aşamada, tüm öğrenciler katılım gösterdikçe ortak bir şekil alabilir. Bireysel ve ortak çalışmalardan, öğrencilerin yaptığı raporlar gibi çeşitli dokümanlardan, tartışmalarda çeşitli kahramanlar tarafından geliştirilen iddialar, öğrenci, öğretmen ve / veya sınıf arkadaşları tarafından seçilmiş ve edinilen bilgi birikimindeki bireysel ilerlemeyi değerlendirmek için seçilen ve yorumlanan belgelerden oluşur.



Portfolyo değerlendirme çalışması, projeleri ve ortak başarıları ile disiplinlerarası çalışmaları destekleyerek, öğrenciyi döngüden döngüye takip eden toplumsal ve sürekli bir derlemeden, eğitimin neticelerinden ve öğrenme sürecinin kalitesi hakkında da fikir vermektedir. Bu durumda portfolyo, vatandaşlık yolculuğunun bir parçası olarak zorunlu eğitim boyunca vatandaşlık ve ahlak kültürünün yavaş yavaş kazanılmasını yansıtan bir süreklilik aracı olarak ortaya çıkmaktadır (Eduscol, 2015a).

Değerlendirme tablosu, yansıtıcı öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi öğrenci ilerlemesini izlemek için bir araçlardır. 3. döngünün ortak bilgi, beceri ve kültür alanına göre, bu öğretiyi oluşturan dört boyutu mutlaka belirtmelidir. Döngü sonunda ulaşılması gereken hedefler ve programın yeterliliklerinin, her bir alan ve her döngü için, hedeflenen kapasitelere ilişkin iki ila üç maddeden oluşan beş kazanımla sonuçlanır (L'enseignement Moral et Civique (EMC), 2015):

1. Özgüvenli olma ve okul toplumu ile dayanışmada olma yeteneği (duyarlılık: kendine ve diğerlerine)
2. Kuralları anlama, kurallara saygı gösterme ve hazırlanmalarına yardım etme yeteneği (yasa ve kural: diğerleri ile yaşama ilkeleri)
3. Konuşma, tartışma, bakış açısını ifade edebilme ve başkasının düşüncesini anlama yeteneği (yargı: kendini ve başkalarını düşünmek)
4. Sınıf, okul veya kurumun içerisinde girişimci ve sorumluluk sahibi olma yeteneği (taahhüt: yalnız veya toplu hareket etmek)
5. Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programındaki bilgilere sahip olma.

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirilmesi hiçbir zaman kesin olarak elde edilemeyen ve dolayısıyla edinilmiş/edinilmemiş şeklinde ikili terimlere dönüştürmeden Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi yeterliliklerinin özelliklerini dikkate almayı gerektirmektedir. Bu nedenle programda önerilen öğrenme hedeflerinin değerlendirmesinde özdeş olan birkaç başarı düzeyini “ulaşılamayan / kısmen ulaşılan / ulaşılan / aşılmış olan” şeklinde tanımlanarak değerlendirilmelidir.

Fransa'da temel eğitimde ilkokulun ikinci yılında, ilkokulun ve kolejin son sınıfında üç aşamalı standart bir testle öğrenciler izlenmektedir (MEN, 2018).

#### **4.5.3. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programı ile Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Ders Programlarındaki Değerlendirmenin Karşılaştırılması**

2018 yılında güncellenen Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı, ölçme ve değerlendirme bakımından yapılandırmacı anlayışı

benimsemiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışındaki ölçme ve değerlendirme sürecinde geleneksel ölçme araçları yerine öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebileceği, özgün ve performansa dayalı, ürünü değil süreci değerlendiren, çoklu değerlendirmeler içeren yöntemlerin kullanılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018a).

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersinin ünitelerdeki konularda etkinliklere başlamadan önce öğrenciyi konuya motive edici soruların olduğu görülmektedir. Vatandaşlık ders kitabının değerlendirme sürecinde derslerde öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığına dair uygulamalar yer almaktadır. Her ünitenin sonunda, uygulama olarak adlandırılan çalışmalar buna örnektir. Değerlendirme sürecinde hedeflere ne kadar ulaşıldığı amacıyla yapılan uygulamalar olduğundan vatandaşlık dersinde uygulanan değerlendirmenin hedefe dayalı bir değerlendirme olduğu söylenebilir.

Ayrıca değerlendirme süreci içerisindeki çalışmalar sadece ünitelerin sonunda değil, konuların sonlarında da “çalışma” başlığı altında, öğrencinin dikkatini ve motivasyonunu sağlamak için yapılan uygulamalar da görülmektedir. Ünitelerin sonunda yer alan uygulamalar bölümünde karşılaştırmalı, doğru- yanlış, boşluk doldurma, açık uçlu, çoktan seçmeli ve tablo içerisinde eşleştirme şeklinde hazırlanmış sorular ve çalışmalar görülmektedir.

Çalışma ve uygulamada yer alan sorular, öğrenciye verilmesi hedeflenen bilgilerin ne kadarının aktarıldığı, hedeflerin ne kadarına ulaşıldığını tespit etmek amacıyla yapılmış çalışmalar içerisinde yer almaktadır. Ayrıca ünitelerin sonunda programın amacına ulaşip ulaşmadığı ve programın yeterli olup olmadığı ölçüldüğü için de düzey belirleyici bir değerlendirme yapılmaktadır.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin sorumluluğunda, öğretme ve öğrenmenin faaliyetinin ayrılmaz bir parçası olarak yürütülmektedir. Değerlendirme, hem becerilerin aşamalı olarak kazanılması sürecinin bir parçası, hem de öğrencilerin bireysel başarı düzeyi ve ilerlemelerini fark etmelerine izin vererek öğrenmenin etkililiğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Değerlendirmede, programlarda belirtilen hedefler, öğretmen, öğrenci ve ailelerine, derslerle ilgili bilgi,

beceri ve kazanımlarda, her öğrencinin ilerleme derecesini değerlendirmek için gerekli ölçütleri sağlamaktadır (L'enseignement Moral et Civique, 2015).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersinin değerlendirilmesinde, Bir yandan döngülerdeki müfredat çerçevesinde diğer yandan zorunlu eğitimin tümünde vatandaşın öğrenci yolu (Parcours citoyen) ile değerlendirmenin sürekliliği sağlanmaktadır. Bu nedenle, Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi'nin değerlendirme yöntemlerinin, öğretmenler tarafından döngüsel olarak ya da öğretim konseyleri çerçevesinde toplu olarak kararlaştırılması ve bir döngüden diğerine uyumlu hale getirilmesi gerekmektedir (Eduscol, 2018b).

Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Dersinin değerlendirilmesinde ayrıca, zorunlu eğitimle birlikte okullar, öğrencilerin gösterdikleri ilerlemeleri okul kitabı (livret scolaire) aracılığı ile tutulan kayıtları ve raporları, gerektiğinde ailelerle paylaşmaktadır. Okul kitabı, öğrencinin öğrenmedeki ilerlemesini gösterir. Öğrencilerin yanı sıra velilere veya yasal koruyucularına da bu değerlendirmenin amaçları, yöntemleri ve sonuçları hakkında bilgi verilmektedir. Bu değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenler, gerekirse öğrencinin döngünün hedeflerine ulaşmasını sağlayacak yöntemleri önerebilmektedir ( Enseignements primaire et secondaire, 2016).

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminin değerlendirilmesinde, her konunun özgüllüğüne, öğretim nesnelere ile ilgili bilginin, bireysel ve toplu tutumların değerlendirilmesine göre modüle bir şekilde ifade edilir. Bireysel ve ortak bilgi tutumlarını yansıtan değerlendirme ilkesine göre, portfolyo ile bilgi ve beceri değerlendirme tablosu tercih edilir (Enseignements primaire et secondaire, 2015).

Her iki ülkeye ilişkin benzerlikler şu şekilde belirtilebilir; gerek Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programında ve gerekse Türkiye'de uygulanan İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi ders programı ölçme ve değerlendirme çalışmalarında “öğrencinin gelişiminin” gözlenmesini esas alan bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Programda öne çıkan ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı “gözlem, öz değerlendirme, akranlarını ve grubu değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları” gibi ölçme araçlarıdır. Dolayısıyla her iki

programda da yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun süreç değerlendirme yaklaşımının benimsendiği tespit edilmiştir.

Her iki ülkenin vatandaşlık eğitimi programında, yazılı ve sözlü değerlendirmenin yanında, performans ödevleri, gözlem, tartışma, görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler, öz değerlendirme ölçekleri, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ve açık uçlu sorulardan oluşan testler kullanılmaktadır.



## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde önce Türkiye eğitim sistemi ile Fransa eğitim sistemi amaç, yapı ve süreç boyutları açısından karşılaştırılmış, daha sonra Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programı ile Fransa CM1 düzeyi Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmelerinin benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda eğitim programının uygulanmasına ve yapılacak yeni araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1.Sonuçlar

Bu çalışmada Türkiye ve Fransa eğitim sistemleri ile Vatandaşlık Eğitimi Programları karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra her iki ülkenin eğitim sistemleri açıklanarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Vatandaşlık eğitimi programları karşılaştırmalı olarak incelenmiş, programlardaki benzer ve farklı yönler tespit edilerek açıklanmıştır. Ulaşılan bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Çalışmanın birinci alt probleminde, Türkiye ve Fransa eğitim sistemleri amaç, yapı ve süreç bakımından karşılaştırılmasında elde edilen sonuçlara göre zorunlu eğitim süresi, Türkiye’de Fransa’dan iki yıl daha fazla devam ettiği tespit edilmiştir. Fransa eğitim sisteminde kademeler arası geçiş sıkı bir yöneltme ile belirlenmektedir. Türkiye’de yapılan öğrenci yönlendirme çalışmalarının Fransa’da yapılan yönlendirme çalışmaları kadar kapsamlı olmadığı, öğrenci yönlendirilmelerinde, öğretmen rapor ve gözlemlerine Türkiye’de daha az yer verildiği saptanmıştır.

Fransa’da öğrenci başarılarının ve gelişiminin periyodik kayıtların tutulduğu okul kitabı (Le livret scolaire) ile haklarının, görev ve sorumluluklarının kaydının tutulduğu vatandaş yolculuğu (parcours citoyen ) bulunmaktadır. Türkiye’de öğrenci gelişimini izlemek için sınıf/şube öğretmenleri tarafından dijital ortamda dosya oluşturulmakta; ayrıca psikolojik danışma ve rehberlik servisi aracılığı ile öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri takip edilmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre; Türk eğitim sistemi ilkelerinin çağdaş eğitim ilkeleriyle bütünlük gösterdiği tespit edilmiştir. Türk eğitim sistemi, toplumun yararı ve bireyin gelişimini ön plana çıkararak, belli değer ve normların aktararak, beden, zihin, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş toplumsal değişimi gerçekleştirmek için gerekli ilkelere yer vermekte, süreklilik ve kitle eğitimi benimsemektedir.

Fransız eğitim sisteminin ilkelerine bakıldığında, sistemin dinamik bir özellik taşıdığı görülmektedir. Bunun yanı sıra Fransız eğitim sistemi bireysel özellikleri açığa çıkaracak ilkelere sahiptir.

Türkiye ve Fransa eğitim sistemlerinde bireysel yeteneklerin geliştirilmesinin önemi, eğitimin bir hak ve zorunlu olduğu, eğitimde fırsat eşitliği sağlandığı, karma eğitim ve yöneltme ilkelerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türk eğitim sisteminin amaçları incelendiğinde; demokratik, laik, sosyal ve hukuk devletinin gelecekte ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştirecek eğitim sistemini kapsayan amaçlarla ifade edilmiştir. Fransız eğitim sisteminin amaçları incelendiğinde, bireyleri Avrupalılık ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmek amacıyla dünya toplumu içerisinde yer alacak dünya vatandaşının yetiştirilmesinin hedeflendiği bulunmuştur.

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatı içerisinde bakan yardımcılarını, farklı eğitim-öğretim düzeylerinin genel müdürlükleri önemli yere sahiptir. Eğitim yönetiminde bakan önemli rol üstlenmektedir. Taşra teşkilatında, illerde ve ilçelerde eğitim hizmeti milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla yerine getirilmektedir. Türk eğitim sisteminde yönetime aktif bir şekilde danışmanlık yapacak komisyon ve kurulların eksikliği görülmüştür. Fransız eğitim yönetiminde önemli bir yere sahip olan bakanlık kabinesi, bakanın bir alt yönetim birimi olarak bakana danışmanlık yapmaktadır.

Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı'nda alınan kararların ana hizmet birimlerine iletilmesi birçok yönetim birimlerinden geçmesini gerektirmekte, birimler arasındaki iletişim süreci uzamaktadır. Fransa'da bu süreç çok daha kısadır. Fransız eğitim sisteminde hiyerarşik bir yapı mevcuttur Teşkilat içerisinde birçok danışma ve araştırma komisyonları ile meclisleri, kararların alınmasına katılmaktadır.

Türk eğitim sistemi ile Fransız eğitim sistemi arasındaki farklılık Fransa'da kabine ile bakan arasında diğer sistem birimlerinin olmamasıdır. Türk eğitim sisteminde bakan, bakan yardımcısı, teftiş kurulu gibi hiyerarşi bulunmaktadır. Dolayısıyla Türkiye'de eğitim sisteminin şekillenmesinde etkili olarak, bir üst ilişki yaşanmaktadır. Her iki ülkede eğitim politikasının belirlenmesinde birçok meclis ve komisyon görev almaktadır. Ancak, Fransız eğitim politikaları Türk eğitim politikaları kadar değişkenlik göstermemektedir.

Eğitim yöneticilerinin görevleri benzerlik göstermesine rağmen göreve alınmaları farklılık göstermektedir. Türkiye'de yönetim personelinin göreve seçimi, son yıllarda sınav ile yapılmaktadır. Göreve gelen yöneticinin eğitilmesi konusunda belli bir süre belirlenmemiştir. Fransa'da yöneticiler üç yoldan göreve gelebilmektedir. Göreve gelen yöneticinin her birinin 20 haftadan oluşan iki eğitim sürecinden geçirilmesi ön görülmektedir.

Fransa'da hizmet içi eğitimi yürütecek bir sistem oluşturulmuştur. Hizmet içi eğitim faaliyetleri sürekli belli planlara göre düzenlenmektedir. Türkiye'de de böyle bir sistem oluşturulmuştur. Her yıl hizmet içi eğitim dairesi başkanlığı yıllık hizmet içi eğitim planı hazırlamaktadır.

Fransız eğitim sistemi kolej düzeyinde mesleki eğitim fırsatı vermektedir. Her düzeyde farklı eğitim programları mevcuttur. Türkiye'de güncellenen eğitim programlarında yapılandırmacı eğitim yaklaşımı benimsenerek bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme konularında yetkin olmasını hedefleyen programlar uygulanmaktadır.

Türk eğitim sisteminin finansmanı ile Fransız eğitim sisteminin finansmanı arasında önemli farklılıklar belirlenmiştir. Fransa'da; yerel yönetimler eğitim finansmanına katılarak finansman alanında okul çevresi ile okul arasında bağlantı kurulmuştur. Türkiye'de merkezi kaynak dağıtım sistemi, okul ile çevre arasındaki bağlantının kurulmasına Fransa'daki gibi imkân vermemektedir.

Genel eğitim sistemleri karşılaştırıldığında, her iki ülkede de genel, teknik ve meslek liseleri ile yarı zamanlı işyeri ve okul eğitiminin birlikte sürdürüldüğü çıraklık eğitimi merkezleri bulunmaktadır. Liselerden diploma ile mezun olan öğrenciler,

önkoşul olarak yapılan sınavda başarılı olmaları halinde yükseğeğitime devam etme hakkı kazanmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde, Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi programları kazanımlar açısından karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlarda genel olarak her iki ülkede de vatandaşlık eğitimi dersinin kazanımları incelendiğinde kazanımların bilgi düzeyinin üzerinde, kavrama, karşılaştırma ve uygulama düzeyinde olduğu söylenebilir. Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi kazanımlarında temel ve vazgeçilmez haklar, hak, özgürlük ve sorumluluk, birlikte yaşama kültürü, farklılıklara saygı, adalet ve eşitlik, uzlaşma, kural, toplumsal ahenk ve birlikte yaşama, vatan, millet meclisi, devletin yurttaşlarına karşı ve yurttaş olmanın sorumlulukları gibi temel hak ve özgürlükler yer alırken, Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi kazanımları arasında yer almamıştır.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi kazanımlarında alay, taciz, zorbalık, ırkçılık, çok kültürlü toplum, medya, aktif ve küresel vatandaş kavramları yer alırken, Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi kazanımlarında bu kavramlara doğrudan yer verilmemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde, Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi programları içerik bakımından karşılaştırılarak benzer ve farklı yönleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların sonuçlarına göre vatandaşlık eğitimi dersi içeriklerinde benzer konular yer almaktadır. Ancak; Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi içeriklerinin daha ayrıntılı olduğu bulgulanmıştır.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nın içeriğinde, ders aracılığı ile geleceğin vatandaşının hak ve görevlerinin bilincinde, demokratik hayata ve toplumda birlikte yaşamaya mümkün olan en iyi şekilde katılmaya hazırlamak hedeflenmektedir. Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, Cumhuriyetin değer ve sembollerini benimseyerek, insanlığın bütünlüğü, kural ve yasaların önemi, her çeşit ayrımcılığın reddi ve ulusal dayanışma konularını içermektedir.

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı'nda insani, millî ve manevî, evrensel değerlerle birlikte açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, saygı, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır,



sorumluluk, Cumhuriyet ve değerleri, özgürlük gibi değerlere de doğrudan veya konu içeriklerinde yer verildiği bulunmuştur.

Fransa'da Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi, Türkiye'de Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi gibi farklı isimlerle adlandırılmış olsa da içerik olarak birbirine benzemektedir.

Türkiye İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında içerik ünite temeline göre düzenlenmiştir ve üniteler öğrencinin yaşamındaki temel konular, birey, toplum, hak, özgürlük ve sorumluluk, adalet ve eşitlik, uzlaş, kurallar ve birlikte yaşama kültürü ile ilgili olarak düzenlendiği görülmektedir. Temalar şeklinde düzenlenen Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programında, duyarlılık; kendi ve diğerleri, yasa ve kural; başkalarıyla yaşama ilkeleri, yargı; kendini ve başkalarını düşünme ve taahhüt; temasında, bireysel ve toplu olarak hareket etmek şeklinde düzenlenmiştir.

Çalışmanın dördüncü alt probleminde söz konusu ülkelerin eğitim durumları karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak; her iki ülke programında da öğrenme sürecinde, öğrencileri düşündürme, araştırma yapma ve sorun çözmeye sevk eden, edinilen bilgi ve becerileri yeniden yapılandırarak yaşama geçirilmesini sağlayacak yöntem ve tekniklerin izlenmesi gerektiği belirtilmektedir

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı'nda; sınıfta etkileşimli etkinliklere yer verilmesi, öğretmen rehberliğinde öğrencinin derste izlemek yerine katılımcı olması, başarının süreç, performans ve kalite çerçevesinde değerlendiren bir sistem benimsendiği için öğrenci merkezli eğitimi esas aldığı söylenebilir. Türkiye'de 2005 ve 2018 yılında değiştirilen veya güncellenen programlarda da yapılandırmacı eğitim felsefesini esas alan bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Bu bağlamda her iki ülke eğitim felsefesi anlayışının benzer, sınıf içi eğitim-öğretim durumlarının öğrenci merkezli olduğu söylenebilir.

Fransa vatandaşlık eğitimi programında; bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasında kullanılabilecek yöntemler, düzenlenmiş tartışma, ahlaki ikilem, öğrenci konseyi, değerlerin açıklığa kavuşturulması yöntemi ve rol oynama tekniği kullanılmaktadır. Türkiye vatandaşlık eğitimi programında ise; yöntem olarak soru-

cevap, beyin fırtınası, tartışma, görsel okuma, çıkarımda bulunma, gözlem, karşılaştırma, hatırlama, teknikleri kullanılmaktadır.

Eğitim durumları bakımından yapılan değerlendirmede, Türkiye’de uygulanan eğitim-öğretim durumu, Fransa vatandaşlık eğitimi ile benzer özellikler görülmele birlikte Fransa’da uygulanan programın eğitim durumları öğeleri bakımından, Türkiye’de uygulanan programa göre daha kapsamlı ve zengin bir içerikle hazırlanmış olduğu söylenebilir.

Programda değerler eğitimi bölümü; eğitim durumları içerisinde değerlendirilmektedir. Türkiye’de kazandırılacak değerler, açık fikirlilik, adalet, arkadaşlık, dostluk, eşitlik, paylaşma, sevgi, aile birliğine önem verme, duyarlılık, güven, sabır, sorumluluk, saygı, özgürlük, Fransa vatandaşlık eğitiminde ise, özgürlük, eşitlik, kardeşlik, laiklik, dayanışma, adalet ruhu, saygı, her türlü ayrımcılığın reddidir. Bu değerlerden özgürlük, eşitlik, adalet, saygı ortak değerlerdir. Fransa vatandaşlık eğitiminde kardeşlik, laiklik, dayanışma ve her türlü ayrımcılığın reddi farklı değerlerdir. Türkiye’de ise, aile birliğine önem verme, açık fikirlilik, arkadaşlık, dostluk, sevgi, paylaşma, güven, duyarlılık, sorumluluk, sabır farklı değerlerdir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi programları değerlendirilme boyutuyla karşılaştırılmıştır. Türkiye’de öğrenci başarılarının değerlendirilmesi; yönetmelikler kapsamında; ders öğretmenleri tarafından sürdürülmektedir.

Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminin değerlendirilmesi, hem becerilerin kademeli olarak kazandırılması sürecinin bir parçası hem de öğrencilerin kendi ilerlemelerini fark etmelerine imkân tanımaktadır. Bu nedenle; öğretmenin sorumluluğu altında, öğretme ve öğrenme sürecinin temel bir faaliyeti olarak yapılmaktadır. Vatandaşlık ve Ahlak Eğitiminde gösterilen ilerlemelerin kaydedildiği okul kitabı ve öğrenci portfolyo dosyasını temel alan bir yaklaşım kullanılmaktadır.

Her iki ülkeye ilişkin benzerlikler şu şekilde belirtilebilir; gerek Fransa’da Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi programında ve gerekse Türkiye’de uygulanan İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında ölçme ve değerlendirmede “öğrencinin gelişiminin” gözlenmesini esas alan bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir

Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi programları değerlendirmesinde kullanılan yöntemler; yazılı ve sözlü sınavlarla beraber, gözlem, tartışma, performans ödevleri, görüşmeler, öğrenci ürün dosyaları, projeler, posterler, öz değerlendirme ölçekleri, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı ve açık uçlu sorulardan oluşan testler kullanılmaktadır.

## **5.2.Öneriler**

Çalışmada ulaşılan sonuçlara bağlı kalarak, yapılacak yeni araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

### **5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Vatandaşlık Eğitimi programı, karşılaştırmalı eğitim araştırmaları sonucunda elde edilen bulgular incelenerek, günümüzün ve ülkenin koşullarına göre değerlendirilerek güncellenebilir.
- Karşılaştırmalı araştırma çalışmaları teşvik edilmeli ve bu çalışmalar program yenilenmelerinde göz önüne alınabilir.
- Vatandaşlık eğitiminde informal öğrenme ortamlarının öneminden dolayı, öğrencinin vatandaşlık bilgi, beceri ve değerlerini öğrenmeye başladığı ilk çevre olan ailenin bilinçlendirilmesine, eğitilmesine ve sürece katılmasına özen gösterilebilir.
- Öğretmenlere, 4. sınıf vatandaşlık eğitimine yönelik sistematik ve planlı bir öğretme-öğrenme süreci düzenlemeleri için hizmet içi eğitim verilebilir.
- Vatandaşlık eğitimi ders saatinin artırılması veya zorunlu eğitim içerisinde diğer derslerle ilişkilendirilerek, öğrencilerin pedagojik gelişimlerine uygun, yıllara yayılan, hayat boyu öğrenmenin de dâhil edildiği bir vatandaşlık eğitimi anlayışı geliştirilebilir.
- Milli Eğitim Şuralarında ele alınarak, eğitimin tüm paydaşları ile vatandaşlık eğitiminin vizyonu oluşturularak, program geliştirme ve araştırmacılara yön verilebilir.

- Vatandaşlık Eğitiminin önemini kavratmak, farkındalığı artırmak amacıyla geniş katılımlı, “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Günü” kutlanabilir.

### 5.2.2.Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada Türkiye ve Fransa Vatandaşlık Eğitimi programları incelenerek karşılaştırılmıştır. Bir başka araştırmada gelişmiş diğer ülkelerin Vatandaşlık Eğitimi programları ile Türkiye Vatandaşlık Eğitimi programı karşılaştırılabilir.
- Bu çalışmada iki farklı ülkenin eğitim sistemleri ile vatandaşlık eğitimi programları amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutlarıyla karşılaştırılmıştır. Yapılacak yeni çalışmalarda vatandaşlık eğitimi programlarındaki benzer içeriklerin etkililiği araştırılabilir.
- Bu çalışmada incelenen ülkelerle ilgili verilere doküman analizi yöntemiyle ulaşılarak nitel bir çalışma yapılmıştır. Yapılacak başka bir çalışmada, farklı yöntemlerle uygulamalı ve karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada Türkiye ve Fransa vatandaşlık eğitimi programları ilkökul 4. sınıf düzeyinde karşılaştırılmıştır. Yapılacak çalışmalarda öğretim kademelerindeki programlar, tüm dersler bütünlüğünde karşılaştırılabilir.
- Yapılacak başka bir çalışmada uluslararası düzeyde yapılan PISA ve TIMSS gibi sınavlarda daha başarılı ülkelerin vatandaşlık eğitimi veya programda yer alan diğer dersler amaç, kazanım, içerik ve değerlendirme durumları açısından, ülkemizdeki mevcut durumla karşılaştırılabilir.
- Fransa Vatandaşlık Eğitimi programı, Türkiye şartlarında değerlendirilerek, ülkemizdeki zorunlu eğitimi kapsayan bir vatandaşlık eğitimi modeli geliştirilebilir.
- Farklı özelliklere sahip okullardaki vatandaşlık eğitimi uygulamalarını betimlemek ya da karşılaştırmak amacıyla karşılaştırma amaçlı durum çalışmaları yapılabilir.

- Vatandaşlık eğitimi süreçlerinin geliştirilmesine yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.
- Vatandaşlık eğitimi dersinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemeye dönük araştırmalar yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- AĞRI, Gökçe Irmak; Küreselleşme sürecinde yükseköğretim politikaları ve Erasmus Projesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir 2006.
- AKBABA, Sertan; AB Sürecinde Türkiye'nin İnsan Hakları ve Milli Kimlik İkilemi, *Gazi Akademik Bakış*, 2017, 10. 95-95. 10.19060/gav.321030.
- AKBAŞ, Oktay; Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2008 16 6, 9-27.
- AKÇAY, Cengiz; Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara Yaz 2003, Sayı:159, ISSN 1302–5600.
- AKDAĞ, Hakan; Sosyal Bilgilerin Tanımı, Amacı, Önemi ve Türkiye'deki Yeri. Turan, R., Sünbül, A. M. ve Akdağ H. (Editörler). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*. PegemA Yayıncılık, Ankara 2009, 1 – 23.
- AKILLIOĞLU, Tekin; Temel haklar ve özgürlükler, A.Ü.S.B.F. Yayınları, Ankara 1993.
- AKSOY, Ekrem; Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Fransız Okulları, *Synergies Turquie*, 2015, 8 - 29-46.
- ALGAN, Bülent; Rethinking “Third Generation” Human Rights, *Law Review*, Ankara 2004, 1(1), 121 – 155.
- ALKIN, Senar; İngiltere ve Türkiye'de İlköğretim Programlarındaki Vatandaşlık Eğitiminin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007.
- ALTUNYA, Niyazi; *Vatandaşlık Bilgisi*, Nobel Yay., Ankara 2003.
- ANANIADOU, Katarina and CLARO, Magdalen; *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*, OECD Education Working Papers, No. 41. OECD Publishing, Paris France, 2009.
- ANDERSON, W. Lorin, Benjamin S. Bloom; His Life, His Works, and His Legacy. (Eds: B. J. Zimmerman and D. H. Schunk) *Educational Psychology: A*

*Century of Contributions*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003, 367-389.

ANDREWS, Paul; The curricular importance of Mathematics: A comparison of English and Hungarian teachers' espoused beliefs, *Journal of Curriculum Studies*, 2007, 39 (3), 317-338.

ARASTAMAN, Gökhan; *Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim*, Pegem Akademi, Ankara 2017.

ARMSTRONG, David; *Social Studies in Secondary Education*, Collie Macmillan Publishers, New York 1980.

ARSLAN, Seyfettin; Fransa ile Türkiye'nin Vatandaş Yetiştirme Politikaları: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, 6. Dünya Öğrenme, Öğretme ve Eğitim Liderliği Konferansı, WCLTA 29-31 Ekim 2015, Descartes University Paris, Fransa

ARTHUR, James, DAVIES, Ian, WRENN, Andrew, HAYDNN, Terry, KERR, David; *Citizenship through secondary history*, New York: Routledge, 2001.

ASLAN, Kadir; Küreselleşmenin Eğitim Boyutu, *Ege Eğitim Dergisi*, 2004, (5) 1-5.

ATA, Bahri; *Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler*. İçinde R. Turan ve diğ. (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar I*, (s. 25-42), Pegem A Yay., Ankara 2009.

ATAÜNAL, Aydoğan; *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara 2003.

AYBAY, Rona; *Yurttaşlık (Vatandaşlık) Hukuku Ders Kitabı ve Temel Yasa Metinleri*, Ankara Üniv. Siyasal Bilgiler Fak. Yayın, 1982.

AYBAY, Rona; *Vatandaşlık Hukuku*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2008.

BANKS, A. James; *Democratic citizenship education in multicultural societies*, In: J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2004.

- BARR, Robert; BARTH, James and SHERMİS, Samuel; Defining social studies, VA: National Council for the Social Studies, Arlington 1977.
- BARTH, L. James ve DEMİRTAŞ, Abdullah; *İlköğretim sosyal bilgiler öğretimi: Kaynak üniteler*, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Ankara 1997.
- BAŞARAN, İbrahim. Ethem; *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara 1994.
- BAŞKAYA, Fikret; *Özgür Üniversite Kavram Sözlüğü: Söylem ve Gerçek*, Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı, Maki Basın Yayın. 2005.
- BAŞTÜRK, Nadir; "İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)", Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2011.
- BAYSAL, Zeliha Nurdan; TEZCAN, Özlem ve ARAÇ, Kamil Ersin; Türkiye ve Almanya-Hamburg Hayat Bilgisi Dersinin Karşılaştırılması: Genel Bir Bakış, *Kuramsal Eğitimbilim* 11. 117-134. 2018.
- BEKTAŞ ÖZTAŞKIN, Özlem; Barışa yönelik tutumlar ve günümüz dünya sorunlarına yönelik tutumlar arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Turkish Journal of Education*, 2015, n, 3 (3), 25-39. DOI: 10.19128/turje.181085.
- BELET, Şerife Dilek; İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 1999.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit; "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ünite Çalışmalarının Basamakları: II", *Çağdaş Eğitim*, Kasım 1983, Yıl: 8, (83), 36-37.
- BİRİNCİ, Görkem; İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin Kısa Tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2017, 7 (2), 50-81.



- BLEVINS, Brooke; LECOMPTE, Karon and WELLS, Sunny; Citizenship Education Goes Digital, *The Journal of Social Studies Research*, 2014, 38/1, ss. 33-44.
- BOGDAN, C. Robert and BIKLEN, Sari Knopp; *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*, Allyn and Bacon, Boston 1992.
- BORJA, Jordi; The Citizenship Question and the challenge of Globalization: The European context, *City*, 2000, 4/1, 32.
- BOWEN Glenn; "Document Analysis as a Qualitative Research Method", *Qualitative Research Journal*, 2009, Vol. 9 Issue: 2, pp.27-40,
- BOZEC, Géraldine; *Apprendre la nation à l'école. Des politiques scolaires aux pratiques de classe*, dans Céline Husson-Rochcongar et Laurence Jourdain (dir.). *L'identité nationale : instruments et usages*. Paris, Presses universitaires du Septentrion/CURAPP, 2015, 81-105.
- BÖKE, Harun; Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2002.
- CARTER, Clara and OSLER, Audrey; A human rights, identities and conflict management: A study of school culture as experienced through classroom relationships, *Cambridge Journal of Education*, 2000, 30: 3, 335-35.
- CAYMAZ, Birol; *Türkiye'de Vatandaşlık: Resmi İdeoloji ve Yansımaları*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2007.
- CHO, Kyung İn; Güney Kore eğitim sistemi ile Türkiye eğitim sisteminin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 1997.
- CİTRON, Suzanne ; *Le mythe national. L'histoire de France revisitée*, Les Editions de l'Atelier, Paris 2008.
- CLOUGH, Nick and HOLDEN, Cathie; *Education for citizenship: Ideas into action/a practical guide for teachers of pupils aged 7-14*, Routledge, London 2002.

COE (Council of Europe–Avrupa Konseyi) Avrupa Konseyi Demokratik Yurttaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Bildirgesi (Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesinin 11 Mayıs 2010 tarihinde kabul ettiği, CM/Rec (2010) 7 sayılı tavsiye kararı ve açıklayıcı not), Avrupa Konseyi Yayınları (Council of Europe Publishing). Strasburg 2011.

COULDRY, Nick; STEPHANSEN, Hilde; FOTOPOULOU, Aristeia; MACDONALD, Richard; CLARK, Wilma and DICKENS, Luke; “Digital citizenship? Narrative Exchange and the changing terms of civic culture”, *Citizenship Studies*, 2014, 18 (6/7), 615-629.

CRİCK, Bernard; *Demokrasi*, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara 2012.

CROSSLEY, Michael; Comparative and International Education: Contemporary Challenges, Reconceptualisation and New Directions for The Field, *Current Issues in Comparative Education*, 2002, 4(2), 81-86.

ÇALIK, Temel ve SEZGİN, Ferudun; Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2005, 13(1):55-66.

ÇAYIR, Kenan (2003). Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasi Bilinci, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, ss, 90-105, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, İstanbul.

ÇELİK, Hülya; Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Vatandaşlık Eğitiminin Bugünkü Durumu ve Geleceğe İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2009.

ÇELİK, Vehbi ve GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri;” A Critical Examination of Globalization and its Effects on Education”, *Fırat üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2000 10(2), 133-144

ÇUBUKÇU, Zuhale; YILMAZ, Burak Yasin ve İNCİ, Tuba; Karşılaştırmalı Eğitim Programları Araştırma Eğilimlerinin Belirlenmesi–Bir İçerik Analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2016 5(1), 446-468

- DAGGER, Richard; *Republican citizenship*. İçinde: EF Isin, BS Turner (Eds.): Handbook of Citizenship Studies. London: SAGE Publications, 2002, 145-158.
- DAĞLI, Abidin; Küreselleşme karşısında Türk eğitim sistemi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007, 9(1), 1-13.
- DANJU, İpek; Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Öğretim Programının Bağlam Girdi Süreç Ürün Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- DAVIES, Lynn; The nature of education for citizenship, *Social Science Teacher*, 1994, 24 (1), 2-4.
- DAVIES, Lynn; *Citizenship Education and Human Rights Education; Key Concepts and Debates*, The British Council, England 2000.
- DAVY, Benjamin; DAVY, Ulrike and LEISERİNG, Lutz; The global, the social and rights. New perspectives on social citizenship, *International Journal of Social Welfare*, 2013, 22, ss. 1-14.
- DEAN, Hartley and MELROSE, Margaret; *Poverty, Riches and Social Citizenship*, Hounds mills, Macmillan Press, Hampshire 1999.
- DEBEAUVAIS Michel ; L'influence des Organisations Internationales sur les Politiques Nationales D'éducation, In Meuris G., De Cock G., Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir, De Boeck Université, Bruxelles 1997.
- DEJAEGHERE, Joan; Education, skills and citizenship: An emergent model for entrepreneurship in Tanzania, *Comparative Education*, 2013, 49/4, 503-519.
- DELORS Jacques; (présidée par) Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, L'éducation, un trésor est caché dedans. Éditions Odile Jacob, Paris 1996.
- DEMİREL, Özcan; *Karşılaştırmalı eğitim*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2000.

- DEMİREL, Özcan; *Planlamadan uygulamaya öğretme sanatı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002.
- DEMİREL, Özcan; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretim Sanatı*, Pegem Yayıncılık, Ankara 2005.
- DEMİREL, Özcan; *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Akademi yay., Ankara 2010.
- DEWEY, John; *Demokrasi ve eğitim*, (Çev. Tahsin Yılmaz), Ege Üniversitesi Basımevi- Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 81, İzmir 1996.
- DEWEY, John; *Okul ve toplum*, (çev: H. Avni Başman). Pegem Akademi Yayınları, Ankara 2008.
- DODDS, Annalise; British and French Evaluation of International Higher Education Issues: an identical political reality? *European Journal of Education*, 2005, 40(2), 155 -172.
- DOĞAN, İsmail; *Modern Toplumda Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2001.
- DOĞANAY, Ahmet ve SARI, Mediha; İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Yönetimi*, 2004, 10 (39), 356 – 383.
- DOĞANAY, Ahmet; *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi (ss. 17-52). PegemA Yayıncılık, Ankara 2005.
- DOĞANAY, Ahmet; Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2008 17(2), 77-96.
- DUMAN, Banu, DEDE, Zeynep ve ERYÜREKLİ, Akın; Avrupa Konseyi ve Demokratik Yurttaşlık Eğitimi, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* 35, 2003.

- EMİN, Osman; Türkiye ve Makedonya’da İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara 2005.
- ENSLIN, Penny; *Education and Democratic Citizenship: In Defence of Cosmopolitanism*, In: M Leicester, C Modgil, S Modgil (Eds.): *Politics, Education and Citizenship*. London: Falmer, 2000, ss. 149-156.
- ERDEM Mukaddes; İlköğretimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin İçeriklerinin Düzenlenişindeki İlkeler, Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu. (21-22 Mayıs). *Eğitim Fak. Dergisi*, Hacettepe Üni., Sayı 8, Ankara 1992 335-338
- ERDEM, Mustafa; *Türk Eğitim Sistemi*, (ed. Ali Balcı, Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, 5. Baskı, Sayfa:1-28), PegemA yayımları, Ankara 2015.
- ERDEN, Ali; *Fransa Eğitim Sistemi*, (Editör: Ali Balcı), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, PegemA Yayıncılık Ankara 2015.
- ERDEN, Münire; *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Alkım Yayınları, Ankara 1996.
- ERDEN, Münire ve FİDAN, Nurettin; *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınları, Ankara 1998.
- ERDOĞAN, İrfan; *Çağdaş Eğitim Sistemleri*, Sistem Yayıncılık, İstanbul, 1998.
- ERDOĞAN, İrfan; *Eğitimde Değişim Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara 2002.
- ERDOĞAN, İrfan; Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsizliği Gereken Bir Alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2003.
- EREZ, Ebru; Feodal Sistemin Sosyal Hayat Üzerine Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman 2017.
- ERKUŞ, Adnan; *Sınıf Öğretmenleri için Ölçme ve Değerlendirme: Kavramlar ve Uygulamalar*, Ekinoks Yayınları, Ankara 2006.

- EROL, Nuran; *Yurttaşlık ve Demokrasi: Çoğulcu Bir Yurttaşlık Kavramına Doğru*, (Yay. Haz. Nuri Bilgin) Cumhuriyet, Demokrasi ve Kimlik, (s. 119-129), İstanbul: Bağlam Yayınları, 1997.
- ERÖZDEN, Ozan; *Ulus Devlet*, Dost Kitabevi, Ankara 1997.
- ERSOY, Arife Figen; Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2007.
- ERTÜRK, Selahattin; *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Lmt. Şti, Ankara 1982.
- FAİRBROTHER, Gerry; Comparison to What End? Maximizing The Potential of Comparative Education Research, *Comparative Education*, 2005, 41/11, 5-24.
- FAULKS, Keith; Education for Citizenship in England's Secondary Schools: A Critique of Current Principle and Practice, *Journal of Education Policy*, 2006, 1/21, 59-74.
- FINDIKÇI, İlhami; *Yaşadıkça Eğitim*, Hayat Yayınevi, İstanbul 2004.
- FISHER, R. Scott; A Review of Children, Citizenship, and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World, *Journal of Environmental Education*, 2014, 45/4, ss. 258-260.
- FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire; *Eğitime Giriş*, Ankara: Alkım yay., 1998.
- FLOWERS, Nancy; *The Human Rights Education Handbook: Effective Practices for Learning, Action, and Change*. Human Rights Education Series, Topic Book Human Rights Resource Center, Minneapolis 2000.
- GENÇ SEL, Verda; Dünyada ve Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam ve Eğilimler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya 2004.

- GEOBERS, Ellen; GEIJSEL, Femke; ADMİRAL, Wilfried and DAM, Geert ten, Review of the effects of citizenship education, *Educational Research Review* 9, 2013, 158-173.
- GEZER, Melehat ve İLHAN, Mustafa; İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Kazanımları ile Değerlendirme Sorularının Solo Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, 2014.
- GIBNEY, J. Matthew; Should Citizenship be Conditional? The Ethics of denationalization, *Journal of Politics*, 2013 75/3, 646-658.
- GİDDENS, Antony; *Sosyoloji*, Ankara 2000.
- GİFFORD, Christopher; National and Post-National Dimensions of Citizenship Education in the UK. *Citizenship Studies*, 2004, 8(2), 145-158.
- GİRİTLİ, İsmet ve GÜNGÖR, Hasan Atilla; *Günümüzde İnsan Hakları*, Der Yayınları, İstanbul 2002.
- GİROUX, A. Henry; Critical Theory and Rationality in Citizenship Education, *Curriculum Inquiry*, 1980, 10(4), 329–366.
- GORDON, Neve The Geography and Political Context of Human Rights Education: Israel as a Case Study, *Journal of Human Rights*, 2012, 11:3, 384-404.
- GÖĞER, Erdoğan, Çifte Vatandaşlık, *AÜHF Dergisi*, 1995, C: 44, Sayı:1-4.
- GÖZE, Ayferi; *Siyasal Düşünceler ve Yönetimler*, Beta Yayınları, İstanbul 2000.
- GROUX, Dominique ; *L'éducation Comparée : Approches Actuelles et Perspectives de Développement*, In : Revue Française de Pédagogie, Volume 121, L'éducation Comparée, 1997, 111-139.
- GÜLMEZ, Mesut; *Belgelerle İnsan Hakları Eğitimi Birleşmiş Milletler On yılı*, TODAİE Yayınları, Ankara 1998.
- GÜLMEZ, Mesut; *İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, TODAİE (Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü )Yayı, Ankara 2001.

- GÜN, Emine Seda; Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007.
- GÜNDÜZ, Mustafa ve GÜNDÜZ, Ferhan; *Yurttaşlık Bilinci*, Anı Yayıncılık, Ankara 2007.
- GÜRBÜZ, Gülhan; İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu 2006.
- GÜREL Hülya; Fransa ve Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Karşılaştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2008.
- GÜRÜZ Kemal; *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*, Cem Web Ofset, Ankara 2003.
- GÜVEN, Sevim; İlköğretim birinci kademedeki vatandaşlık eğitimi üzerine bir durum çalışması, Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara 2010.
- HABASHİ Janette; DRİSKİLL Samantha Tisdale; LANG Jill Holbert and LEFORCE DEFALCO Paige; Constitutional Analysis: A Proclamation of Children's Right to Protection, Provision, and Participation, *The International Journal of Children's Rights*, 2010, 18. 267-290.
- HAÇAT OĞUZ, Sibel ve DEMİR, Fatma Betül; İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersine İlişkin Görüşleri, *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi* 2, 2017. 1-17
- HAIGH, Yvonne; MURCİA, Karen and NORRİS, Lindy; Citizenship, Civic Education and Politics: The Education Policy Context for Young Australian Citizens, *Journal of Education Policy*, 2014, 29/5, 598-616.
- HALLS, Wilfred Douglas; *L'éducation Comparée: Questions et Tendances Contemporaines*, UNESCO, Paris 1990.
- HALSTEAD, Mark and PİKE, Mark; *Citizenship and Moral Education: Values in Action*, Routledge, London and New York 2006.



- HAYWARD, Tim; Ecological Citizenship: Justice, Rights and the Virtue of Resourcefulness, *Environmental Politics*, 2006, 15/3, 435-446.
- HEATER, Derek; *What is Citizenship?* Polity Press, Cambridge, 1999.
- HEATER, Derek; The History of Citizenship Education: A Comparative Outline, *Parliamentary Affairs*, 55, 3, 2002, 457-474.
- HEATER, Derek; *Yurttaşlığın kısa tarihi* (M. Delikara Üst, Çev.) İmge Kitabevi, İstanbul 2007.
- HOLMES, Brian; *Comparative Education: Some Considerations of Method*, Ailen and Unwin Publication, London 1981.
- HOLMES Brian ; *L'éducation Comparée en Europe Occidentale*, In *L'éducation Comparée : Questions et Tendances Contemporaines* (sous la direction de W.D. Halls), UNESCO, Paris 1990.
- HYMAN, Herbert; *Political socialization*, The Free Press, Glencoe 1959.
- İSİN, Engin Fahri & TURNER, S. Bryan; *Handbook of citizenship studies*, SAGE Publications, London 2002.
- İLAL, Ersan; Magna Carta, *İ.Ü.H.F.D.*, 1968, 34(1-4), 210-242.
- İŞMAN, Aytekin ve GÜNGÖREN, Özlem Canan; Being Digital Citizen, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, 106, 551-556.
- JANOSKI, Thomas and GRAN, Brian; *Political citizenship: Foundations of rights*, In: EF Isin, BS Turner (Eds.): *Handbook of Citizenship Studies*, SAGE Publications, London 2002.
- KABAPINAR, Yücel; İlköğretim Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri Açısından Türkiye ve İngiltere Örnekleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2002, 2(1), 247-270.
- KALKANLI, Pınar; Türkiye İle Fransa Yükseköğretim Sistemlerinin Eğitim Fakülteleri ve Üniversite Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri (Mesleki eğitim

- Dışı) Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2009.
- KAN, Çiğdem; Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26, 2009a, 25-30.
- KAN, Çiğdem; Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2009b, 17(3), 895-904.
- KAN, Çiğdem; Sosyal Bilgiler Dersi ve Değerler Eğitimi, *Milli Eğitim Dergisi*, 2010, 187,138–145.
- KANDEL, İsaac Leon; *The New Era in Education: A Comparative Study*, Conn. Houghton Mifflin/The Riverside Press, Boston/Riverside 1955.
- KAPANİ, Münci; *İnsan Haklarının Uluslararası Boyutları*, Bilgi Yayınevi, Ankara1987.
- KAR, Ümit; Türkiye ve ABD Fakültelerinde Matematik Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2003.
- KARA, Mehmet; “Türk ve Fransız Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ 2001.
- KARAMAN KEPENEKÇİ, Yasemin; Türkiye’de Genel Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi, A.U. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1999.
- KARAMAN KEPENEKÇİ, Yasemin; *İnsan Hakları Eğitimi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2000.
- KARAMAN KEPENEKÇİ, Yasemin; *Eğitimciler için insan hakları ve vatandaşlık*, Ekinoks Yayınları Ankara 2008.
- KARASAR, Niyazi; *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Sanem Matbaacılık, Ankara 2005.

- KARATAŞ, Hakan ve SOM, İpek; Türkiye’de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme, *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 2015. 33-50.
- KARATAŞ, Hakan, BADEMCİOĞLU, Mehtap ve ÇELİK, Süleyman; A Comparative Analysis of Teacher Education Systems, *International Journal of Research in Teacher Education*, 2017, 8(1), 8-1.
- KAYA Erdoğan ve ÖNER Galip; 100. Yaşındaki Sosyal Bilgiler Dersini Sosyalleşme ve Toplu Öğretim Ekseninde Yeniden Düşünmek, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (AUJEF), 2017. vol.2, 1-22
- KAYTAN, Ebru; Türkiye, Singapur ve İngiltere İlköğretim Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 2007.
- KEMERTAŞ, İsmet; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Birsen, İstanbul 2003.
- KERR, David; Citizenship Education: An International Comparison, *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Paper 4*, QCA, London 1999.
- KEYMAN, Fuat ve İÇDUYGU, Ahmet; *Citizenship in a Global World: European Questions and Turkish Experiences*, Routledge, London 2005.
- KEYMAN, Fuat; Türkiye’de Kimlik Sorunları ve Demokratikleşme, *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 2007, 41, 217-230.
- KİLİMCİ, Songül; Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana 2006.
- KİNG, Edmund; *Other Schools and Ours Comparative Studies For Today*, Holt, London 1979.
- KİRCHSCHLAEGER, Peter Gabriel; Colleges and Universities Can Make a Difference: Human Rights Education Through Study Visits of Human Rights Institutions, Jason Laker, San José State, Kornelija Mrnjaus (edts.), *Civic Pedagogies in Higher Education Teaching for Democracy in Europe, Canada and the USA inside*, Palgrave Macmillan, 2014, pp. 9-30.

- KOÇEL, Tamer; *İşletme Yöneticiliği*, Beta, İstanbul 2003.
- KORKUT, Levent; Siyasi Kimlik Olarak Vatandaşlık: Türkiye'de ve Dünya Devletlerinde Anayasal Vatandaşlık Tanımları, *İstanbul Medipol Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 2014, C.1, S.2, 5-41.
- KOUTSELINI, Mary; Citizenship Education in Context: Student Teacher Perceptions of Citizenship in Cyprus, *Intercultural Education*, 2008, 19/2, 163-175.
- KÖKEN Nevzat; Sosyal Bilgiler Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2002, Sayı: 8, 235-246.
- KÖKSAL, Hüseyin; İlkçağda Vatandaşlık Eğitimi Olarak Tarih Öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2007, 15(1), 271- 278.
- KRONFLI, Monica; Educating for Global Citizenship and an Exploration of Two Curricular Methods, MA Thesis, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, 2011.
- KURTZ, E. Hilda; Alternative Visions for Citizenship Practice in an Environmental Justice Dispute, *Space and Polity*, 2005, 9/1, 77-91.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla; *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2003.
- KYMLICKA, Will; *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*, 2nd Edition, Oxford University Press, New York 2002.
- LAUTERBACH, Uwe and MİTTER, Wolfgang; Theory and Methodology of International Comparisons, Vocational Education and Training-The European Research Field Background Report, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg 1998, c. II. ss.3-38. ISBN 92-828-3614-2.
- LAUWERYS, Joseph Albert; NEFF, Kenneth & VARIŞ, Fatma; *Mukayeseli Eğitim*, İkinci Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1979.

- LAW, Wing-Wah; Globalization and Citizenship Education in Hong Kong and Taiwan, *Comparative Education Review*, 2004, 48(3). 253-273.
- LE Thành Khôi ; *L'Éducation Comparée*, Armand Colin, Collection U, Paris 1981.
- LEIGHTON, Ralph; The Nature of Citizenship Education Provision: An Initial Study, *Curriculum Journal*, 2004, 15/2, ss. 167-181. ISSN 0958-5176.
- LEWIS, Jane; Economic Citizenship: A Comment, *Social Politics*, 2003,10/2, 176-185.
- LINKLATER, Andrew; Cosmopolitan Citizenship, *Citizenship Studies*, 1998, 2/1, 23-41.
- MARSHALL Gordon; *Sosyoloji Sözlüğü*, (çev. O. Akinhay-D. Kömürçü), Ankara 1999, s. 833.
- MASON, Rachel NAKASE Norihisa & NAOE Toshio; Craft Education in Lower Secondary Schools in England and Japan: A comparative study, *Comparative Education*, 2000, 36(4), 397-416.
- McCOWAN, Tristan; *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*, Continuum International Publishing Group, London 2009.
- MEB, *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*, MEB, TTK Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara 2005.
- MERELMAN, Richard; The Adolescence of Political Socialization, *Sociology of Education* 45, 1972, 134-166.
- MEREY, Zihni; KARATEKİN Kadir ve KUŞ, Zafer; İlköğretimde Vatandaşlık Eğitimi: Karşılaştırmalı Kuramsal Bir Çalışma, 2012, *GEFAD / GÜJGEF* 32(3) 795-821.
- MEREY, Zihni; Children Rights in Social Studies Curricula in Elementary Education: A Comparative, *Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi Küresel*

Sorunları ve Çocuk Hakları Uluslararası Konferansı, 27-29- Nisan 2012, Zirve Üniversitesi, Gaziantep 2012.

MEN (Ministère de l'Education Nationale); Histoire, Géographie, Education Civique: programmes et accompagnement, Centre National de la Documentation Pédagogique. Paris 1998

MILLER, Toby; *Cultural citizenship*, In: EF Isin, BS Turner (Eds.): Handbook of Citizenship Studies, SAGE publications, London 2002, 69-86.

MOFFATT, P. Martin; *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Çev. N. Oran). Maarif Basımevi, İstanbul 1957.

MORVA, Oya; Öznelerarası Bir İletişim Süreci Olarak Kültürel Vatandaşlık, *Moment Dergi*, 2015, 2 (1), 133-152.

NASMAN, Didem; Türkiye ve Fransa'daki İlköğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara 2003.

NAYLOR, David and DİEM, Richard; *Elementary and Middle School Social Studies*, Random House, New York 1987.

NCSS, National Council for the Social Studies, Expectations of Excellence: Curriculum Standards for the Social Studies, Washington, DC: NCSS, 1994.

NCSS (National Council for the Social Studies); National curriculum standards for social studies: a framework for teaching, learning, and assessment to meet state social studies standards, *Social Education* 2010,74(4), 217– 222.

NELSON, Julie and KERR, David; Active Citizenship: Definitions, Goals and Practices. Background Paper, International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. QCA: National Foundation for Educational Research, 2005.

NOAH, Harold; *Comparative Education*, In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), the international encyclopaedia of education: Research and studies, NY: Pergamon, New York 1985, pp. 869-872.

- NOMER, Ergin; *Vatandaşlık Hukuku*, Fil Kitapevi, İstanbul 1989.
- OSBORN, Marilyn; BOADFOOT, Patricia; PLANEL, Claire & POLLARD, Andrew; Social Class, Educational Opportunity and Equal Entitlement: Dilemmas of Schooling in England and France, *Comparative Education*, 1997, Vol.33, No.3, pp.375-393.
- OSLER, Audrey; Does the National Curriculum Bring Us Any Closer to a Gender Balanced History? *Teaching History*, 1995, no. 79, pp. 21-4.
- OSLER, Audrey & STARKEY, Hugh; *Teacher Education and Human Rights*, David Fulton, London 1996.
- OSLER, Audrey & STARKEY, Hugh; *Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or exclusive?* Oxford Review of Education, 2001, vol. 27, 2 287–305.
- OSLER, Audrey & STARKEY, Hugh; *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*, Maidenhead, UK: Open University Press, 2005.
- OSLER, Audrey and STARKEY, Hugh; Education for Democratic Citizenship: A Review of Research, Policy and Practice 1995-2000, *Research Papers in Education*, 2006, 21/ 4, ss. 433-466.
- ÖKSÜZ, Enis; Feodal Düzen ve Sosyal Değişmeler, *Sosyoloji Konferansları* (18), 2011, 81-92.
- ÖZDAĞ, Ümit, *Batı'da İnsan Haklarının Doğuşu, Doğu'da ve Batı'da İnsan Hakları*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara 1996.
- ÖZDEMİR ULUÇ, Fatma; İlköğretim Programında İnsan Hakları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2008.
- ÖZTÜRK Cemil ve OTLUOĞLU, Rahmi; *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2010.

- ÖZTÜRK, Cemil; *Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış*,  
İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi  
PegemA Yayıncılık, Ankara 2012, (ss. 1-31).
- PATTIE, Charles; SEYD, Patrick. & WHITELEY, Paul; *Citizenship in Britain:  
Values, Participation and Democracy*, Cambridge University Press,  
Cambridge 2004.
- PHILLIPS, David; OCHS, Kimberly; Researching Policy Borrowing: some  
Methodological Challenges in Comparative Education, *British Educational  
Research Journal*, 2004, c.30. s.6.
- PHILIPS, David & SCHWEISFURTH, Michele; *Comparative and International  
Education: An Introduction to Theory, Method, And Practice*, Continuum  
International Publishing Group, New York 2008.
- PLATON; *Devlet*, (Çev. Hüseyin Demirhan), Sosyal Yayınlar, İstanbul 2002.
- PRESTON, Ralph Clausius & HERMAN, L. Wayne; *Teaching Social Studies in the  
Elementary School*, Holt, Rinehart, New York 1974.
- RAFFE, David; BRANNEN Karen; CROXFORD Linda & MARTIN Chris;  
*Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland: The Case For  
Home Internationals in Comparative Research*, *Comparative Education*,  
1999, 35:1, 9-25, DOI: [10.1080/03050069928044](https://doi.org/10.1080/03050069928044)
- RAPLEY, Mark; HANSEN, Susan; *Socialization, The Cambridge Dictionary of  
Sociology*, (Ed. Bryan S. Turner), Cambridge University Press, New York  
2006, 591-592.
- REIJERSE, Arjan; VAN ACKER, Kaat; VANBESELAERE, Norbert; PHALET,  
Karen and DURIEZ, Bart; Beyond the Ethnic-Civic Dichotomy: Cultural  
Citizenship as a New Way of Excluding Immigrants, *Political Psychology*,  
2013, 34/4, ss. 611-630.
- REISENBERG, Peter; *Citizenship in the Western Tradition, Plato to Rousseau*, The  
University of North Carolina Pres, U.S.A. 1992.



- RISINGER, C. Frederick; Teaching About (and with) Digital Global Citizenship, *Social Education*, 2014, 78/5, 241-242.
- ROCHE, Maurice; Citizenship, Social Theory, and Social Change. *Theory and Society*, 1987, 16(3), 363-399
- ROCHE, Maurice; *Social citizenship: Grounds of Social Change*, In: EF Isin, BS Turner (Eds.): *Handbook of Citizenship Studies*: SAGE Publications, London 2002, 69-86.
- ROSS, Alistar; *Introduction: Constructing citizenship through teaching*, A. Ross (Ed). *Teaching Citizenship* (p.1-11). CiCe Publication, London 2005.
- SAFRAN, Mustafa; *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış*, İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 1-19), Pegem A Yay, Ankara 2008.
- SCHMİTTER, Philippe ve KARL, Terry Lynn; *Demokrasi Nedir Ne Değildir?* (Çev. Levent Gönenç), Bülten 12, 1992.
- SCHUCK, H. Peter; *Liberal Citizenship*, in: EF Isin, BS Turner (Eds.): *Handbook of Citizenship Studies*, London: SAGE Publications, 2002, ss. 131-144.
- SCHUGURENSKY Daniel and MYERS, P. John; Citizenship education: Theory, research and practice, *Encounters on Education*, 2003, 4, 1–10.
- SELVİ, Kıymet; Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin amaç ve içeriğinin değerlendirilmesi, Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu, 20-21 Mayıs 2004, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çanakkale 2004.
- SEMERCİ, Çetin; Mikro Yansıtıcı Öğretim Yönteminin Öğretmen Adaylarının Sunu Performansı ve Yansıtıcı Düşünmesine Etkisi, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ 2008.
- SEMEMENOĞLU, Nuray; İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye İle Karşılaştırılması - Türkiye’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Geliştirilmesi İçin Bazı Öneriler, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi*, 1992, 8, 143-156.

- SKIRBEKK, Gunnar – GILJE, Nils; *Antik Yunan'dan Modern Döneme Felsefe Tarihi*, (Çev. Emrullah Akbaş-Şule Mutlu), Üniversite Kitabevi, 2004.
- SMITH, William; *Cosmopolitan Citizenship: Virtue, Irony and Worldliness*, *European Journal of Social Theory*, 2007, 10, 37-52.
- SOLAKOĞLU, Recep; *Fransa-Türkiye İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Görev Tanımları Karşılaştırılması ve Kendi Değerlendirmeleriyle İlişkilendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
- SÖNMEZ, Veysel; *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*, Anı Yayıncılık, Ankara 1997.
- SÖNMEZ Veysel; *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Anı yay., Ankara 2005.
- SÖNMEZ, Veysel; *Eğitim Felsefesi*, Anı, Ankara 2015.
- SÖZER, Erkan. *Öğretimde Amaçlar Ve Düzenlenmesi*, Gültekin, M. (Ed.) Öğretimde planlama ve değerlendirme (ss. 31-44), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 2003.
- SÖZER, Ersan; *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Amaçların Düzenlenmesi*, G. Can (Ed.), Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (17-39), Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir 1998.
- STARKEY, Hugh; *Citizenship Education in France and Britain: Evolving Theories and Practices*. *The Curriculum Journal*, 2000. 11.1: 39-54.
- STARKEY, Hugh; OSLER, Audrey; *Citizenship Education in France and England: Contrasting Approaches to National Identity and Diversity*, In: Banks, JA, (ed.) *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, (pp. 334-347). Routledge: London 2009.
- STEVENSON, Nick; *Cultural Citizenship in the Cultural Society: A Cosmopolitan Approach*, *Citizenship Studies*, 2003. 7/3, ss. 331-348.
- ŞİT, Banu; *Modern Vatandaşlık Kavramına Bir Bakış*, *TBB Dergisi*, 2008, 76,

- TAÇMAN, Müge; İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Demokratik Tutumları, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2006, c. 1, sayı: 1, 30-46.
- TAŞKIN, Erdoğan; *İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme*, No:3, Pegem Yayınları, Ankara 1993.
- TAY, Bayram; *Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü Bugünü ve Yarını*, Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Editör), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (s. 5-22), Maya Akademi Yayınları, Ankara 2010.
- TEKGÖZ, Mehmet; Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı İle Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana 2017.
- TEKİN, Halil; *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Yargı Yayın, Ankara 2008.
- TEKSÖZ, Gaye; Geçmişten Ders Almak: Sürdürülebilir Kalkınma İçin Eğitim, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2014, 31 (2), 73-97.
- TEZCAN Ercüment; *Fransa-Avrupa Birliği İlişkileri, Avrupa Birliği ve Üye Devletler: AB 15 Üzerine Bir İnceleme*, Ercüment Tezcan ve İlhan Aras (eds.), Detay Yayıncılık, Ankara 2016, ss. 7-69.
- TEZGEL, Recep; Yeni İlköğretim Programlarında İnsan Hakları Vatandaşlık ve Kentlilik Eğitimi, *Araştırma Yayınları*, Ankara 2008.
- TİGHT, Malcolm; Models of Part-time Higher Education: Canada and the United Kingdom, *Comparative Education*, 1994, 30(3), ss.183–192
- TOPBAŞ, Eriman; Türkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001,
- TURGUT, Mehmet Fuat; *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları*, Yargıcı, Ankara 1997.
- TUTKUN, Ömer Faruk; 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 2010, 993-1016.

- TUZCU, Gökhan; Eğitimin Finansman Gereklere ve Boyutları, *Millî Eğitim Dergisi*, Yaz 2004, Sayı:163, Ankara.
- TÜRKOĞLU, Adil; *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi, Ankara 1983.
- TÜRKOĞLU, Adil; *Türkiye ve Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, A. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 131, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara 1984.
- TÜRKOĞLU, Adil; *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, Baki Yayınevi, Adana 1998.
- URRY, John; *Sociology Beyond Societies*, Routledge, London 2000.
- ÜLTANIR, Gürçan; *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi*, Eylül Kitabevi, Ankara 2000.
- ÜNSAL, Artun, *Yurttaş Olmak Zor Zanaat, 75 Yılda Tebaadan Yurttaşlığa Doğru*, Tarih Vakfı Yayınları, Ankara 1998.
- ÜSTEL, Füsün, *Yurttaşlık ve Demokrasi*, Dost Kitabevi, Ankara, 1999.
- ÜSTEL, Füsün; *Makbul Vatandaş'ın peşinde II. Meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*, İletişim, İstanbul 2014.
- VARIŞ, Fatma; *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınevi, Ankara1996.
- WOODIWIS, Anthony; *Economic Citizenship: Variations and Threat of Globalisation*, In: EF Isin, BS Turner (Eds.): *Handbook of Citizenship Studies*, SAGE publications, London 2002, 53-68
- YAŞAR, Şefik; Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Sim Matbaası, Kayseri 2005, 51-63.
- YAŞAR, Metin; Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2014, 4 (1), 259-279

- YAŞAR, Şefik; *Sosyal bilgiler ve dünya vatandaşlığı*, Ş. Yaşar (Ed.), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (ss. 229-245), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir 2008.
- YAZICI, Sedat ve YAZICI, Fatih; Yurtseverlik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7:2, 2010.
- YEŞİL, Rüştü; *Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Mart, Ankara 2002.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan; *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı), Seçkin Yayıncılık Ankara 2013.
- YILDIRIM, Emre; Türkiye’de Milliyetçilik ve Milli Kimlik: Türkçülüğün Keşfi ve Ulus-Devletleşme Sürecinde Türk Kimliği, *JASSS*, (28), 73-95, 2014.
- YILMAZ ÖNKÜR, Şükret; Fransız Eğitim Sisteminin İlköğretim İkinci Kademesinde (college) Uygulanan Sosyal Bilgiler Programının Analizi ve Türkiye “deki Programlarla Karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul 2004.
- YILMAZ, Durmuş; *Üniversiteler İçin Vatandaşlık Bilgisi*, Çizgi Kitabevi, Konya 2000.
- YİĞİT, Zeynep; Hayat bilgisi dersi açısından Türkiye Fransa karşılaştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
- YÜCEER Deniz; Danimarka ve Türkiye’de uygulanan sosyal bilgiler programlarının analizi ve karşılaştırılması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya 2011.
- YÜCEER, Deniz ve KESKİN COŞKUN, Sevgi; Danimarka ve Türk Eğitim Sistemlerinin İlköğretim Düzeyinde Karşılaştırılması, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2012, 31(1), 325-349.
- ZAMAN, Husam; “Teachers’ perceptions of citizenship and citizenship education: A comparative study”, Unpublished Dissertation, University of Pittsburgh, USA 2006.

## İNTERNET KAYNAKLARI

AB (Avrupa Birliği) Bakanlığı, 2012, Fasıl 26, Eğitim ve Kültür,  
[https://www.ab.gov.tr/fasil-26-egitim-ve-kultur\\_91.html](https://www.ab.gov.tr/fasil-26-egitim-ve-kultur_91.html) , adresinden 12.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Académie de Rennes ; Enseignement moral et civique, 2015.  
<http://www.toutatice.fr/portail/cms/espace-educ/pole-arts-et-humanites/histoire-geographie-ecjs/emc-hg/academie-de-rennes> , adresinden 18.11.2017 tarihinde erişilmiştir.

Alberta Education; The Heart of the Matter: Character and Citizenship Education in Alberta schools. Edmonton: Alberta Education 2005.  
[https://education.alberta.ca/media/142774/the\\_heart\\_of\\_the\\_matter\\_character\\_education\\_and\\_citizenship\\_in\\_alberta\\_schools.pdf](https://education.alberta.ca/media/142774/the_heart_of_the_matter_character_education_and_citizenship_in_alberta_schools.pdf) , adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Cumhurbaşkanlığı Kararnameleri. (2018.10.07). Resmi Gazete (Sayı: 30474).  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180710-1.pdf> ,adresinden 21.07.2018 tarihinde erişilmiştir.

D'orientation et de programmation pour la refondation de l' cole de la R publique, 2013, Le Bulletin officiel, 2015 Juillet.08. n  2013-595.  
<http://eduscol.education.fr/cid92403/1-emc-principes-objectifs.html> ,adresinden 12.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Ynetmeliği, 12.09.2012 Resmi Gazete (28409) .  
[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27449\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27449_0.html) ,adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Education non formelle et informelle 2005, loi n 71-575 du 31 décembre 2005,  
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006068411&dateTexte=20110411>, adresinden 16.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

education.gouv.fr, 2017

<http://www.education.gouv.fr/pid17/reperes-histoire-et-patrimoine.html> ,

adresinden 16.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

education.gouv.fr, 2018

<http://www.education.gouv.fr/cid214/le-college-enseignements-organisation-et-fonctionnement.html> , adresinden 04.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol, (2015a), L'évaluation de l'EMC à l'école et au collège.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress\\_emc\\_evaluation\\_ecole\\_college\\_521639.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/63/9/Ress_emc_evaluation_ecole_college_521639.pdf) , adresinden 18.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol, (2015b), Ressources enseignement moral et civique.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress\\_emc\\_introduction\\_465152.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/15/2/Ress_emc_introduction_465152.pdf) , 12.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol, (2018a).Enseignement moral et Civique/ Méthodes et démarches.

<http://eduscol.education.fr/pid34831-cid92404/methodes-et-demarches.html> ,adresinden 07.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol, Innov'info (2017), L'éducation à la citoyenneté.

<http://eduscol.education.fr/cid103424/innov-info-l-education-a-la-citoyennete.html> ,adresinden 09.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol,( 2018a), Enseignement moral et Civique/ Méthodes et démarches.

<http://eduscol.education.fr/pid34831-cid92404/methodes-et-demarches.html> , adresinden 07.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol, (2018), Le parcours citoyen de l'élève.

<http://eduscol.education.fr/cid107463/le-parcours-citoyen-eleve.html> ,adresinden 12.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eduscol, (2018c), Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=87834](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834) ,adresinden 29.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Enseignements primaire et secondaire, 2015, Le Bulletin officiel, 25 Juin 2015 spécial n°6.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=90158](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158)

, adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

Enseignements primaire et secondaire, Le Bulletin officiel, 2016 Janvier 21, n°3.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=97260](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260)

, adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir

Enseignements primaire et secondaire. Bulletin officiel, 24 July 2013 n° 682.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=29872](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=29872)

, adresinden 09.01.2018 tarihinde erişilmiştir

ERGÜN, Mustafa; “Karşılaştırmalı Eğitim” 1985

<http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf>

, adrsinden 10.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice “Citizenship Education at School in Europe”, 2005.

[http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Citizenship\\_schools\\_Europe\\_2005\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf)

, adresinden 06.05.2017 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice (2012), Avrupa’da vatandaşlık eğitimi. Brussels: Eurydice.

[http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada\\_Vatandaslik\\_Egitimi/Avrupada\\_Vatandaslik\\_Egitimi.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Avrupada_Vatandaslik_Egitimi/Avrupada_Vatandaslik_Egitimi.pdf)

, adresinden 06.05.2017 tarihinde alınmıştır.

Eurydice, EACEA National Policies Platform, Eurydice, 2017.

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en)

, adresinden 15.10.2017 tarihinde erişilmiştir

Eurydice, (2017a), Administration and Governance at Central and/or Regional Level.

[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-27\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-andor-regional-level-27_en)

, adresinden 08.11.2017 tarihinde alınmıştır.

Eurydice, (2017b), Fransız Eğitim Sistemi



[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_en) , adresinden 12.06.2018 tarihinde alınmıştır

Eurydice, (2017c) Teaching and Learning in Primary Education, 2017.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-14\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teaching-and-learning-primary-education-14_en) , adresinden 18.06.2018 tarihinde alınmıştır.

Eurydice, (2018a), Organisation of the Education System and of its Structure.  
[https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-103\\_tr](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-education-system-and-its-structure-103_tr) , adresinden 15.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice, (2015) Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe, Eurydice Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2015.

<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> , adresinden 13.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Fransız Yükseköğretim Sistemi, 2018

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25125/le-systeme-francais-d-enseignement-superieur.html> ,adresinden 18.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

HÉBERT, Yvonne and SEARS, Alan; Citizenship Education, 2001.

<http://www.cea-ace.ca/res.cfm?subsection=rep> adresinden 18.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Le système éducatif français, 2017

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/focus-decouvrir-systeme-educatif-francais.pdf> , adresinden 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

L'enseignement Moral et Civique (EMC), 2015, Bulletin officiel spécial, 25 juin 2015, n°6.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?pid\\_bo=32675](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32675) adresinden 27.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

Les grands principes du système éducatif, 2018  
<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html> , adresinden  
27.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Liselere Geçiş Sistemi ve Yerleştirme Kılavuzu, 2018  
[https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI\\_SINAV\\_BASVUR\\_U\\_VE\\_UYGULAMA\\_KILAVUZU.pdf](https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVUR_U_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf) adresinden 27.07.2018 tarihinde  
erişilmiştir.

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, (2005), Journal Officiel,  
JO du 24-4-2005, L. n° 2005-380.  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> adresinden  
24.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1973), Milli Eğitim Temel Kanunu,  
<http://mevzuat.meb.gov.tr> ,adresinden 20 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.

MEB (1995) Tebliğler Dergisi, Sayı 2437  
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/59-1995> ,  
adresinden 24.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB (1998) Tebliğler Dergisi, Sayı 2490  
<http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998> ,  
adresinden 24.10.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB 2017a Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/'17, 2017  
[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2016_2017.pdf) , adresinden 29.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

MEB, 2011 Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun  
Hükmünde Kararname  
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> , adresinden  
23.07.2018.tarihinde erişilmiştir.

MEB, 2017b Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği 2017.

[https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_11/03111224\\_ooky.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf) ,

adresinden 14.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB, 2017c TTKB'nin 02.05.2017 tarih ve 18 sayılı kararı

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=328> ,adresinden 29.05.2018

tarihinde erişilmiştir.

MEB, 2017d Türk Eğitim Sistemi

[http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk\\_Egitim\\_Sistemi\\_2017/TES\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf) ,

adresinden 12.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEB, 2018a İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretim Programı, 2018a.

<http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> ,adresinden 17.02.2018 tarihinde

erişilmiştir.

MEB, 2018b İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, 2018b

<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354> ,adresinden 18.07.2018

tarihinde erişilmiştir.

MEN 2013, d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

<http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> , 12.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEN, 2011 L'école maternelle

[http://media.education.gouv.fr/file/2011/50/2/2011-](http://media.education.gouv.fr/file/2011/50/2/2011-108_IGEN_IGAENR_216502.pdf)

[108\\_IGEN\\_IGAENR\\_216502.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2011/50/2/2011-108_IGEN_IGAENR_216502.pdf) ,adresinden 14.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

MEN, 2018 L'évaluation globale du système éducatif, 2018.

[http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html#Evaluation\\_des\\_enseignements](http://www.education.gouv.fr/cid265/l-evaluation-globale-du-systeme-educatif.html#Evaluation_des_enseignements) ,adresinden 08.03.2018

tarihinde erişilmiştir.

Merriam-Webster Online Dictionary, 2017.

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/citizenship>, adresinden 18.02.2017 tarihinde erişilmiştir.

MEURIS Georges ; 1992 « L'Education Comparée, pour faire connaissance. », Recherches & éducations [En ligne], Comparer, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 06 août 2018.

<http://journals.openedition.org/rechercheseducations/45>

mfa.gov.tr, 2017, Türkiye-Fransa İlişkileri,

<http://www.mfa.gov.tr/turkiye-fransa-siyasi-iliskileri.tr.mfa> adresinden 14.10.2017 tarihinde erişilmiştir.

Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2016/17, 2017b.

[http://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_09/08151328\\_meb\\_istatistikleri\\_org\\_un\\_egitim\\_2016\\_2017.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/08151328_meb_istatistikleri_org_un_egitim_2016_2017.pdf), adresinden 07.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Okulöncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014, Resmi gazete 2014. 07.26 sayı 29072

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4.htm>, adresinden 18.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2017c

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/09/20170916-15.htm>, adresinden 20.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, adresinden 04.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

Préparatoires à l'enseignement Professionnel (2017) Journal officiel de la République française (JORF) 18.08. 2017, n°0192, texte n° 9

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2017/8/10/MENE1720727A/jo/texte>, adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.

Programme d'enseignement moral et civique, 2015, Le Bulletin officiel, 25 juin 2015, spécial n°6.

[http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=90158](http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=90158)

, adresinden 03.06.2018 tarihinde erişilmiştir.

relatif aux attributions du ministre de l'éducation nationale, 2017

<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/24/MENX1714834D/jo/texte>

adresinden 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, 2018

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-type/outils-pour-agir/le-film-annuel-des-personnels-de-direction/detail-d-une-fiche/?a=101&cHash=edacb88737>

, adresinden 13.09.2018 tarihinde erişilmiştir.

Socle Commun de Connaissances et de Compétences, Le Bulletin officiel, 2006  
Juillet 20, n° 29, 2006.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>,

adresinden

02.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

STEVENSON, David Lee and BAKER P. David; State Control of the Curriculum and Classroom Instruction, Sociology of Education, 1991, Vol. 64, No. 1, Special Issue on Sociology of the Curriculum (Jan., 1991), pp. 1-10

<http://links.jstor.org/sici?sici=0038->

[0407\(199101\)64%3A1%3C1%3ASCOTCA%3E2.0.CO%3B2](http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0407(199101)64%3A1%3C1%3ASCOTCA%3E2.0.CO%3B2) , adresinden

02.12.2017 tarihinde erişilmiştir.

système éducatif français, 2017

<http://www.ciep.fr/sites/default/files/focus-decouvrir-systeme-educatif-francais.pdf>

, adresinden 17.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

T.C. Anayasası, 1982. (1982.11.09). Resmi Gazete (Sayı: 17863).

[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2709\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2709_0.html)

, adresinden 14.03.2018 tarihinde

erişilmiştir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik. (2015.11.19). Resmi Gazete (Sayı: 29537).

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2015/11/20151119.pdf> ,adresinden 28.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

UN, Birleşmiş Milletler İnsan Hakları Eğitimi On Yılı, 1994.

<https://www.ohchr.org/en/issues/education/training/pages/decade.aspx> adresinden 18.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

UN, Human rights: A Basic Handbook for UN Staff. Genova: United Nations, Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Staff College Project, 2001.

[http://www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2016/06/OHCHR\\_HumanRightsHandbook.pdf](http://www.onu.cl/onu/wp-content/uploads/2016/06/OHCHR_HumanRightsHandbook.pdf) , adresinden 28.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

UN, World Programme for Human Rights Education. Second Phase, Plan of Action, 2012. [http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPIRE\\_Phase\\_2\\_cn.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Publications/WPIRE_Phase_2_cn.pdf) adresinden 27.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, Paris: UNESCO, Section of Education for Peace and Human Rights, Division of Education for Peace and Sustainable Development, Education Sector, 2006.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf> , adresinden 28.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO, Teaching and learning for sustainable future, 2015.

[http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme\\_b/interact/mod07/task03/appendix.htm](http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07/task03/appendix.htm) , adresinden 04.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

UNESCO, World Survey of Education, Handbook of Educational Organization and Statistics, Unesco Paris 1955.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000141/014169eb.pdf> , adresinden 05.10.2017 tarihinde erişilmiştir

VELDHUIS, Ruud Education for democratic citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, and international activities,1997, (ED: 430867). ERIC veri tabanından 22.12.2017 tarihinde alınmıştır.

YÖK, YÖK istatistik 2018.

<https://istatistik.yok.gov.tr/>, 12.08.2018 tarihinde erişilmiştir.

Yükseköğretim kanunu, 1981, Resmi Gazete 1981.11.04, Sayı, 2547

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf>, 12.08.2018 tarihinde erişilmiştir.



## EKLER

### EK: 1- Türkiye İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı

#### KAZANIM VE AÇIKLAMALARI

##### Y.4.1. İnsan Olmak

###### Y.4.1.1. İnsan olmanın niteliklerini açıklar.

- İnsanın diğer canlılarla ortak ve farklı yanlarına değinilir.
- İnsanı insan yapan değerlere odaklanılır.

###### Y.4.1.2. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir.

- Hakların, insan olmaktan kaynaklandığı vurgulanır ve insanın nitelikleri ile haklar arasındaki bağa vurgu yapılır.
- İnsan haklarının herkesi kapsadığı vurgulanır.

###### Y.4.1.3. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir.

- Can, beden ve mal dokunulmazlığı, düşünce, inanç ve ifade özgürlüğü, yaşama, çalışma, sağlık, eğitim, oyun, dinlenme vb. haklar üzerinde durulur.

###### Y.4.1.4. Çocuk ile yetişkin arasındaki farkları açıklar.

- Çocuk ile yetişkin arasındaki farklar; hak, görev, sorumluluk, özerk karar verme, temel ihtiyaçları karşılama vb. açılardan ele alınır.
- Yaşı ilerledikçe hak, özgürlük ve sorumluluklarının nasıl farklılaştığına değinilir; bu bağlamda çocuk hakları ve insan hakları genel biçimde karşılaştırmalı olarak ele alınır.

##### Y.4.2. Hak, Özgürlük ve Sorumluluk

###### Y.4.2.1. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder.

###### Y.4.2.2. İnsan olma sorumluluğunu taşımanın yollarını açıklar.

- İnsanın kendine, ailesine, arkadaşlarına, diğer insanlara, doğaya, çevreye, hayvanlara ve insanlığın ortak mirasına karşı sorumluluklarına yer verilir.



**Y.4.2.3. Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır.**

- Örneklerin hem yakın hem de uzak çevreyi kapsamasına özen gösterilir.

**Y.4.2.4. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumlarda hissettiklerini ifade eder.**

- Hak ve özgürlükleri ihlal edilen kişilerin duygularına duyarlı olmanın önemine vurgu yapılır.
- Kişilerin görüş, düşünce ve hislerine duyarlı olunmadığında neden olabilecek sorunlara değinilir.

**Y.4.2.5. Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir.**

- Çözüm önerilerinin uzlaşmaya dönük, şiddetten uzak ve demokratik olması sağlanır.
- Sorunların çözümü için izlenecek yollar ile başvurulacak kurum ve kuruluşlara [okul meclisleri, il ve ilçe insan hakları kurulları, Kamu Denetçiliği Kurumu (Ombudsmanlık) vb.] değinilir.

**Y.4.2.6. Hak ve özgürlüklere saygı gösterir.**

- Kendi hak ve özgürlüklerine gösterilmesini beklediği saygıyı, kendisinin de başkalarının hak ve özgürlüklerine göstermesi gerektiği vurgulanır.

**Y.4.2.7. Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir.**

- Hak ve özgürlüklerin özenle kullanıldığı veya kısıtlandığı, ihlal edildiği durumların olası sonuçlarına yer verilir.
- Cumhuriyet'in ve değerlerinin birlikte yaşama kültürüne katkısı vurgulanır.

**Y.4.3. Adalet ve Eşitlik**

**Y.4.3.1. İnsanların farklılıklarına saygı gösterir.**

- İnsanlar arasındaki farklılıkların doğal olduğu ve bunun ayrımcılığa neden olmaması gerektiği vurgulanır.
- Farklılıkların arkadaşlığa, dostluğa ve diğer insanlarla ilişkiye engel olmayacağı vurgulanır.
- Farklılıkların kimi zaman farklı haklara (çocuk hakları, kadın hakları, engelli

*hakları vb.) sahip olmayı gerektirdiğine değinilir.*

**Y.4.3.2. Adalet ve eşitlik kavramlarını birbiriyle ilişkili olarak açıklar.**

- *Adalet ve eşitlik kavramlarının farklarına değinilir.*
- *Adalet ve eşitlik bağlamında cinsiyet eşitliği, pozitif ayrımcılık konuları (dezavantajlılar, engelliler, çocuklar ile ilgili örnekler gibi) ele alınır.*

**Y.4.3.3. İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir.**

- *Eşitliğin kurallar ve yasalar ile güvence altına alındığına değinilir.*

**Y.4.3.4. Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanamadığı durumları karşılaştırır.**

- *Karşılaştırmalar; demokrasi kültürü, birlikte yaşama, uzlaşma, çatışma bağlamında örneklerle ele alınır.*

**Y.4.3.5. Adil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar.**

- *Öğrencilerin empati kurmalarını sağlayabilecek örneklere yer verilir.*

**Y.4.4. Uzlaşma**

**Y.4.4.1. İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.**

- *Anlaşmazlıkların yaşamın bir parçası ve doğal olduğu vurgulanır.*
- *Anlaşmazlık durumlarında bütün tarafların aynı anda haklı olup olamayacağı sorgulanır.*
- *Anlaşmazlıkların nedenlerinden bazılarının iletişim ile ilgili olabileceğine değinilir.*

**Y.4.4.2. Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.**

- *Uzlaşmanın bireysel yaşamla değil, toplumsal yaşamla ilgili olduğu vurgulanır.*
- *Uzlaşma gerektiren durumların değer, ilgi, inanç ve beklentilerle ilgili olduğuna; kural, yasa, yönetmelik vb. ile belirlenmiş hususların ise uzlaşma gerektirmeyen durumlarla ilgili olduğuna değinilir.*

**Y.4.4.3. Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma yolları arar.**

- *Uzlaşma aramada sürecin (ortak dil, iletişim vb.) sonuçtan daha önemli olduğu vurgulanır.*
- *Uzlaşma sürecinde fikirlerin gerekçe ve kanıtlara dayalı olarak savunulması gereği üzerinde durulur.*

• *Uzlaşma sürecinde saygı, açık fikirlilik, sabırlı olma, güven, empati, iş birliği vb. önemine vurgu yapılır.*

#### **Y.4.4.4. Anlaşmazlık ve uzlaşma durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır.**

• *Sonuçların karşılaştırılmasında birlikte yaşama kültürü dikkate alınır.*  
• *Anlaşmazlık durumlarında karşılıklı olarak hak ve özgürlüklere saygı gösterilmesi gerektiği vurgulanır.*

• *Uzlaşma ile çözülen sorunun, başka bir soruna neden olup olmayacağına değinilir.*

#### **Y.4.5. Kurallar**

##### **Y.4.5.1. Kural kavramını sorgular.**

• *Kuralların neden var olduğuna, kim veya kimler tarafından ve nasıl konulduğuna güncel yaşamdan örneklerle değinilir.*  
• *Yazılı ve yazılı olmayan kurallara değinilir.*  
• *Kuralların zaman içerisinde değişebileceği vurgulanır.*

##### **Y.4.5.2. Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir.**

*Kuralların özgürlükleri ve hakları sınırlandırıp sınırlandırmayacağına değinilir.*

##### **Y.4.5.3. Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir.**

• *Kurallara uyulmadığında ortaya çıkabilecek sorunlara değinilir.*  
• *Kurallara uyulmadığında uygulanacak yaptırımların önemine değinilir.*  
• *Birey, toplum, devlet ilişkisinin kurallarla düzenlendiğine ve bunun hukukun üstünlüğü ile olan ilişkisine değinilir.*

##### **Y.4.5.4. Kuralların uygulanmasına katkı sağlar.**

• *Kurallara uymanın ve uyulmasını takip etmenin yurttaşlık görevi olduğu belirtilir.*  
• *Kurallara uymayanları uyarmanın doğru bir davranış olduğu vurgulanır.*

#### **Y.4.6. Birlikte Yaşama**

##### **Y.4.6.1. Birlikte yaşamak için bir yurda ihtiyaç olduğunu bilir.**

• *Yurdun sadece bir mekân olmadığına; yaşayış biçimi, ortak değerler ve kültür ile anlam bulduğuna vurgu yapılır.*  
• *Haymatlos ve mülteci kavramları öğrenci seviyesine uygun şekilde açıklanır.*

**Y.4.6.2. Birlikte yaşayabilmek için düzenleyici bir kuruma ihtiyaç olduğunu kavrar.**

- *Kamu kurumları ve sivil toplum kuruluşları ile bunların işlevlerine değinilir.*

**Y.4.6.3. Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar.**

- *Kamu kurum ve kuruluşlarının yurttaşların haklarını korumak ve geliştirmek, yurttaşlarına hizmet etmek, onların ihtiyaçlarını ve güvenliğini karşılamak için var olduğuna değinilir.*

**Y.4.6.4. Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar.**

- *Aktif yurttaşlık kavramına örneklerle vurgu yapılır.*
- *Yurttaş olma sorumluluğu bireylerin konumları (çocuk-yetişkin) ile ilişkilendirilmelidir.*
- *Yurttaşın hem diğer yurttaşlara hem de devlete karşı sorumluluklarına değinilir.*

**Y.4.6.5. Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir.**

- *Verilen örneklerin saygı, sorumluluk alma, iş birliği ve paylaşım, kararlara katılma, kurallara uyma, diyalog ve iletişimi içermesi sağlanır.*

**EK: 2- Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı (Programme  
enseignement moral et Civique )**

**3. Dönem**

<b>Duyarlılık: kendi ve diğerleri</b>		
<b>Eğitim amaçları</b>		
<b>1.Sırayla duygu ve hisselerin tanımlanması ve ifade edilmesi.</b>		
<b>2.Dinleme ve empati kurma kapasitesinin tahmin edilmesi.</b>		
<b>3.Toplumun bir parçası olduğunu hissetmek.</b>		
<b>Hedef bilgi, beceri ve davranışlar</b>	<b>Eğitim konuları</b>	<b>Sınıfta, okulda, kurum içinde pratik örnekler</b>
1/a - Duygu ve hislerin durumlara ve farklı konulara dayalı olarak ayrılması ve düzenlenmesi: edebi metinler, sanat eserleri, gündem belgeleri, sınıf yaşamı hakkında tartışmalar.	- Farklı eserler karşısındaki his ve duyguların ifade edilmesinin farklılığı (metinler, müzik, güzel sanat eserleri...) - İletişim kurallarına hakim olunması.	- Tiyatro oyunu, mim. - Rol oyunları. - Konuşma ve dil faaliyetleri : durum dili, çağrışım dili.
1/b - İfadeye göre uyarlanan kelime dağarcığının pekiştirilmesi.	- Duygu ve his kelime dağarcığının bilinmesi ve yapılandırılması.	- Sanat dili : duyguların sanatsal ve edebi ifadesi.
2/a - Diğerlerine saygı göstermek ve farklılıkları kabul etmek.	Diğerlerinin farklılıklarına karşı saygı gösterme: başkalarına şahsına karşı ihlal (ırkçılık, anti semitizm, cinsiyet ayrımcılık, ksenofobi, homofobi, taciz...). - Farklılıklara saygı duyulması, hoşgörü. - İnanç ve inanış farklılıklarına karşı saygı duyulması. - Başkalarına yardım etme.	- Duygusal ve cinsel eğitimle bağlantılı olarak EPS'de ve tüm okul faaliyetlerinde kızlar ve erkekler arasında fiziksel bedene saygı. - Taciz mekanizmaları ve sonuçları. - Tolerans gösterme veya alay etme konularında felsefi açıdan tartışma yapılması.
2/b -Dil ve tutum açısından diğerlerine karşı saygı göstermek.	- Dil açısından dikkat etme : dili kullanırken diğerlerine karşı dikkatli olma, özellikle kibarlık.	- Tolerans ve tahammül gösterme (tarih programıyla bağlantılı olarak).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beden dili, yakın çevre ve daha uzak çevre dili.</li> <li>- Kişisel ve toplum mallarına bakmak.</li> <li>- Kişinin bütünlüğü.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kültürlerin ve dinlerin çeşitliliği açısından farklı disiplinler alanlarda etüt.</li> <li>- « Yardım sunmayı öğrenmek» (YSÖ) beyanı.</li> </ul>
<p>3/a- Cumhuriyet sembollerinin anlamının anlaşılması.</p> <p>3/b - İşbirliği yapmak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin değer ve sembolleri.</li> <li>- İşbirliği kurallarına uyarak çalışmayı istemek.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La Marseillaise marşının farklı yorumlamaları (müzik eğitimi).</li> <li>- Cumhuriyet sembollerinin sanatsal temsilleri.</li> <li>- Araştırma (dil bilgisi, fiil çekimleri, matematik...), işbirliği (EPS, müzik eğitimi, görsel sanatlar, plastik sanatlar...) veya deney (bilimler) durumlarında görev paylaşımı yapmak.</li> <li>- Sınıf veya okul kapsamında işbirliği yapmak.</li> </ul>

<b>Hukuk ve kanun: diğerleriyle birlikte yaşama ilkeleri</b>		
<b>Eğitim amaçları</b>		
<b>1.Demokratik bir toplum içerisinde kanun ve yasalara uyma sebeplerini anlama.</b>		
<b>2.Fransa Cumhuriyetinin ve demokratik toplumunun ilke ve değerlerini anlama.</b>		
<b>Hedef bilgi, beceri ve davranışlar</b>	<b>Eğitim konuları</b>	<b>Sınıfta, okulda, kurum içinde pratik örnekler</b>
1/a - Hak ve yükümlülük kavramlarının anlaşılması, bunların kabul edilmesi ve uygulanması.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Haklar ve görevler: kişilerin, çocukların, öğrencilerin, vatandaşların hak ve görevleri.</li> <li>- Yol kuralları: yoldaki ilk eğitimin yapılması ve onaylanmasıyla birlikte yol ve yolda ihtiyatlılık kurallarını başlatmak (Aper).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EPS: toplu oyunlar ve sporlar.</li> <li>- Öğrenci kurulları, demokratik tartışmalar.</li> <li>- Sınıfta tartışma kurallarını veya öğrenci kurulunun kurallarını tanımlamak ve tartışmak.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kanun ve hukuk kelime dağarcığı (hak, görev, kural, düzenleme, yasa...).</li> <li>- Kurallara, iç tüzüklere ve cezalara uymanın farklı bağlamları.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Öğrenci konseyleri (kurallar, hak ve yükümlülükler, yaptırımlar ve cezalar açısından).</li> <li>- Özürlülük : felsefi açıdan tartışması.Özürlülük konusunda 2005 yılı kanunu.</li> <li>- Değerlerin ve standartların felsefi açıdan tartışılması.</li> </ul>
1/b - Tüm diğerlerine saygı duyulması ve özellikle kadın ve erkek eşitlik ilkelerinin uygulanması.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kızlar ve erkekler arasında eşitlik.</li> <li>- Okulda karmalık.</li> <li>- Hakların eşitliği ve ayrımcılık kavramı.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hiyerarşileştirme konusunda ve değerlerin aydınlanması için alıştırımlar.</li> <li>- Cinsel stereotiplerinin gençlik edebiyatı kitaplarından veya sinema albümlerinden alınan örneklerle aracılığıyla incelenmesi.</li> <li>- Belediye vatandaşlığı: çeşitli ortak eylem alanlarının anlaşılması.</li> <li>- 1789 yılı İnsan ve Vatandaş Haklarının Beyannamesinin 1, 4, 6, 9 ve 11. maddelerinin incelenmesi ve bunlar üzerinde tartışılması.</li> <li>- Uluslararası çocuk hakları konvansiyonu.</li> <li>- Eğitim hakkı.</li> <li>- Kuruluş sözleşmeleri ve tarihsel belgeleri aracılığıyla kurumlar.</li> </ul>
2/a- Fransa Cumhuriyetinin ve Avrupa Birliğinin ilke ve değerlerini tanıma.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fransa'da ve Avrupa'da temsil edilen demokrasi ilkeleri.</li> <li>- Değerler : özgürlük, eşitlik, laiklik.</li> </ul>	
2/b - Fransa Cumhuriyetinin kuruluş anlaşmalarının tanınması.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kurumların terminolojisi.</li> <li>- Hukukun ve üstün hak beyannamelerinin tesisi.</li> <li>- Ulusal ve Avrupa vatandaşlığı kavramı (bir kişinin hukuki kişiliği).</li> </ul>	

<b>Düşünme: kendisi için ve diğerleriyle birlikte düşünme</b>		
<b>Eğitim amaçları</b>		
<b>1.Eleştirel düşünme becerileri geliştirmek: etik kararlarının geçerlilik kriterlerinin araştırılmasında; argümanlı bir konuşma veya tartışma kapsamında kendi kararlarını başkasının kararlarıyla karşılaştırma.</b>		
<b>2.Kendi özel ilgi alanının genel ilgi alanından ayırt edilmesi</b>		
<b>Hedef bilgi, beceri ve davranışlar</b>	<b>Eğitim konuları</b>	<b>Sınıfta, okulda, kurum içinde pratik örnekler</b>
1/a- Bir tartışmada, bir münazarada veya bir diyalogta yer almak: başkalarının karşısında söz almak, diğerlerini dinlemek, bir bakış açısını oluşturmak, sunmak ve gerekçelendirmek.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seçim, kendi gerekçelendirmesi.</li> <li>- Farklı ifade tiplerinin bilinmesi ve tanınması (anlatma, aktarma, şahitlik).</li> <li>- Grupta tartışma kuralları (dinleme, diğerlerinin bakış açısına saygı duyma, ortak bir görüşe varma...).</li> <li>- Argümantasyon yaklaşımı.</li> <li>- Argümantasyonun sunulduğu münazara.</li> <li>- Demokratik tartışma başlatılması.</li> <li>- Ahlaki yargı kriterler : iyi ve kötü, adil olan ve adil olmayan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kritik düşünce alıştırmaları: önyargılara (ırkçılık, cinsiyetçilik, homofobi...) karşı savaşmak açısından sınıf ve okul yaşamında ve okul saatleri süresince meydana gelen olaylardan yola çıkarak.</li> <li>- Sınıf yaşantısına veya hikayeler, masallar veya çocuk edebiyatından alınan hayali durumlara dayalı olarak “stereotip” kavramına yaklaşım.</li> <li>- Bu durumlara ilişkin düzenli tartışmaların organize edilmesi.</li> <li>- Basın ve medya Haftasına katılım dahil, medya aracılığıyla eğitim (Clemi).</li> </ul>
1/b- Diğerlerinin bakış açısını dikkate alarak kendi bakış açısını vurgulamak.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Önyargılar ve stereotipler(ırkçılık, anti semitizm, cinsiyetçilik, homofobik).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uzayda ve zamanda çocukluk görüşlerinin çoğulluğu.</li> </ul>
1/c- Laikliğin herkese düşüncesini özgürce ifade etme konusunda eşit haklar tanıdığı ve herkesin hakkına saygı duyulmasını gerektirdiğini anlamak.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Okuldaki Laiklik Anlaşması aracılığıyla düşünce ve inanma veya inanmama özgürlüğü olarak laiklik kavramı.</li> <li>- İnançlar ve görüşler arasında ayırım yapmak.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sorunların çözülmesi ve araştırma yapılması aracılığıyla olguların incelenmesi ve fikirlerin karşılaştırılması (EPS’de, bilimlerde, öğretimde ve sanat eğitiminde).</li> </ul>



1/d- Bilgisayar ve İnternet kullanımının toplumsal sorunları konusunda farkındalık ve elde edilen sonuçlara karşı kritik bir tutumun sergilenmesi.	- Kritik görüş : bilgi işleme ve medya aracılığıyla eğitim - Tuic kullanım şemasıyla bağlantılı olarak dijital ortamların kullanılması konusunda sorumluluk üstlenme.	- Argümantasyonda ve argümanlı tartışmada pratik: dile hakimiyet, bağlaçlara ve sözlüğe hakimiyet.  - Genel ve kişisel ilgili alanları açısından değerlerin açıklanmasına yönelik alıştırılmalar.
2/- Kendi ilgi alanının genel ilgi alanından ayırt edilmesi.	- Sınıfta, okulda ve toplumda ortak refah kavramı. - Kişisel ve toplumsal değerler. - Değerler ve kurumlar : Cumhuriyetin sloganı (Özgürlük, Eşitlik, Kardeşlik). - Ulusun cumhuriyetçi yapısı. - Temel özgürlükler. - Laiklik. - Avrupa Birliğinin değerleri.	- Literatür, tarih veya mitoloji kahramanlarının senaryoları bağlamında genel ve kişisel ilgi alanlarının üzerinde tartışma.  - Belirli tarihi erkek veya kadın kişiliklerinin yeri ve rolü.  - Laiklik anlaşmasının öğrencilerin yaşına uyarlanan bir versiyonu üzerinde çalışmak.

<b>Taahhüt etme : bireysel ve toplumsal olarak hareket etmek</b>		
<b>Eğitim amaçları</b>		
<b>1.Okulda ve kurum içinde sorumlulukların üstlenmesi ve taahhüt edilmesi.</b>		
<b>2.Toplumsal hayat ve çevreyle alakalı hususlardan sorumlu olmak ve bir vatandaşlık, sosyal ve ekolojik bilinci geliştirmek.</b>		
<b>Hedef bilgi, beceri ve davranışlar</b>	<b>Eğitim konuları</b>	<b>Sınıfta, okulda, kurum içinde pratik örnekler</b>
1/a - Bir toplu projenin gerçekleştirilmesinde yer almak (sınıf, okul, ilçe, ulusal proje...).	- Etik taahhüt (güven, söz verme, bağlılık (sadakat), karşılıklı yardımlaşma, dayanışma). - Diğerlerine yardım etme: “yardım sunmayı öğrenme” (YSÖ) görüşü ve beyanıyla	-Sosyal yaşamdaki kendi taahhütlerine uyulması ve güven rolü konusunda tartışma.  - Öğrenci kurullarında demokratik oy ilkeleri.

	<p>bağlantılı olarak inisiyatiflerin alınması.</p> <p>- Yol kuralları: Yoldaki ilk eğitimin yapılması ve onaylanmasıyla (Aper) bağlantılı olarak bu konudaki sorumluluk konusunda bilinçlendirme.</p>	<p>- Taahhüt: öğrencileri taahhüt konusunda büyük kadın ve erkek figürleri (bilim adam ve kadınları, insan hakları konusunda tanınmış erkek ve kadın figürleri..) açısından bilinçlendirmek.</p> <p>1946 Anayasasının Ön maddelerinin incelenmesi.</p>
1/b - Kendi seçim ve eylemlerini açıklayabilmek.	- Çevre ve sağlık alanlarında bireyin ve vatandaşın sorumluluğu.	- Birliklerin rolü konusunda çalışmak.
2/a - Bir gruba katılmak ve bu grupta yerini almak.	- Demokratik katılım. - Oy kullanma - Yerel aktörler ve vatandaşlık.	
2/b - Basit kelimelerle kardeşliği ve dayanışmayı anlatmak.	- Bireysel ve toplumsal dayanışma. - Cumhuriyet bağlamında kardeşlik.	

## EK: 3- Programme Enseignement Moral et Civique (Fransa Vatandaşlık ve Ahlak Eğitimi Programı)

### Cycle 3

La sensibilité : soi et les autres		
Objectifs de formation		
<b>1. Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments.</b> <b>2. S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie.</b> <b>3. Se sentir membre d'une collectivité.</b>		
Connaissances, capacités et attitudes visées	Objets d'enseignement	Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement
1/a - Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés : textes littéraires, œuvres d'art, documents d'actualité, débats portant sur la vie de la classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversité des expressions des sentiments et des émotions dans différentes œuvres (textes, œuvres musicales, plastiques...)</li> <li>- Maîtrise des règles de la communication.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeu théâtral, mime.</li> <li>- Jeux de rôle.</li> <li>- Activités de langage : langage de situation, langage d'évocation.</li> </ul>
1/b - Mobiliser le vocabulaire adapté à leur expression.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments et des émotions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les langages de l'art : expression artistique et littéraire des sentiments et des émotions.</li> </ul>
2/a - Respecter autrui et accepter les différences.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect des autres dans leur diversité : les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, xénophobie, homophobie, harcèlement...).</li> <li>- Respect des différences, tolérance.</li> <li>- Respect de la diversité des croyances et des convictions.</li> <li>- Le secours à autrui.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect du corps entre les filles et les garçons en EPS et dans toutes les activités scolaires, en lien avec l'éducation affective et sexuelle.</li> <li>- Les mécanismes du harcèlement et leurs conséquences.</li> <li>- Discussion à visée philosophique sur le thème de la tolérance ou sur le thème de la moquerie.</li> </ul>

<p>2/b - Manifester le respect des autres dans son langage et son attitude.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le soin du langage : le souci d'autrui dans le langage, notamment la politesse.</li> <li>- Le soin du corps, de l'environnement immédiat et plus lointain.</li> <li>- Le soin des biens personnels et collectifs.</li> <li>- L'intégrité de la personne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La tolérance (en lien avec le programme d'histoire).</li> <li>- Étude dans les différents domaines disciplinaires de la diversité des cultures et des religions.</li> <li>- L'attestation « apprendre à porter secours » (APS).</li> </ul>
<p>3/a - Comprendre le sens des symboles de la République.</p> <p>3/b - Coopérer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valeurs et symboles de la République française et de l'Union européenne.</li> <li>- Savoir travailler en respectant les règles de la coopération.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les différentes interprétations de La Marseillaise (éducation musicale).</li> <li>- Les représentations artistiques des symboles de la République.</li> <li>- Partager les tâches dans des situations de recherche (grammaire, conjugaison, mathématiques...), de coopération (EPS, éducation musicale, arts visuels et arts plastiques...) ou d'expérimentation (sciences).</li> <li>- Coopérer au sein de la classe ou de l'école.</li> </ul>

**Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres**

**Objectifs de formation**

- 1. Comprendre les raisons de l'obéissance aux règles et à la loi dans une société démocratique.**
- 2. Comprendre les principes et les valeurs de la République française et des sociétés démocratiques.**

<p>Connaissances, capacités et attitudes visées</p>	<p>Objets d'enseignement</p>	<p>Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement</p>
<p>1/a - Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les droits et les devoirs : de la personne, de l'enfant, de l'élève, du citoyen.</li> <li>- Le code de la route : initiation au code de la route et aux règles de prudence, en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- EPS : jeux et sports collectifs.</li> <li>- Conseils d'élèves, débats démocratiques.</li> <li>- Définir et discuter en classe les règles du débat ou celles du conseil d'élèves.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le vocabulaire de la règle et du droit (droit, devoir, règle, règlement, loi).</li> <li>- Les différents contextes d'obéissance aux règles, le règlement intérieur, les sanctions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseils d'élèves (sens des règles, des droits et des obligations, sens des punitions et des sanctions).</li> <li>- Le handicap : discussion à visée philosophique. La loi sur le handicap de 2005.</li> </ul>
1/b - Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'égalité entre les filles et les garçons.</li> <li>- La mixité à l'école.</li> <li>- L'égalité des droits et la notion de discrimination.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussion à visée philosophique sur les valeurs et les normes.</li> <li>- Exercices de hiérarchisation et de clarification des valeurs.</li> </ul>
2/a- Reconnaître les principes et les valeurs de la République et de l'Union européenne.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les principes de la démocratie représentative en France et en Europe.</li> <li>- Les valeurs : la liberté, l'égalité, la laïcité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse de certains stéréotypes sexués à travers des exemples pris dans des manuels ou des albums de littérature de jeunesse ou le cinéma.</li> <li>- La citoyenneté municipale : comprendre les différents domaines d'action de la commune.</li> </ul>
2/b - Reconnaître les traits constitutifs de la République française.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le vocabulaire des institutions.</li> <li>- Le fondement de la loi et les grandes déclarations des droits.</li> <li>- La notion de citoyenneté nationale et européenne (l'identité juridique d'une personne).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Réflexion et débats sur les articles 1, 4, 6, 9, 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789.</li> <li>- Convention internationale des droits de l'enfant.</li> <li>- Le droit à l'éducation.</li> <li>- Les institutions à travers leurs textes fondateurs et leur histoire.</li> </ul>

<b>Le jugement : penser par soi-même et avec les autres</b>		
<b>Objectifs de formation</b>		
<b>1. Développer les aptitudes à la réflexion critique : en recherchant les critères de validité des jugements moraux ; en confrontant ses jugements à ceux d'autrui dans une discussion ou un débat argumenté.</b>		
<b>2. Différencier son intérêt particulier de l'intérêt général.</b>		
<b>Connaissances, capacités et attitudes visées</b>	<b>Objets d'enseignement</b>	<b>Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement</b>
1/a- Prendre part à une discussion, un débat ou un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et apprendre à justifier un point de vue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le choix, sa justification.</li> <li>- Connaissance et reconnaissance de différents types d'expression (récit, reportage, témoignage).</li> <li>- Les règles de la discussion en groupe (écoute, respect du point de vue de l'autre, recherche d'un accord...).</li> <li>- Approche de l'argumentation.</li> <li>- Le débat argumenté.</li> <li>- Initiation au débat démocratique.</li> <li>- Les critères du jugement moral : le bien et le mal, le juste et l'injuste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice du jugement critique : à partir de faits issus de la vie de la classe, de l'école et hors l'école en vue de lutter contre les préjugés (racisme, sexisme, homophobie...).</li> <li>- Approche de la notion de « stéréotype » à partir de situations de la vie de la classe ou de situations imaginaires tirées de récits, de contes ou d'albums de littérature de jeunesse.</li> <li>- Organisation de débats réglés sur ces situations.</li> <li>- Éducation aux médias, dont la participation à la Semaine de la presse et des médias (Clémi).</li> </ul>
1/b- Nuancer son point de vue en tenant compte du point de vue des autres.	- Les préjugés et les stéréotypes (racisme, antisémitisme, sexisme, homophobie).	- Pluralité des regards sur l'enfance dans l'espace et le temps.
1/c- Comprendre que la laïcité accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et exige le respect de ce droit chez autrui.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La laïcité comme liberté de penser et de croire ou de ne pas croire à travers la Charte de la laïcité à l'école.</li> <li>- La distinction entre croyances et opinions.</li> </ul>	- Analyse des faits, confrontation des idées, à travers la démarche de résolution de problèmes et la démarche d'investigation (par exemple en EPS, en sciences, dans les enseignements et l'éducation artistiques).
1/d- Prendre conscience des enjeux civiques de l'usage de l'informatique et de l'Internet	- Le jugement critique : traitement de l'information et éducation aux médias	

et adopter une attitude critique face aux résultats obtenus.	- Responsabilisation à l'usage du numérique en lien avec la charte d'usage des Tuic.	- Entraînement à l'argumentation et au débat argumenté : maîtrise de la langue, maîtrise des connecteurs et du lexique.
2/- Distinguer son intérêt personnel de l'intérêt collectif.	- La notion de bien commun dans la classe, l'école et la société. - Les valeurs personnelles et collectives. - Valeurs et institutions : la devise de la République (Liberté, Égalité, Fraternité). - Le sens républicain de la nation. - Les libertés fondamentales. - La laïcité. - Les valeurs de l'Union européenne.	- Exercices de clarification des valeurs du point de vue de l'intérêt général et du sien propre.  - Réflexion sur l'intérêt général et l'intérêt particulier à partir de récits mettant en scène des héros de la littérature, de l'histoire ou de la mythologie.  - Place et rôle de certaines personnalités, hommes ou femmes, dans l'histoire.  - Travail sur une version adaptée à l'âge des élèves de la Charte de la laïcité.

<b>L'engagement : agir individuellement et collectivement</b>		
<b>Objectifs de formation</b>		
<b>1. S'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement.</b> <b>2. Prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique.</b>		
<b>Connaissances, capacités et attitudes visées</b>	<b>Objets d'enseignement</b>	<b>Exemples de pratiques en classe, à l'école, dans l'établissement</b>
1/a - S'engager dans la réalisation d'un projet collectif (projet de classe, d'école, communal, national...).	- L'engagement moral (la confiance, la promesse, la loyauté, l'entraide, la solidarité).  - Le secours à autrui : prendre des initiatives, en lien avec le dispositif et l'attestation	- Débat sur le rôle de la confiance et du respect de ses engagements dans la vie sociale.  - Les principes du vote démocratique dans les conseils d'élèves.

	<p>« apprendre à porter secours » (APS).</p> <p>- Le code de la route : sensibilisation à la responsabilité en lien avec l'attestation de première éducation à la route (Aper).</p>	<p>- L'engagement : sensibiliser les élèves à quelques grandes figures féminines et masculines de l'engagement (scientifique, politique, humanitaire...).</p> <p>- Étude du préambule de la Constitution de 1946.</p>
1/b - Pouvoir expliquer ses choix et ses actes.	- La responsabilité de l'individu et du citoyen dans le domaine de l'environnement, de la santé.	- Travail sur le rôle des associations.
2/a - Savoir participer et prendre sa place dans un groupe.	<p>- La participation démocratique.</p> <p>- Le vote.</p> <p>- Les acteurs locaux et la citoyenneté.</p>	
2/b- Expliquer en mots simples la fraternité et la solidarité.	<p>- La solidarité individuelle et collective.</p> <p>- La fraternité dans la devise républicaine.</p>	